

**Dialoginen vuorovaikutus soiton  
yksilöopetuksessa musiikin  
korkeakouluopinnoissa**

Tutkielma (Maisteri)  
13.3.2024  
Liisa Kivinen  
Musiikkikasvatuksen aineryhmä  
Sibelius-Akatemia  
Taideyliopisto

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Dialoginen vuorovaikutus soiton yksilöopetuksessa musiikin korkeakouluopinnoissa	68
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Liisa Kivinen	Kevät 2024
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Maisterintutkielmassani tarkastelen vuorovaikutusta ja sen merkityksiä soiton yksilöopetuksessa. Tarkastelun kohteena ovat kahden Sibelius Akatemiassa musiikin korkeakouluopintoja suorittavan oppilaan ja heidän opettajansa kokemukset siitä, minkälaista vuorovaikutusta soittotunnit pitävät sisällään. Nykyään ajatellaan hyvään opetukseen kuuluvan olennaisesti oppituntien hyvä ilmapiiri ja vuorovaikutus sekä yhteisymmärrys opetuksen tavoitteista. Soittotuntien tärkeitä rakennuspalikoita ovat muun muassa hyvä ja kannustava ilmapiiri, sisäinen motivaatio oppimiseen sekä turvallinen ja kunnioittava suhtautuminen opettajan ja opiskelijan välillä (Juntunen 2014, 10–16). Opettajilla ja opiskelijoilla voi olla oppituntien vuorovaikutuksesta kuitenkin hyvin erilaisia kokemuksia.</p> <p>Tutkin soittotuntien vuorovaikutusta dialogisen filosofian näkökulmasta. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys nojaa muun muassa Buberin, Freiren ja Bahtinin dialogiseen filosofiaan sekä niistä johdettuihin kasvatustieteisiin näkemyksiin. Dialogisuus voidaan nähdä vastavoimana perinteiselle mestari-kisällimuotoiselle opetukselle, jota tässä tutkimuksessa myös tarkastellaan.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus ja tutkimusaineiston olen kerännyt havainnoimalla soittotuntien vuorovaikutusta sekä haastatteleamalla tutkimukseen osallistuneita opettajia ja opiskelijoita. Tutkimuskysymykseni olivat 1) Minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla ja opettajilla on vuorovaikutuksesta soiton yksilöopetuksessa? 2) Minkälaisia merkityksiä opettajat ja opiskelijat antavat vuorovaikutukselle soitonopetuksen kontekstissa?</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että opiskelijat ja opettaja liittyvät soittotuntien vuorovaikutukselle monenlaisia merkityksiä. Monen vuoden soitonopiskelu ja opettaminen vaikuttavat siihen, mihin opiskelijat tai opettaja peilaavat vuorovaikutustaan soittotunneilla. Vuorovaikutus oppitunneilla koetaan olevan vastuullista toimintaa, mikä syntyy opettajan ja opiskelijan halusta olla dialogissa. Dialogiseen yhteyteen kuuluvat muun muassa toisen kunnioittaminen yksilönä, kokonaisvaltaisuuden huomioiminen, kannustaminen ja kuuntelu. Yhteisesti jaettu kokemus oli se, että opettajan toiminnalla ja kohtaamisella on suuri merkitys musiikin korkeakouluopinnoissa.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
Dialogisuus, dialogi, soiton yksilöopetus, soitonopetus, instrumenttiopetus, mestari-kisälli	

**Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään**

5.2.2024

# Sisällysluettelo

Sisällysluettelo .....	4
1 Johdanto .....	5
2 Vuorovaikutus ja dialogisuuden teoria.....	9
2.1 Vuorovaikutus ja ilmapiiri soitonopetuksessa.....	9
2.2 Dialogisuus .....	11
2.2.1 Buberin dialogisuus .....	12
2.2.2 Freire, Bahtin ja Gadamerin dialogisia periaatteita .....	13
2.2.3 Dialoginen kasvatusajattelu .....	14
2.3 Dialogisuuden periaatteita soitonopetuksen kontekstissa .....	15
2.4 Pedagoginen auktoriteetti .....	16
2.5 Mestari-kisälliasetelma soitonopetuksessa.....	17
3 Tutkimusasetelma .....	20
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	20
3.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	20
3.3 Tutkimuksen toteutus ja aineiston analyysi.....	21
3.3.1 Observointi .....	21
3.3.2 Teemahaastattelu .....	22
3.3.3 Aineiston analyysi .....	24
3.4 Tutkimusetiikka.....	25
4 Tutkimustulokset.....	27
4.1 Vuorovaikutus .....	27
4.1.1 Avoin kohtaaminen ilmapiirin luojana .....	28
4.1.2 Turvallisuuden tunne luottamuksen rakentajana .....	30
4.1.3 Vuorovaikutuksen haasteita.....	31
4.2 Persoonaa ja oppilaan kohtaaminen .....	33
4.2.1 Opettaja mentorina.....	33
4.2.2 Oppilaan kohtaaminen yksilönä .....	34
4.2.3 Palautteen antaminen dialogisin keinoin .....	36
4.2.4 Kollegiaalisuus osana musiikin korkeakouluopintoja .....	38
4.3 Dialogisuus vastapainona mestari-kisällisuhteelle.....	40
4.4 Opettajan kunnioitus ja musiikillinen kohtaaminen.....	43
5 Aineiston tulkintaa dialogisuuden näkökulmasta.....	46
6 Pohdinta.....	55
6.1 Johtopäätökset .....	55
6.1 Luotettavuustarkastelu.....	57
6.2 Tutkimuksen vaikutukset ja tulevia tutkimusaiheita .....	59
Lähteet.....	61
Liittet.....	65
Liite 1 .....	65
Liite 2 .....	67

# 1 Johdanto

Maisterintutkielmassani tarkastelen vuorovaikutusta ja sen merkityksiä soiton yksilöopetuksessa. Tarkastelun kohteena ovat kahden Sibelius Akatemiassa musiikin korkeakouluopintoja suorittavan oppilaan ja heidän opettajansa kokemukset siitä, minkälaista vuorovaikutusta soittotunnit pitävät sisällään. Hyvään opetukseen kuuluu olennaisesti oppituntien hyvä ilmapiiri ja vuorovaikutus sekä yhteisymmärrys opetuksen tavoitteista ja päämääristä. Soittotuntien tärkeitä rakennuspalikoita ovat muun muassa hyvä ja kannustava ilmapiiri, sisäinen motivaatio oppimiseen sekä turvallinen ja kunnioittava suhtautuminen opettajan ja opiskelijan välillä (Juntunen 2014, 10–16). Opettajilla ja opiskelijoilla voi olla oppituntien vuorovaikutuksesta kuitenkin hyvin erilaisia kokemuksia. Tutkin soittotuntien vuorovaikutusta dialogisen filosofian näkökulmasta.

Dialogisuuden teoria sisältää käsityksiä ihmisen suhteesta ympäröivään maailmaan: toisiin ihmisiin, luontoon, objekteihin ja itse itseensä. Tässä tutkimuksessa tärkeimpänä suhteena tarkastellaan kahden ihmisen välistä vuorovaikutussuhdetta. Filosofisia näkemyksiä dialogisuudesta on esittänyt muun muassa Martin Buber (1986). Buberin dialoginen filosofia on myös tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen yksi oleellinen näkökulma. Tutkin dialogisuuden toteutumista soiton yksilöopetuksen vuorovaikutuksessa myös kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Monet niistä nojaavat juuri Buberin dialogisuuden teoriaan. (Huttunen 2003; Värrin 2004.) Kasvatustieteologiassa dialogisuuden periaatteet tarjoavat opettajille ja kasvattajille työkaluja oppilaan kohtaamiseen ja ymmärtämiseen sekä opettajan omien kasvatustieteologisten ja opetuskäsitysten tarkkailemiseen (Värrin 2004, 84). Soiton yksilöopetuksessa dialogi ja dialogisuus nähdään tänä päivänä kulttuurisena käytäntönä, joka tarjoaa tehokkaita välineitä ajatuksien ja tunteiden ilmaisemiseen (Heikinheimo 2009, 56). Siksi dialogisuuden toteutuminen vuorovaikutusta sisältävissä tilanteissa voidaan nähdä musiikkikasvatuksen kontekstissa tärkeänä tavoitteena.

Soiton yksilöopetuksen kontekstissa on pitkään vallinnut mestari–kisällitraditioon perustuva vuorovaikutussuhde, ja musiikin korkeakouluopetus perustuu edelleen vahvasti mestari–kisällimuotoiseen opetukseen (Juntunen 2014, 21; Holmgren 2022, 24). Mestari–kisällimuotoinen soitonopetus on ideologia, jossa opiskelijat työskentelevät intensiivisesti oman opettajansa eli mestarin kanssa. Mestari–kisällitraditiota musiikin korkeakouluissa kuvataan monesti kykenevänä tarjoamaan opiskelijalle työkaluja oman instrumenttinsa teknisten taitojen kehittämiseen korkealle tasolle. Traditiota kohtaan on osoitettu kritiikkiä muun muassa sen konservatiivisuuden ja opettajakeskeisyytensä takia. (Holmgren

2022, 26.) Dialogisuutta korostava soiton yksilöopetus voidaan katsoa olevan vastavoima mestari-kisällimuotoiselle soitonopetukselle. Muun muassa Buber näkee dialogisen kasvatuksen ja opetuksen ainoana mahdollisena tapana tukea opiskelijan luovuutta ja auttaa häntä asioiden kokonaisvaltaisessa ymmärryksessä ja kasvussa. Haasteena soiton yksilöopetuksen tutkimisessa dialogisesta näkökulmasta on se, että Buberin dialogisuus on ennen kaikkea filosofia. Se ei siis tarjoa eettistä järjestelmää, jonka mukaan opettajan tai kasvattajan tulisi toimia. Dialoginen filosofia kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana kutsuu kasvattajan ja opettajan ohjaamaan kasvatettavaa kohti hyvää. Dialogisuus ei kuitenkaan tarjoa kasvattajan avuksi normistoa tai käytänteitä tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Opettajalla onkin suuri vastuu siinä, mitä opettaja ymmärtää dialogisuuden pohjimmiltaan olevan ja miten hän toteuttaa sitä omassa opetuksessaan. (Buber 1986; Värrä 2004, 82–87 mukaan.) On tärkeää, että opettaja pyrkii aidosti kohtaamaan oppilaansa, ymmärtämään hänen toiveitaan ja tarpeitaan sekä pyrkii tarkastelemaan omaa opettajuuttaan dialogisesta näkökulmasta.

Aiempiä tutkimuksia dialogisuudesta on tehty erityisesti kasvatustieteiden kentällä. Väitöskirjassaan Veli-Matti Värrä (2004) tutkii hyvän kasvatuksen periaatteita Buberin dialogisuuden näkökulmasta. Värrän väitöskirjassa tarkastellaan Buberin ihmiskäsitystä ja kasvatuserittelyä. Vaikka Värrän tutkimuksen kohteena ovat lapset, avataan siinä myös yleisesti opettajan ja oppilaan välistä kasvatussuhdetta. Värrä tarkastelee muun muassa erilaisia opettajaa koskevia kasvatuksellisia päämääriä, kuten opetussuunnitelmia ja niiden sisältöjä, osana dialogisuuden toteutumista opetuksessa. (Värrä 2004.) Dialogisuutta opetuksen ja kasvatuserittelyn näkökulmasta on tutkinut myös Rauno Huttunen (2003). Huttunen painottaa Buberin dialogisen kasvatuserittelyn perustana olevan opettajan taidot ja valmiudet keskustella oppilaansa kanssa aidosti sekä kuunnella oppilastaan. Oppilaan kannalta dialogisuus toteutuu opetustilanteessa, kun opiskelija löytää sisäisen dialogin opetettaviin asioihin. (Huttunen 2003, 129.) Voidaankin todeta, että dialogisuus moniulotteinen teoria ja on läsnä vuorovaikutuksen lisäksi myös monilla muilla tasoilla.

Dialogisuuden teorioita musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ovat soveltaneet muun muassa Tapani Heikinheimo (2009) ja Sanna Ruohoniemi (2014). Väitöskirjassaan Heikinheimo tutkii kulttuurin, ajattelun ja toiminnan erottamattomuutta. Tärkeinä teemoina Heikinheimon tutkimuksessa ovat dialogisuuden ja vuorovaikutuksen teemat sekä musiikkilinen vuorovaikutus. (Heikinheimo 2009.) Ruohoniemi puolestaan tutkii maisterintutkiel-

massaan dialogisuuden toteutumisesta Sibelius-Akatemian jazzlaulunopetuksessa (Ruohoniemi 2014). Ruohoniemen tutkimuksen mukaan onnistuessaan tarkoituksenmukaisesti, dialoginen vuorovaikutus voi ylittää sanallisesta viestinnästä abstraktimmalle musiikillisen kohtaamisen tasolle asti. Kiinnostavana näkökulmana Ruohoniemen tutkielmassa on dialogisuuden suhde soiton yksilöopetuksen opetuksen traditioon, muun muassa mestari-kisälliperinteeseen opetuksessa. (Ruohoniemi 2014.)

Myös Taru Piira (2009) on tutkinut dialogisuutta soitonopetuksen kontekstissa. Piiran näkökulmana on turvallisuuden tukeminen sekä palautteen antaminen soittotunneilla dialogisten keinojen avulla. Dialogisuuden käsitettä Piiran tutkielmassa tarkastellaan Martin Buberin, Hans Georg Gadamerin ja Mihail Bahtinin dialogisuuden filosofoiden pohjalta. Tärkeitä teemoja tutkimuksessa ovat muun muassa Nicholas Burbulesin (1993) ja Rauno Huttusen (2003) näkökulmat opetus- ja oppimistilanteista ja niihin liittyvistä dialogisista periaatteista. Burbules liittyy dialogisiin oppimistilanteisiin osallistumisen, sitoutumisen, vastavuoroisuuden, vilpittömyyden ja rehellisyyden- sekä reflektiivisyyden periaatteita. Nämä periaatteet antavat ikään kuin rungon dialogiselle kanssakäymiselle. (Piira 2019.)

Lisäksi tutkimuksia dialogisuudesta pedagogiikassa ja kasvatuksessa on tehty myös muun muassa kehollisuuden, sensitiivisen opettamisen sekä oppilaan kohtaamisen näkökulmista (Vass 2018; Huhtinen-Hildén 2012; Meronen 2016.) Eva Vassin tutkimuksessa todetaan, että dialogisuus voi tarjota on mahdollisuuden aktiivisen osallistujan rooliin kaikille oppimistilanteisiin osallistuville. Tutkimuksessa dialogisuus nähdään prosessina, johon osallistuvat luovat uutta tietoa, ymmärrystä ja merkityksiä oppimilleen asioille (Vass 2019, 23). Omassa tutkimuksessani tarkastelen, miten dialogisuuden ominaispiirteet näkyvät opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa musiikin korkeakouluopetuksessa. Uutena näkökulmana aiempiin tutkimuksiin verrattuna tutkimuksessani on opiskelijoiden ja opettajien omat kokemukset dialogisuuden toteutumisesta soitonopetuksessa. Aiemmat tutkimukset huomioon ottaen voidaan todeta, että dialoginen vuorovaikutus soitonopetuksessa ei tue vain soitonopiskelua tukevia teemoja, vaan myös opiskelijan ja opettajan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on auttaa opettajia ja opiskelijoita refleктоimaan sitä, minkälaista vuorovaikutus omilla soittotunneilla on ja miten sitä voisi mahdollisesti parantaa sekä opettajan että opiskelijan tarpeita palvelevaksi. Ollessani itse oppilaan roolissa erilaisissa soitonopetustilanteissa, on opettajalla ollut aina merkittävä rooli siinä, mi-

ten olen kokenut itseni soittajana, oppijana ja ihmisenä. Minua aidosti kannustavat ja kunnioittavat opettajat ovat saaneet minut motivoitumaan ja avautumaan sekä jakamaan itsestäni uusia puolia niin musiikillisesti kuin henkilökohtaisellakin tasolla. Soittaminen ja musiikin tekeminen on tuntunut yhteiseltä prosessilta, jossa minä ja opettajani olemme rakentaneet maailmankuvaamme ja todellisuutta uudelleen, yhteisymmärryksessä. Vastaavasti olen kokenut tilanteita, joissa minulla ja opettajallani on ollut hyvin erilaisia käsityksiä soittamisesta, oppimisesta ja sosiaalisista normeista soittotunneilla. Tunneilla olen pelännyt epäonnistumisia ja joutunut peittelemään tunteitani. Tällöin olen kokenut, että opettajani odotukset ovat olleet oman oppimiseni ja tekemiseni keskiössä. Minua kiinnostaa se, miten hyvä vuorovaikutus ja dialogisuuden periaatteisiin perustuva kohtaaminen opettajan ja opiskelijan välillä syntyy, miten sitä ylläpidetään ja minkälaisia ongelmia soittotunneilla voi ilmetä vuorovaikutuksen näkökulmasta.

## 2 Vuorovaikutus ja dialogisuuden teoria

Tässä luvussa esitän tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja keskeiset käsitteet. Esittelen ensin vuorovaikutuksen ja ilmapiirin käsitteet soitonopetuksen kontekstissa. Tutkimukseni tärkein teoria on Buberin dialoginen filosofia. Esittelen teorian pääpiirteitä ja niistä johdettuja näkökulmia kasvatuksessa ja opetuksessa. Lisäksi esittelen muita dialogisuuden filosofisia näkemyksiä ja dialogisuuden periaatteita soitonopetuksen, etenkin soiton yksilöopetuksen kontekstissa.

Tutkimukseni sivuaa myös mestari-kisällimuotoisen soitonopetuksen traditiota. Avaan tässä luvussa mestari-kisälliperinteeseen liitettyjä käsityksiä sekä sitä, miten dialoginen filosofia ja kasvatusajattelu ottavat kantaa mestari-kisällisuhteiseen opetukseen ja kasvatukseen. Tarkastelen myös pedagogisen auktoriteetin käsitettä osana soiton yksilöopetusta. Vaikka dialogisen filosofian voidaan ajatella olevan vapaa hierarkioista, pedagogisesta näkökulmasta auktoriteeteilla on valtaa ja mahdollisuuksia tehdä opetuksesta dialogista (Värri 2004, 17).

### 2.1 Vuorovaikutus ja ilmapiiri soitonopetuksessa

Soiton yksilöopetus perustuu opettajan ja oppilaan väliseen, kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutusta voidaan tarkastella muun muassa sanallisen ja sanattoman viestinnän näkökulmasta. Sanallinen viestintä pitää sisällään tietoa siitä, mitä ajatamme, koemme ja tunnemme. Vuorovaikutusta ei voi kuitenkaan jättää ainoastaan kielen pohjautuvan kommunikaation varaan, sillä kehollisella viestinnällä on merkittävä rooli vuorovaikutuksen eri osa-alueilla (Vass 2018, 2–3). Sanallisesta vuorovaikutuksesta saatu informaatio täydentyy sanattoman, nonverbaalin viestinnän avulla. Nonverbaali viestintä sisältää liikkeitä, eleitä, puheen rytmitystä ja äänenpainoja sekä hermostomme käyttäytymistä. Verbaali ja nonverbaali viestintä yhdessä muodostavat ulkoapäin havaittavan vuorovaikutuksen. (Arikoski 1999, 179.)

Kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta vuorovaikutus on tila, joka toteutuessaan vaikuttaa kaikkeen oppimiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Erilaisissa oppimisen tilanteissa vuorovaikutus on vanhan tiedon jälleenrakentamista dialogin avulla. Oppiminen vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin ei ole siis tiedon passiivista vastaanottamista, vaan aktiivista toimintaa. (Kauppinen 2013, 8, 19.) Aktiivisen toiminnan yhteydessä syntyy

myös merkityksiä. Opettaja vaikuttaa omalla toiminnallaan ja esimerkillään siihen, minkälainen on opetuksen toimintakulttuuri ja minkälaiseksi vuorovaikutus ja sosiaalinen kanssakäyminen rakentuu. (Parti, Westerlund & Björk 2013, 60–63.) Nämä seikat vaikuttavat edelleen opiskelijoiden kokemuksiin ja merkityksiin oppimisen tilanteista. Merkitysten rakentaminen onkin yksi oleellinen tekijä tarkasteltaessa soittotuntien vuorovaikutusta (Heikinheimo 2009, 224).

Opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle pohjautuva musiikin opetus pitää sisällään erilaisia normeja ja käytäntöjä siitä, minkälaista vuorovaikutus on ja millaista sen tulisi olla. Dialogisessa kohtaamisessa vuorovaikutukseen osallistuvilla on kykyä pohtia sitä, minkälaisia ennako-oletuksia heillä on tilanteesta (Berdayes 2004, 224). Opetustilanteisiin osallistuvat osapuolet ennakoivat sen hetkisen tietonsa ja kokemustensa perusteella sitä, mitä soittotunneilla tulee tapahtumaan. Näin sekä mielessä että kehossa tapahtuvat reaktiot ovat usein opetustilanteissa vuorovaikutukseen osallistuville osapuolille tuttuja. On kuitenkin paljon myös sellaisia tilanteita, joita tilanteeseen osallistuvat eivät pysty ennakoimaan. Myös nämä tilanteet ja niistä syntyvät reaktiot vaikuttavat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Opettajan ammattitaidolla ja kiinnostuksella ratkoa erilaisia musiikillisia ja pedagogisia haasteita on suuri merkitys siihen, minkälaiseksi opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus rakentuu. (Heikinheimo 2009, 56.)

Soiton yksilöopetuksessa oppitunnin rakenne ja pituus ovat useissa musiikin oppilaitoksissa samat. Soittotunti on noin tunnin mittainen ja sisältää muun muassa lämmittelyä, tekniikkaharjoituksia ja instrumentin ohjelmiston kartuttamista. Musiikkioppilaitosten tavoitteena on motivoida musiikin opiskelijaa työskentelemään pitkäjänteisesti instrumenttiopintojen parissa. Oppilaitosten pyrkimyksenä on luoda sellaisia oppimisen tiloja, joissa vuorovaikutus on avointa ja rakentavaa sekä huomioi opiskelijoiden henkilökohtaisia tarpeita. (TPOPS 2017, 13.) Vaikka opetussuunnitelmat antavat tietoa opetuksen toteuttamisen tavoista ja toimintakulttuurista, niissä ei kerrota, minkälainen ilmapiiri tai vuorovaikutus opetuksessa tulisi olla. Opettajalla onkin vastuu tehdä erilaisia opetusta koskevia valintoja ja päätöksiä oman opettajuutensa kautta. Pedagogiset taidot ovat dialogisuuden näkökulmasta välttämättömiä vuorovaikutuksessa ja oppilaan kohtaamiseen soiton yksilöopetuksessa (Heikinheimo 2009, 56). Oman pedagogisen koulutuksen lisäksi eri musiikkioppilaitoksissa työskentelevien opettajien on mahdollista saada pedagogista täydennyskoulutusta. Tutkimusten mukaan musiikin korkeakouluissa täydennyskoulutukseen osallistuminen on kuitenkin todettu olevan vähäistä. (Juntunen 2014.) Hyvään vuorovaikutukseen nojaavat soittotunnit lisäävät tutkitusti opiskelijoiden oppimismotivaatiota ja

osallisuuden kokemusta. Huonolla ilmapiirillä soitonopetuksessa on puolestaan päinvas-tainen vaikutus. (Gaunt 2009, 9.)

Jotta oppilas ja opettajat voivat kohdata toisensa aidosti, soittotunneilla tulee olla toista kuunteleva ja kunnioittava ilmapiiri. Juntusen mukaan hyvä ilmapiiri on opiskelijaa in-nostava, kannustava ja motivoiva. Lisäksi se antaa opiskelijalle mahdollisuuden olla oma itsensä. (Juntunen 2014, 16.) Hyvä ilmapiiri tarjoaa opiskelijalle musiikillisen toimijuu-den kokemuksia ja valmiuksia ottaa vastuuta omasta osallistumisestaan musiikilliseen toimintaan. Kuten Värri toteaa, hyväksyvä ilmapiiri myös tukee opiskelijan luovaa toi-mintaa ja heittäytymistä uusiin asioihin sekä antaa tilaa erehtyä ja yrittää uudelleen. Hy-väksyvälle ja kannustavalle ilmapiirille vastakohtana voidaan nähdä autoritääriäinen ja mielivaltainen oppimisilmapiiri, jossa opiskelija joutuu ennakoimaan opettajansa toimin-taa ja vuorovaikutusta, kokien tilanteet jopa uhkaavaksi. (Värri 2000, 120.)

Soitonopetuksen kontekstiin kuuluu ulkoapäin havaittavan viestinnän lisäksi musiikilli-nen viestintä, joka on tärkeä osa soittotunneilla tapahtuvaa vuorovaikutusta (Heikinheimo 2009, 56). Musiikillisen viestinnän tasolla yhteiset kokemukset ja musiikilliset elämykset taas tuovat opettajaa ja opiskelijaa yhteen kokonaisvaltaisemman kohtaamisen äärelle. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 20.) Dialogisessa musiikinopetuksessa opettaja ja opiske-lijat voivat päästä vuorovaikutuksen tilaan, jossa musiikillinen itseilmaisuus voi muuttua ei-kielelliseksi ja tiedostamattomaksi, mutta joka samalla rakentaa yhä syvempää yhteyttä sekä musiikkiin että vuorovaikutukseen. Opettajan näkökulmasta tämä on muun muassa oppilaan kuuntelemista, myötäilyä ja opiskelijan musiikillisen ilmaisun täydentämistä. Opettajan tärkeä tehtävä on toimia yhteyden rakentajana. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19–20.)

## **2.2 Dialogisuus**

Dialogisuus tarkoittaa filosofiaa, jonka avulla voimme hahmottaa suhdettamme maailmaan ja toisiin ihmisiin. Ihmisen suhde maailmaan nähdään dialogisessa filosofiassa kak-sitahoisena. Kaksitahoisuus on kohtaamista, joka tapahtuu elävässä elämässä (Buber 1986, 34). Kaksitahoisuus on jatkuvasti läsnä sekä ihmisen käyttäytymisessä että tietoi-suudessa. (Huttunen 2003, 132; Bahtin 1991; Värri 2004, 63.) Käsittelen teorialuvussa Buberin dialogisuutta kokonaisvaltaisena dialogisena filosofiana. Tätä filosofiaa täyden-tävät ja konkretisoivat kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta muut dialogisuuden teo-reetikot, kuten Freire, Gadamer ja Bahtin.

## 2.2.1 Buberin dialogisuus

Martin Buberin dialogisessa filosofiassa käsitellään dialogista yhteyttä kolmesta näkökulmasta; ihminen suhteessa luontoon, ihminen suhteessa toisiin ihmisiin ja ihminen suhteessa henkiseen maailmaan (Buber 1986, 28). Buber (1991) selittää teoksessaan *Minä ja Sinä (Ich und Du)*, olemisen olevan kaksitahoista. Kaksitahoisuudesta hän käyttää perussanapareja Minä–Sinä ja Minä–Se. Dialogisuus tapahtuu molemmissa perussanapareissa. Perussanat eivät kerro muuta kuin sen, mitä niiden välisessä dialogissa tapahtuu. Mikään muu, kuin kokemukseen liittyvät osapuolet, ei ota osaa dialogiin. Dialogisessa kohtaamisessa toista ihmistä ei voida kokea, vaan toiseen ihmiseen ollaan yhteydessä. (Buber 1991, 25–31.)

Minän suhde Se:hen on ikään kuin subjektin suhde objektiin. Tunnetsemme ja havaitsemme objektin, mutta olemme itse yksilöitä, emme kokemuksen kohteita (Buber 1991; Värrä 2004, 63). Minän, ihmisen, havainnoidessa ympärillään tapahtuvia asioita, esineitä ja hetkiä, hän on yhteydessä Se:hen. Minän suhde ja pyrkimykset Se:tä kohtaan muuttuvat uusien kokemusten myötä. Jos Minä olisi suhteessa vain Se:hen, olisi Minän suhde maailmaan monologinen ja kokemukset tapahtuvat vain Minässä. Tätä Buber kutsuu myös minäkeskeisyydeksi. (Buber 1991, 55–62 & 92; Värrä 63.)

Minän suhde perussana Sinään on puolestaan välitöntä, aktiivista ja molemminpuolista kohtaamista. Se tapahtuu yhteydessä, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Toisen kohtaaminen dialogisessa yhteydessä muuttuu heti kun dialoginen yhteys katkeaa. Tällöin toinen ihminen muuttuu toiselle osapuolelle subjektiiviseksi, Sinästä tulee Se. (Buber 1991, 32–40.) Minän suhde Sinään ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti. Jos ihminen suhtautuu toiseen ihmiseen Sinä:n sijasta Se:nä, eli objektina, ei reaktiivista ja molemminpuolista yhteyttä voi syntyä. Dialoginen suhde voi muodostua vain suuntautumalla toista kohti ja ylittämällä oman itsensä rajat (Buber 1991; Värrä 2004, 67 mukaan). Tässä tutkielmassa vuorovaikutuksen katsotaan perustuvan Minä–Sinä-yhteydelle, johon osallistuvat opettaja ja opiskelija.

Buberin dialogisessa filosofiassa ihmisen kasvua kuvataan persoonaksi tulemisena. Persoonaa ei ole Buberin mukaan niinkään ihmisen ominaisuuksista muodostuva kokonaisuus, vaan ennemmin mahdollisuus yhteyteen muiden ihmisten kanssa. Kun ihminen saavuttaa persoonan, se ei katso maailmaa minäkeskeisesti. Persoonaa ilmenee vain Minä–Sinä-suhteessa. Persoonaksi tuleminen on ikään kuin poistumista omasta henkilökohtaisesta maailmasta ja olemalla yhtä toisen persoonan kanssa. (Buber 1991, 89; Värrä 2004,

52, 66.) Vaikka persoonan käsite on oleellinen Buberin dialogisessa filosofissa, sitä ei tule sekoittaa persoonan käsitteeseen, jota käytetään myöhemmin tutkimustuloksissa. Muun muassa opettajapersonan käsite tarkoittaa tässä tutkimuksessa nimenomaan opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja tapojen muodostamaa kokonaisuutta.

### **2.2.2 Freire, Bahtin ja Gadamerin dialogisia periaatteita**

Kuten Buberin ajatukset, muutkin dialogisuuden filosofiset näkemykset pohjaavat ajatukseen ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, jossa dialogisuus tapahtuu, kun osapuolet kunnioittavat ja luottavat toisiinsa. Paolo Freiren dialogisen filosofian mukaan tasapuolinen kohtaaminen on välttämätöntä kollektiiviselle toiminnalle ja oppimiselle. Kun Buber puhuu persoonasta ja minäkeskeisyydestä, Freire korostaa minäkeskeisyyden olevan esteenä dialogiselle kohtaamiselle. Freiren mukaan dialogisuuteen kuuluu ymmärrys siitä, että uutta tietoa ja ymmärrystä syntyy aina kohtaamisessa. (Piira 2019, 22.) Freire on esittänyt filosofisia näkökulmia myös koulutuksen ja opetuksen tavoitteista sekä auktoriteetin käsitteestä. Freiren mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tapahtuu aina dialogissa, jossa molemmat osapuolet ottavat toisensa huomioon. Vaikka jokainen dialogiin osallistuva suhtautuu asioihin oman kokemusmaailmansa kautta, tavoitteena dialogissa on tutkia maailmaa kriittisesti yhteisymmärryksessä. (Berdayes 2004, 218–225.)

Bahtin tutkii dialogisuutta Dostojevskin romaanien luonteen ja hahmojen kautta. Dialogisuutta teoksessa on Bahtinin mukaan henkilöhahmojen keskinäinen dialogisuus, mutta myös heidän sisäiseen maailmaansa ja tietoisuuteen. Näin dialogisuus ei rajoitu vain ihmisten väliseen kanssakäymiseen, vaan dialogisuus on sisällä ihmisen tietoisuudessa. Dialogisuutta Bahtin kutsuu kaksiaänisyydeksi. (Huttunen 2003, 132.) Kun Buber puhuu Minä-Se-suhteesta, jossa ihminen voi suhtautua toiseen ihmiseen objektina, Bahtin tarkastelee samaa ilmiötä ihmisen yrityksinä määrittellä toista ihmistä. Tällainen tapahtuma ei siis voi olla dialoginen. (Huttunen 2003, 134.)

Näkemyksiä dialogisuuteen tarjoaa myös Gadamer, jonka mukaan dialogisuus on peli, joka tapahtuu hetkessä ja johon osallistuu enemmän kuin yksi osapuoli. Pelin tavoitteena on yhteisten sääntöjen ja normiston rakentaminen. Jos päämääränä olisi toisen osapuolen voittaminen, voisi tapahtumaa verrata Buberin Minä-Se-suhteeseen, Freiren minäkeskeisyyteen tai Bahtinin toisen henkilön määrittely-yrityksiin. Peli on ennen kaikkea tapahtuma, jossa on läsnä jaettu kokemus, käsitteistö ja merkityksellisyys. Gadamerin mukaan

jokainen dialoginen tapahtuma sisältää negaation, jossa aiempi tieto ja käsitykset kumoutuvat ja tilalle syntyy uutta tietoa. (Gadamer 1975, Huttunen 2004, 134–135 mukaan.)

Näiden filosofioiden pohjalta voidaan todeta, että yhteistä dialogisille teorioille on niiden pyrkimys yhteyteen toisen ihmisen kanssa. Yhteyden löytämisen keinoja ovat toisen ihmisen kunnioittaminen, toiseen ihmiseen luottaminen, tasa-arvoisuus ja toisen hyväksyminen. Yhteistä on myös aktiivinen osallisuus, jaetut kokemukset ja merkityksellisyyden tunne vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Dialogisuuden filosofiat taas eroavat toisistaan muun muassa tulkinnoissaan siitä, minne kaikkialle dialogisuus ulottuu. Koska dialogisuus toteutuu kohtaamisessa, dialogiset filosofiat sisältävät lähes aina tulkintoja kasvatuksesta ja opetuksesta. (Buber 1991; Piira 2019; Berdayes 2004; Värrä 2004.)

### **2.2.3 Dialoginen kasvatustajattelu**

Buberin dialogisessa filosofiassa kasvatust nähdään erityislaatuksena suhteena. Sekä kasvattaja että kasvatettava ovat toisilleen persoonia ja molemmat osapuolet osallistuvat dialogiin omasta kokemusmaailmastaan käsin. Kasvatustuksella on kuitenkin erityislaatuksinen piirre, sillä kasvattaja ei ole vastuussa kohtaamisessa ainoastaan itsestään, vaan joutuu ottamaan huomioon myös kasvatettavan kokemusmaailman ja näkökulman. Kasvatustaja ikään kuin suhtautuu kasvatettavaansa samaan aikaan sekä Minä-Sinä että Minä-Se-suhteessa. Tämä johtuu siitä, että kasvattamisella on aina erilaisia päämääriä, joista kasvatettava on vastuussa. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että dialogisuus ilmenee eri tavoilla erilaisissa kasvatustsuhteissa ja eri osapuolten kesken. (Värrä 2004, 16–17.) Vaikka kasvattaja on vastuussa dialogista sekä omastaan että kasvatettavan näkökulmasta käsin, kasvatustsuhde ei ole kestävä, jos opiskelija ottaa tehtäväkseen myös kasvattajan näkökulman huomioimisen (Buber 1991, 165).

Opettajan rooli dialogisessa kasvatustsuhteessa on Buberin mukaan persoonan käsitteen hyväksyminen ja ymmärtäminen osana dialogia toisten ihmisten kanssa. Kasvatettava tulee nähdä kokonaisuutena, johon vaikuttaa hetkessä tapahtuva dialoginen yhteys kasvattajan kanssa. Opettajan on myös tärkeää havainnoida oppilaan käsityksiä vuorovaikutussuhteesta. (Buber 1991, 163–164.) Vaikka osapuolet osallistuvat opetustilanteeseen omista kokemusmaailmoistaan käsin, dialogisessa vuorovaikutuksessa opettajalla ja oppilaalla on kyky ottaa toistensa kokemuksia ja näkökulmia huomioon. (Värrä 2004, 16–17.) Dialoginen vuoropuhelu on siis myös tärkeää demokraattisen kasvatustsukan kannalta. (Berdayes 2004, 218.) Opettaminen ja kasvattaminen on myös yhteydessä opettajan tai

kasvattajan arvomaailmaan. Opettajan onkin tärkeää pohtia, minkälaiset näkökulmat, merkitykset ja maailmankuva opiskelijalle välittyy. (Värri 2004, 82–83.)

Huttunen on yleistänyt dialogisen opettamisen tarkoittavan konkreettisesti oppilaan rohkaisemista tasavertaiseen vuorovaikutukseen opetustilanteissa. Opettajan on tärkeää painottaa opetuksessaan sitä, että oppiminen on yhteinen matka oppimisen äärellä. (Huttunen 2003, 130.) Dialogisuudesta ja dialogisesta oppimiskulttuurista on käytetty myös termiä oppilaslähtöinen oppimiskulttuuri, jossa vuorovaikutuksellinen yhteys opetustilanteissa on tärkeä osa dialogisuutta (Huhtinen-Hildén 2012, 102). Opettajan rooli dialogisessa kasvatussuhteessa on Buberin mukaan opiskelijan persoonan käsitteen hyväksyminen ja ymmärtäminen osana dialogia opetustilanteessa. Opettajan tulee nähdä opiskelija kokonaisuutena, johon vaikuttaa myös hetkessä tapahtuva dialoginen yhteys opettajan kanssa. (Buber 1991, 163–164.)

### **2.3 Dialogisuuden periaatteita soitonopetuksen kontekstissa**

Soiton yksilöopetus tarkoittaa oppimistilannetta, jossa opettaja ja opiskelija kohtaavat kahden kesken esimerkiksi tunnin ajan harjoitellen tietyn instrumentin soittamista. Soittotunnit sisältävät vuorovaikutusta, jossa opiskelijan on mahdollista päästä yhteyteen opettajansa- ja sitä kautta myös soitettavan musiikin kanssa. Opettajan ja opiskelijan välinen suhde soitonopetuksessa voi olla oppilaan kannalta hyvin merkittävä. Musiikin opetuksella on itsessään dialoginen luonne, opettajan ja opiskelijan kohdatessa säännöllisesti soittotuntien parissa. Soittotunnit tarjoavat opiskelijalle ja opettajalle mahdollisuuden jäsentää omaa sisäistä maailmaansa vuorovaikutuksessa musiikkiin ja toiseen osapuoleen. Vaikka soiton yksilöopetus sisältää dialogisia peruselementtejä, se ei kuitenkaan ole automaattisesti dialoginen. Dialogisessa oppimistilassa tärkeää on opettajan halu kohdata opiskelijansa dialogisen vuorovaikutuksen kautta. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19–20.)

Suuri osa soitonopetusta tarjoavista instituutioista nojaavat omissa opetussuunnitelmissaan Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin (TPOPS 2017). Niissä painotetaan opiskelijan innostamista ja kannustamista musiikin opintoihin. Lähtökohtana oppimiselle on oppilaan oma kiinnostus soittamiseen, musiikkiin ja ilmaisuun. Tavoitteena on tarjota mahdollisuuksia oppilaan musiikillisen ja luovan ajattelun kehittymiselle. Vaikka eri musiikkioppilaitoksissa on soitinkohtaisia etenemistavoitteita, tärkeää on myös huomioida opiskelijan omat tavoitteet. (TPOPS 2017, 48–49.) Soitonopetukseen kuuluu myös oppimistavoitteita, jotka tukevat opiskelijan kokonaisvaltaista

kasvua ja kehitystä, omien näkemysten, persoonallisuuden ja omatoimisuuden vahvistumista sekä hyvinvoinnin lisääntymistä (Juntunen 2014, 13). Kun soittotunnit nojaavat dialogiseen vuorovaikutukseen, sekä opettajan että oppilaan on mahdollista sitoutua oppimistilanteeseen pedagogisesti (Heikinheimo 2009, 56).

Kuten dialogisessa kasvatussuhteessa, myös soitonopetuksen kontekstissa vallitsee erityislaatuinen dialoginen suhde. Opettaja välittää kasvattajan tavoin arvoja, merkityksiä, tunteita ja omaa maailmankuvaansa oppilaalleen. (Värri 2004, 83–84.) Buberin mukaan opettajan tarkoituksena on sekä saada dialoginen yhteys opiskelijan kanssa toteutumaan että myös auttaa opiskelijaa pääsemään dialogiin opiskeltavien sisältöjen kanssa. Aito keskustelu mahdollistaa dialogisen yhteyden syntymisen. (Huttunen 2003, 129.) Myös Freire painottaa oppimisen tapahtuvan tilassa, jossa opettaja ja oppilas tutkivat yhdessä opittavaa asiaa. Vastakohtana tälle on tilanne, jossa opettaja toimii tiedon välittäjänä ja oppilas vastaanottaa tietoa passiivisesti. (Shor & Freire 1987, Huttunen 2003, 129 mukaan.)

Värri jakaa Peter Collinsin (1980) kasvatukselliset näkemykset kolmeen periaatteeseen: kuunteluun, tietoiseksi tulemiseen ja kasvatettavan hyväksymiseen. Collinsin mukaan kasvattaessa ja opettaessa kuuntelemisen taito on kaikista tärkeintä. Tämän jälkeen opettajan tulee tunnistaa opiskelijoiden erityisiä tarpeita ja hallita erilaisia pedagogisia menetelmiä erityistarpeiden avuksi. Kolmas periaate, oppilaan hyväksyminen omana itsenään, voidaan puolestaan ymmärtää dialogisuuden peruseriaatteena, muun muassa Buberin (1986) teoriana persoonan hyväksymisestä. Dialogiseen kasvatussuhteeseen ja kohtaamiseen pyrkiminen tarjoaa Collinsin mukaan jokaiselle oppijalle mahdollisuudet tulla kohdatuiksi omina itsenään. Opettajan tähdätessä opetuksessaan tiedon välittämiseen ja älyllisten ominaisuuksien kehittymiseen, hän ei pysty ottamaan huomioon opiskelijansa kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Näin dialogisuuskaan ei voi toteutua. (Collins 1980, Värri 2004, 84 & 117 mukaan.)

## **2.4 Pedagoginen auktoriteetti**

Pedagoginen auktoriteetti on kasvattajan suhde kasvatettavaan, joka toteutuu, kun suhteeseen liittyy oppimistavoitteita. Tavallisimmin pedagoginen auktoriteetti tarkoittaa opettajaa erilaisissa opetuskonteksteissa. Pedagogisessa suhteessa opiskelija antaa merkityksiä opettajalleen sekä pedagogisessa että henkilökohtaisessa mielessä. Pedagoginen auktoriteetti voi edesauttaa opiskelijansa oppimista monista näkökulmista, kun opettajalla

on hyvä eettinen perusta, vastuuntuntoa, empatiaa ja oikeudenmukaisuutta oppilasta kohtaan. Vaikka pedagogisella auktoriteetilla on valtaa, ei pedagoginen auktoriteettiasema rakennu pelkästään vallan varaan. (Harjunen 2002, 8, 113–117.)

Soitonopetuksen kontekstissa pedagoginen auktoriteetti on usein opiskelijan oman instrumentin soitonopettaja. Soitonopetuksessa pedagoginen auktoriteetti voi tukea opiskelijaa soittotaidon lisäksi itsenäisen opiskelun ja henkilökohtaisen musiikkisuhteen kehittämisen taidoissa sekä tukea opiskelijansa omaäänisyyttä. Sellaiset pedagogiset tilanteet, joissa pedagoginen auktoriteetti ja opiskelija pääsee dialogiseen yhteyteen voivat muodostaa oppimisen tilan, jossa korostuu suorittamisen sijaan opiskelijan ja opettajan yhteinen musiikillinen ymmärrys. (Holmgren 2022, 4–5.)

Musiikin korkeakouluissa eri instrumenttien opetussuunnitelmat tarjoavat opiskelijoille muun muassa kahdenkeskisiä soittotunteja ja mahdollisuuksia osallistua vierailevien opettajien järjestämille mestarikursseille. (Sibelius-Akatemia, opintojaksokuvaukset 2023.) Kahdenkeskinen opetustilanne mahdollistaa sen, että pedagoginen auktoriteetti voi ohjata opetusta oppilaidensa yksilölliset tarpeet ja tavoitteet huomioiden. Pedagogisella auktoriteetilla on kuitenkin vastuu siitä, minkälainen suhde opettajan ja oppilaan välille muodostuu. (Hasu 2018, 95–98.) Jos opettaja käyttää auktoriteettiasemaansa väärin, voi sillä olla pitkäkestoisia negatiivisia seurauksia oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta. Muun muassa mestari-kisällimuotoisessa opetustraditiossa voidaan hyväksytysti käyttää haitallisia ja kohtuuttoman vaativia pedagogisia käytänteitä tavoitteenaan edistää opiskelijan korkeaa musiikillista taitotasoa (Bull 2019, 71). Vaikka koulutuksen yhtenä tarkoituksena on vaalia traditioita, dialogisuus haastaa pedagogisen auktoriteetin roolia ja käytänteitä (Berdayes 2004, 2018). Pedagogisen auktoriteettisuhteen taustalla tulee olla opettaja, joka suhtautuu sekä itseensä että oppilaaseensa uskoen ja kunnioittaen (Harjunen 2002, 8).

## **2.5 Mestari-kisälliasetelma soitonopetuksessa**

Opetuksessa ja kasvatuksessa mestari-kisälliasetelma on malli, jossa opetusta ohjaa yhteiskunnan hierarkkinen järjestys. Mestari on usein vanhempi ja kokeneempi kuin oppilaansa ja on näin auktoriteettiasemassa oppilastaan kohtaan. (Värrä 2004, 84–85.) Soitonopetuksen traditiossa mestari-kisällisuhde on perinteinen opettaja-oppilassuhde, jossa

opettajalla on auktoriteetin lisäksi oman kokemuksen kautta periytyneitä malleja opettamiseen ja musiikin tulkintaan. Mestari-kisälliasetelma musiikin opiskelussa on alun perin mahdollistanut opiskelijalle että opettajalle molempia hyödyttävän urallisen jatkumon. Soitonopetus musiikin korkeakouluissa koetaan edelleen perustuvan suurelta osin mestari-kisällitraditioon, oli kyseessä henkilökohtainen opetus, ryhmäopetus tai mestarikurssit (Holmgren 2022, 25).

Mestari-kisälliperinne ymmärretään yleisesti hyvin opettajakeskeiseksi (Holmgren 2022, 26). Myös Buberin dialoginen filosofia ottaa kantaa mestari-kisälliasetelmaan kasvatuksessa. Buberin mukaan kasvattajan ja opettajan roolissa piilee uhka mielivaltaisuudesta. Tämä tarkoittaa opettamista omasta subjektiivisesta maailmankatsomuksestaan käsin, jossa toimintaa ohjaavat vahvasti omat kokemukset ja uskomukset. Kasvattaminen ja opettaminen on erityislaatuisen suhteensa vuoksi aina toiseen ihmiseen vaikuttamista. Se voidaan kuitenkin tehdä toista kunnioittamalla ja toisen ihmisen kokemusmaailmaan samaistumalla. (Buber 1991, Värri 2004, 85–86 mukaan.) Soitonopetuksessa mestari-kisälliperinne ei tarkoitakaan automaattisesti sitä, että opettaja käyttää valtaa mielivaltaisesti ja asettuu auktoriteettiasemaan vuorovaikutuksen tasolla (Juntunen 2014, 21). Voidaan kuitenkin todeta, että opettajakeskeisen luonteensa vuoksi mestari-kisällimuotoisessa opetusmallissa opiskelijan aktiivisen osallistumisen rooli voi jäädä pieneksi (Holmgren 2022, 25–26).

Kasvatuksellinen painopiste on siirtynyt suomalaisessa musiikinopetuksessa konstruktivistiseen eli oppilaslähtöiseen suuntaukseen jo 1970-luvulla. Samalla Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muun muassa hyvän musiikkisuhteen merkitys on lisääntynyt (TPOPS 2017). Tutkimukset osoittavat, että vaikka soitonopetuksessa korostetaan oppijälähtöisyyttä, soitonopetus perustuu edelleen hyvin vahvasti opettajakeskeisiin opetusmenetelmiin (Juntunen 2014, 20). Mestari-kisällitraditio onkin omiaan ylläpitämään opettaja-oppilassuhdetta, jossa opettajan asema oppilaaseen on autoritääriin ja hierarkkinen. Opettajakeskeisen, mestari-kisällimuotoisen opetustradition säilyminen soitonopetuksessa voi johtua muun muassa opettajien vanhanaikaisista käsityksistä soitonopetukseen liittyen. Siihen voi vaikuttaa myös soitonopettajien koulutuksen puutteellisuus ja päivittämättömyys. (López-Íñiguez 2017.)

Tutkimusten mukaan musiikin korkeakouluissa soitonopettajien pedagogisten taitojen painoarvo on lisääntynyt vuosikymmenten aikana (Hasu 2018, 90; Juntunen 2014). Kuitenkin soitonopettajat palkataan usein edelleen heidän musiikillisen pätevyytensä, ei pedagogisten taitojensa perusteella (Holmgren 2022, 28). Marja-Leena Juntusen (2014) *Pedagogiikan kehittämis- ja tutkimushankkeeseen* osallistuneista 98 vastanneesta Sibelius-Akatemian opettajasta yli 14 kertoivat, ettei heillä ole minkäänlaista pedagogista koulutusta. Lisäksi vain noin joka kolmas kyselyyn vastanneista oli suorittanut yliopistopedagogisia opintoja. Vaikka kaikki musiikin oppilaitokset eivät tarjoa pedagogisia opintoja tai lisäkoulutusta, jokainen kyselyihin vastanneista opettajista toimivat opetustyössä. Kyselyn mukaan opettajat kehittivät opetustaan oman soittoharjoittelun avulla ja keskustelemalla opetuksesta kollegojensa kanssa. Kuitenkin vain reilu kolmasosa tutkimukseen vastanneista Sibelius-Akatemian opettajista kertoi kehittävänsä opetustaan usein. (Juntunen 2014, 13, 18.) Timo Saarinen (2013) on tutkinut opinnäytteessään musiikkiopistotason ja musiikkikorkeakoulujen opettajien osaamista ja osaamisen täydennystä. Yleistä opettajankelpoisuutta (60 op) ei välttämättä edellytetä opetustehtäviin musiikkiopistotavalla – ei edes Sibelius-Akatemiassa. Sibelius-Akatemian maisterin tutkinnon suorittajalla on kelpoisuus opettaa musiikkiopistoissa vähimmillään vain yhden pisteen laajuisilla pedagogisilla opinnoilla (Saarinen 2013, 12).

Mestari-kisällimuotoista opetusta on tutkittu jonkin verran opiskelijoiden näkökulmasta. Muun muassa Helena Gaunt (2009) on tutkinut opiskelijoiden kokemuksia soiton yksilöopetuksesta ja mestari-kisällimuotoisesta opetuksesta. Gauntin mukaan mestarin kanssa työskentely sisältää eri instrumentin soittotaidon äärimmilleen kehittämistä sekä tulkinan ja esiintymistaitojen harjoittelua. Mestari-kisällimuotoinen soitonopetus vaatii opiskelijalta äärimmäistä kurinalaisuutta. Tutkimus osoittaa, että vaikka opiskelijat arvostavat soittotaidon kehittymistä, he myös kokevat tarvitsevansa muita taitoja tulevissa töissään muusikoina ja musiikkipedagogeina. Opiskelijoiden mukaan pelkkä soittotaito ei vastaa tämänhetkisiä työelämässä vaadittavaa kompetenssia. (Gaunt 2009, 9). Myös Holmgrenin (2022) tutkimuksessa todetaan, että musiikin korkeakouluopinnot eivät valmista opiskelijoita tarpeeksi oman muusikkouden rakentumiseen ja näin muusikon ammatissa toimimiseen (Holmgren 2022, 4).

## 3 Tutkimusasetelma

### 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä maisterintutkielmassa tutkin opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta dialogisuuden näkökulmasta soiton yksilöopetuksen kontekstissa musiikkikorkeakoulussa. Tarkastelin sitä, mitä dialogisuuden ominaispiirteitä esiintyy havainnoissa soittotunteja sekä sitä, mitä teemoja nousee esiin keskusteluissa vuorovaikutuksesta opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Lisäksi selvitin, minkälaisia merkityksiä opettaja ja opiskelijat antavat dialogiselle vuorovaikutukselle soiton korkeakouluopinnoissa. Tutkimuksen tavoitteena oli myös avata vuorovaikutuksen monimutkaisuutta ja siten antaa työkaluja dialogista vuorovaikutusta ja oppilaan kohtaamista varten.

Tutkimuskysymykseni olivat:

- 1.) Minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla ja opettajilla on vuorovaikutuksesta soiton yksilöopetuksessa?
- 2.) Minkälaisia merkityksiä opettajat ja opiskelijat antavat vuorovaikutukselle soitonopetuksen kontekstissa?

### 3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa tutkitaan tapahtumia ja tilanteita, joissa tarkkailun alaisena ovat tilanteen prosessit. Dialogisuus voidaan katsoa toteutuvan nimenomaan kohtaamisessa ja prosesseissa (Värri 2004, 72). Tämän vuoksi laadullinen tutkimus tyyppinä tukee tutkimukseni luonnetta. Tapaustutkimuksessa pyritään tutkimaan ja tulkitsemaan tapahtumaa yksityiskohtaisesti ja näin tunnistamaan tilanteen ominaispiirteitä ja kuvailemaan niitä mahdollisimman totuudenmukaisesti. (Anttila 1996, 250; Hirsjärvi ym. 2004, 125–126). Toteutin tutkimukseni laadullisena tapaustutkimuksena, koska se on yleisesti käytetty tutkimusstrategia taidepedagogisella kentällä. Lisäksi laadullinen tapaustutkimus sopii kuvaamaan tapausta, jossa tutkimukseen osallistuvien määrä on pieni. Tässä tutkimuksessa osallistujia on kolme, jonka vuoksi käytin tapaustutkimuksessa useampaa aineistonkeruumenetelmää.

Tapaustutkimuksen avulla pyrin ymmärtämään tilanteita ja siihen liittyviä tekijöitä syvällisesti ottaen kontekstin ja olosuhteet huomioon. Tähän tutkimukseen osallistuvia oli

kolme, kaksi musiikin korkeakouluopiskelijaa ja heidän opettajansa, joten tapaustutkimus sopii parhaiten kuvaamaan tutkimukseni kontekstia ja luonnetta. Lisäksi tutkimukseen osallistuneilla on henkilökohtainen suhde toinen toisiinsa, joten tapaustutkimus antoi tutkimustyyppinä parhaan käsityksen tutkimuskohteideni tilanteesta. Koska tutkimukseni otanta on pieni, tutkimustuloksista on vaikeaa tehdä yleistyksiä. Tutkimuksen tarkoituksena onkin ennen kaikkea tarjota opettajille ja opiskelijoille mahdollisuuden reflektoida omia kokemuksiaan tutkimuskysymysten pohjalta. Tutkimuksessani pyrin lisäämään ymmärrystä tutkittavasta asiasta ja laajentamaan näkökulmia vuorovaikutuksesta soiton yksilöopetuksessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

### **3.3 Tutkimuksen toteutus ja aineiston analyysi**

#### **3.3.1 Observointi**

Keräsin aineistoni tutkimusta varten observoimalla soiton yksilöopetusta ja haastatteleamalla opiskelijoita ja heidän opettajiaan. Havainnointi eli observointi on tutkimuskohteen systemaattista tarkkailua. Observoimalla voidaan saada hyvin suoraa ja välitöntä tietoa tutkimuskohteesta. Observointi auttaa tutkijaa myös havaitsemaan erilaisia asioita, joita tutkimuskohteet eivät välttämättä osaa itse havaita tai sanallistaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Observointi eli havainnointi antaa tärkeää informaatiota tutkimuksen kannalta silloin, kun tapauksesta tai ilmiöstä ei ole saatavilla paljon tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2017). Koska tutkimuskohteeni muodostavat keskenään ainutlaatuisen vuorovaikutuksellisen ja pedagogisen suhteen, koin observoinnin olevan hyvä tapa tutustua tutkittavaan ilmiöön.

Valitsin haastateltavan opettajan muutamien vaihtoehtojen joukosta, jotka tiesin ennalta opettavan Sibelius-Akatemiassa ja toteuttavan jossain määrin opetuksensa dialogisesti ja oppilaslähtöisesti. Haastateltavat opiskelijat valitsin satunnaisesti, kuitenkin olettaen, että heitä voisi kiinnostaa tutkimukseni aihe ja teemat. Observoinnit tein kahdella erillisellä soittotunnilla, joissa oli sama opettaja mutta eri oppilaat. Kirjasin havaintoni ylös muistiinpanomaisesti soittotuntien aikana. Toteutin observoinnit Sibelius-Akatemian ja Espoon musiikkiopiston tiloissa. Havainnoin tutkimuskohteitani ulkopuolisen tarkkailijan roolissa. Pyrin koko observointieni ajan olemaan tutkimukseni luonteesta ja aineistonkeruun menetelmistä mahdollisimman avoin tutkimuskohteilleni. Vaikka observointi

oli hyvä tapa tutkia ilmiötä, täysin objektiivista tietoa kahdenkeskisestä vuorovaikutuksesta ei voi saada. Ylimääräisen henkilön läsnäololla on aina vaikutusta siihen, minkälaista kommunikaatio vuorovaikutussuhteessa on ja miten se näyttäytyy ulkopuoliselle tarkkailijalle. Erityisesti opetusta havainnoidessa tutkittavien opettajien tai oppilaiden käytös saattaa muuttua, kun kyseessä on oppitunnin observointi tutkimustarkoituksessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tässä tutkimuksessa havainnointini kohdistuivat sekä tapahtumiin että tutkimuskohteideni käyttäytymiseen. Tutkimuksen luonteesta riippuen tutkija voi osallistua tai olla osallistumatta havainnoitavaan tilanteeseen. Toimintaan osallistuminen observoinnin yhteydessä on tyypillistä muun muassa toimintatutkimuksessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Koska tämä tutkimus ei ole toimintatutkimus, pyrin olemaan osallistumatta tutkimuskohteideni keskusteluihin ja muuhun toimintaan soittotunnilla. Vastailin kuitenkin tutkimuskohteideni minulle esittämiin kysymyksiin, joita tuli havainnointini aikana muutamia.

Tein tutkimuskohteideni observoinnit ennen teemahaastatteluja. Näin sain luotua luottavaisen suhteen tutkimukseen osallistuneihin. Havainnointi ennen haastatteluja antoi minulle tietoa tutkimukseen osallistuvien lähtötilanteesta suhteessa tutkimustehtävääni. Hyödynsin havainnointimateriaalejani valmistellessani haastattelukysymyksiäni (ks. liite 1–2), ja sain melko hyvän käsityksen siitä, mistä aiheeseeni liittyvistä asioista tutkimukseen osallistuvilla voisi olla sanottavaa. Olen myös nostanut tunneilla havainnoimiani vuorovaikutukseen liittyviä teemoja esiin tulostulussa. Teemoittelin havaintoaineistoni ja muokkasin alustavia haastattelukysymyksiäni observoinnista nousseita teemoja vastaaviksi. Vaikka yleistettävää tietoa ei muutamalla havainnointikerralla voi saada, koin tärkeäksi nostaa soittotunneilla tapahtuvan vuorovaikutuksen piirteitä esiin esimerkkita-pauksina.

### **3.3.2 Teemahaastattelu**

Tapaustutkimuksessa on tyypillistä käyttää useampaa aineistonkeruumenetelmää. Tämä on tutkimuksen kannalta hyödyllistä, sillä tutkittavasta ilmiöstä voidaan näin saada syvempi ymmärrys. (Tuomi & Sarajärvi 2017.) Tein observointieni lisäksi teemahaastatteluja tutkimukseen osallistuville opiskelijoille ja opettajalle, jotta voisin ymmärtää tutkittavaa asiaa kokonaisvaltaisemmin. Teemahaastattelu voi olla kirjallinen lomakehaastat-

telu tai avoin haastattelu. Tässä tutkimuksessa käytin avointa teemahaastattelua haastattelumenetelmänä. Avoin teemahaastattelu on keskustelunomainen tilanne, jossa tutkimusasetelma mukautuu ja täsmentyy haastatteluja tehdessä. Teemahaastattelussa tutkimuskysymysten ja tutkimuksen teemojen auki selittäminen ja niistä keskustelu on mahdollista haastattelun lomassa. Pidin tärkeänä sitä, että saatoin muuttaa kysymysteni järjestystä ja tarkentaa tai syventää niitä haastattelujen edetessä. Tämä onkin yksi teemahaastattelun eduista (Tuomi & Sarajärvi 2017). Tärkeää on, että tutkija esittää avoimia kysymyksiä, joihin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Haastattelin sekä opettajia että opiskelijoita heidän kokemuksistaan vuorovaikutuksesta soiton yksilöopetuksessa. Toteutin haastattelut kahden kesken opiskelijoiden ja myöhemmin opettajan kanssa. Haastattelin tutkimukseeni osallistuneita opiskelijoita heti observoinni soittotunnin jälkeen. Tutkimukseen osallistuvaa opettajaa haastattelin erikseen toisena ajankohtana. Aloitin haastattelut esittelemällä tutkielmani aiheen ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen pyysin haastateltavilta luvat suorien lainauksien käyttöön, jotta saisin tuloksista mahdollisimman luotettavat ja autenttiset. Tämän jälkeen teetin haastattelut haastattelukysymysten (ks. liite 1–2) pohjalta. Keräsin teemahaastattelujen aineiston äänittämällä haastattelut puhelimeni sanelimeen. Tämän jälkeen litteroin haastattelut ja teemoittelin esille nousseita asioita eri otsikoiden alle.

Eettisesti hyvän tutkimuksen periaatteisiin kuuluu, että tutkijan tulee olla sensitiivinen tutkittavia henkilöitä tai tutkimuskohteita kohtaan eikä heille saa koitua tutkimuksesta vahinkoa tai haittaa (TENK 2019). Pyrinkin haastatteluissani kiinnittämään erityistä huomiota avoimuuteen ja sensitiivisyyteen, sillä kahdenkeskisen vuorovaikutuksen teemat voivat olla tutkimukseen osallistuville hyvin henkilökohtaisia. Teetin haastattelut jokaisen tutkimukseen osallistuvan kanssa kahden kesken, koska halusin ottaa huomioon myös mahdollisen epätasa-arvoisen aseman opettajan ja opiskelijoiden välillä. Näin pyrin varmistamaan, että molempien osapuolien oikeat ajatukset tulevat varmasti kuulluksi ja huomioituiksi, eikä toisen osapuolen läsnäolo vaikuta haastateltavien vastauksiin. Selvitin haastattelujen avulla, minkälaista vuorovaikutusta soittotunneilla on ja mitkä asiat tutkimukseen osallistuvat kokivat tärkeiksi soittotuntien vuorovaikutuksessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Haastattelutilanne oli kaikkien tutkimukseen osallistuvien kanssa rento ja avoin.

### 3.3.3 Aineiston analyysi

Ennen aineiston analyysia rakensin alustavan teemoista koostuvan ja eri aihepiirejä koskevan kehikon teorian ja tutkimuskysymysten pohjalta. Analysoin tutkimukseni tuloksia laadullisen tutkimuksen sisältöanalyysin periaatteiden mukaan. Muutin kuitenkin teemojeni painotusta ja otsikointia analysoidessani aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2017.)

Teemoittelin aineistoni observointimateriaalien ja kunkin tutkimukseen osallistuvan henkilökohtaisten teemahaastattelujen pohjalta. Sekä observoinneista että haastatteluista nousivat esille kolme teemaa, joita tarkastelen tulosluvussa erillisinä osioina. Vaikka vuorovaikutukseen liittyvät tekijät ja kokonaisuudet ovat usein limittäisiä ja sidoksissa toisiinsa, teemat on eritelty alalukuihin. Tärkeimpinä teemoina olen nostanut esiin soittotuntien vuorovaikutuksen, opettajan ja opiskelijoiden persoonat kahdenkeskisessä kohtaamisessa sekä mestari-kisälliperinteen vaikutukset soiton yksilöopetuksessa musiikin korkeakouluopinnoissa. Näiden isojen otsikoiden alle olen teemoitellut muita tärkeäksi nousseita teemoja, kuten ilmapiirin, turvallisuuden tunteen ja palautteen antamisen.

Analysoidessaan laadullisen tutkimuksen aineistoa, tutkimuksen tekijä tarkastelee aineistoaan enemmän tai vähemmän subjektiivisesti ja joutuu tekemään päätöksiä siitä, minkälaiset teemat ja näkökulmat tutkimuksessa huomioidaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Näin tutkimuksen tekijä on vastuussa siitä, mitä asioita tutkimuksessa nostetaan esiin ja mitä ei. Koen, että tutkimukseni teemoittelu oli helppoa, sillä tutkimukseen osallistuvilla oli paljon samankaltaisia ajatuksia vuorovaikutukseen liittyen. Nostan tuloksissa kuitenkin esiin myös ajatusten ja kokemusten eroavaisuuksia haastateltavien välillä. Halusin käyttää tuloksia tarkastellessani myös haastateltavien suoria lainauksia. Suorat lainaukset antavat hyvän kuvan siitä, millä termeillä asioista puhutaan ja minkälaisia tunnelatautuneita sanavalintoja haastateltavat käyttivät puhuessaan ajatuksistaan aiheeseen liittyen. Olen pyrkinyt pitämään suorat lainaukset mahdollisimman autenttisina. Olen kuitenkin jättänyt lainauksista pois keskustelulle tyypillisiä täytesanoja ymmärrettävyyden ja selkeyden lisäämiseksi. Haasteita teemoittelussa oli muun muassa se, että jotain haastatteluissa esiin nousseita teemoja jäi tutkimustehtäväni ulkopuolella. Osan näistä teemoista olen nostanut esiin tulosluvussa, jotkut asiat olen kuitenkin joutunut rajaamaan pois. (Tuomi & Sarajärvi 2017.)

Tulosluvussa vastaan tutkimuskysymyksiini ja esittelen tutkimukseen osallistuneiden opettajan ja opiskelijoiden vastauksia siitä, minkälaisia kokemuksia heillä on vuorovai-

kutuksesta ja minkälaisia merkityksiä he vuorovaikutukselle antavat soiton yksilöopetuksessa. Koska tutkimukseni teoreettinen viitekehys on dialogisuus, luvussa 5 tarkastelen observointi- ja haastatteluaineistoa dialogisuuden näkökulmasta. Olen otsikoinut tämän luvun teemat haastattelujen aineiston teemoja vastaaviksi. Vaikka dialogisuutta ja dialogista vuorovaikutusta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, pyrin analysoimaan tutkimustuloksia mahdollisimman tarkasti dialogisen soitonopetuksen viitekehyksessä. Peruseriaatteena on kuitenkin Buberin teoria siitä, että dialogisuus on pohjimmiltaan toisen ihmisen välitöntä kohtaamista (Buber 1986; Värrä 2004, 16–17, 77 mukaan).

### **3.4 Tutkimusetiikka**

Tutkiessa ihmisiä ja ihmisten välisiä suhteita, tutkimuseettiset kysymykset ovat tärkeässä roolissa koko prosessin ajan. Ensinnäkin tutkimus tulee aina toteuttaa siten, ettei tutkimuskohteille aiheudu tutkimuksesta vahinkoa (TENK 2019). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeissa eettisesti hyväksyttävä tutkimus on vastuullista ja oikeudenmukaista kaikille osapuolille. Jos rikkomuksia ilmenee, ne tulee käsitellä asiantuntevasti ja nopeasti. (TENK 2009&2012; Björk & Juntunen 2019 mukaan.) Lisäksi tehtäessä tutkimusta ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, esille nousee usein tärkeitä eettisiä kysymyksiä koskien luottamusta, sananvapautta ja osapuolten anonymiteettiä. On tärkeää, että tutkija on kunnioittava, huolehtiva ja tasa-arvoinen tutkimukseensa osallistuvia henkilöitä kohtaan. Tutkimustulosten on oltava oikeellisia ja luotettavia, mutta tutkimusta tehdessä on huomioitava, että osapuolten välille muodostuneet ihmissuhteet ja niiden laatu voivat vaikuttaa myös tutkimuksen tuloksiin. (Björk & Juntunen 2019, 63–68.)

Tässä tutkimuksessa kiinnitin erityistä huomiota luottamuksen rakentumiselle haastateltavia kohtaan. Kun tutkitaan kokemuksia, vastauksiin voi vaikuttaa se, kokevatko haastateltavat haastattelijan käyttävän vastauksia heidän kannaltaan hyvään tarkoitukseen. Tämä päti tutkimuksessani sekä opettajiin että opiskelijoihin. Vaikka ajatuksia ja kokemuksia tutkittaessa tutkimukseen osallistuvien nimet eivät usein ole julkisia, haastateltavat haluavat usein toimintansa näkyvän tutkimuksen tulosten kannalta positiivisessa valossa. Tämän vuoksi on tärkeää, että haastateltavat ovat tietoisia siitä, mitä tutkitaan. Eri-laiset kysymykset ja keskustelut voivat myös herättää haastateltavissa niin myönteisiä kuin kielteisiä tunteita. Vaikka tällaiset tilanteet voivat olla sekä tutkijalle että tutkittavalle haastavia, on aina tutkijan vastuulla, että haastateltavalla on kokemus hyväksytyksi

ja kuulluksi tulemisesta. Tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on myös oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen ilman erityisiä perusteita. Tällöin aiempia haastatteluja ja observointeja voi edelleen käyttää tutkimusaineistona. (TENK 2019, 7–8).

Kontaktoin tutkimukseen osallistuvia aluksi sähköpostitse, jossa kerroin tutkimukseni aiheen. Pyysin kirjallisesti luvan tutkimusaineiston ja suorien lainausten käyttöön. Lisäksi ilmoitin, että tutkimukseen osallistuvien nimet ja henkilöön liitettävät tiedot ovat salaisia. Tiedotin tutkimukseen osallistuville, että koska tutkimus tehdään musiikkikorkeakoulussa, jossa he opettavat tai opiskelevat, täyttä anonymiteettiä on vaikeaa saavuttaa. Tutkimukseen osallistuvilla olikin koko tutkimuksen tekemisen mahdollisuus vaikuttaa siihen, ettei heitä tunnisteta vastauksista. On tärkeää, ettei tutkimukseen osallistuville tai tutkijalle synny henkilökohtaisia tai ammatillisia riskejä tutkimukseen osallistuttaessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Tutkimuksessani otin huomioon sen, että kaikki osallistujat tietävät toistensa identiteetit. Vaikka haastattelukysymykset eivät johdatelleet haastateltavia puhumaan tietyistä opettajista tai opiskelijoista, on huomioitava, että haastateltavat saattoivat jättää joitain asioita kertomatta tai puhua vaikeista asioista yleisellä tasolla suojellakseen omaa tai toisen henkilön identiteettiä. Sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät aiheet voivatkin olla haastateltaville arkoja, jolloin pyrin haastatteluissa erityiseen hienovaraisuuteen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Koska tutkimuksen otanta oli hyvin pieni, ei tutkimuksella ole pyritty yleistämään tietoa kaiken kattavasti. Tärkeää tässä tutkimuksessa oli nostaa opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia ja ajatuksia vuorovaikutuksesta soiton yksilöopetuksessa esimerkkitapauksiksi. Tapauksen pohjalta opettajilla, opiskelijoilla ja musiikki-instituutioilla on mahdollisuus reflektoida omaa toimintaansa ja kokemuksiaan sekä pyrkiä aktiiviseen muutokseen kohti parempaa vuorovaikutusta soiton yksilöopetuksessa.

## 4 Tutkimustulokset

Tutkimukseen osallistui kaksi Sibelius-Akatemiassa opiskelevaa musiikin korkeakoulututkinnon opiskelijaa ja heidän opettajansa. Molemmat opiskelijat opiskelivat tutkimuksen teon aikana ammattimuusikoiksi omassa instrumentissaan. Opinnot pitivät sisällään muun muassa solistista soittoa, orkesterimuusikon työn harjoittelua sekä pedagogisia opintoja. Molemmilla haastateltavilla instrumentin soitonopiskelijoilla oli takanaan useampia vuosia ammattiopintojen parissa. Haastateltava opettaja opetti Sibelius-Akatemian solistisen osaston opiskelijoita ja lisäksi harrastajia taiteen perusopetuksen piirissä. Yhteensä opettajalla oli opetuskokemusta kolmenkymmenen vuoden ajalta. Lisäksi opettaja kertoi tekevänsä orkesterimuusikon töitä.

Tutkimustuloksissa osallistujiin viitataan koodeilla A ja B, jotka ovat molemmat opiskelijoita. Tutkimukseen osallistunut opettaja puolestaan on haastatteluissa nimellä Opettaja. Tutkimustuloksissa on käytetty haastateltavien suoria lainauksia.

### 4.1 Vuorovaikutus

Molemmilla havainnoiduilla soittotunneilla vuorovaikutus sanallisella tasolla oli avointa, selkeää, johdonmukaista ja kannustavaa. Oppituntien alussa opettaja ja opiskelijat juttelivat niitä näitä ja virittäytyivät tunnelmaan. Opettajan rento ote vaikutti tarttuvan oppilaisiin. Opiskelijoiden omaäänisyys ja kiinnostuksen kohteet saivat tilaa ja huomiota, ja opettaja vaikutti olevan aidosti kiinnostunut opiskelijoidensa ideoista. Dialogissa tuli myös esiin se, että sekä opettajalla että opiskelijoilla oli yhteisiä päämääriä opiskelun suunnista ja tavoitteista. Nämä sanallisen viestinnän piirteet kuvaavatkin dialogisuuden kautta toteutunutta Minä-Sinä-suhdetta (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19). Sanattoman viestinnän tasolla vuorovaikutus näkyi soittotunneilla molempien osapuolten rentona kehollisena olemuksena. Opetustilaan saapuessaan opettaja ja oppilaat tervehtivät ja elehtivät tavalla, joka viesti, että he olivat avoimia ja läsnä toisilleen. Toisen opiskelijansa kanssa opettaja myös soitti yhdessä ja näin ikään kuin laskeutui oppilaansa tasolle tämän harjoittellessa uusia tai vaikeita kohtia musiikissa.

Haastatellessa tutkimukseen osallistuvat, kaikki kokivat että oppitunneilla tapahtuva vuorovaikutus oli tärkeä osa oppituntien onnistumista. Opettajan ja opiskelijoiden mielestä hyvään vuorovaikutukseen kuului avoimuus ja vastapuolen huomioon ottaminen, turvallinen työskentelyilmapiiri sekä mahdollisuus tuoda oma persoona osaksi soitonopiskelua.

He pitivät musiikin korkeakouluopinnoissa työelämään valmistautumisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin teemoja tärkeinä. Heidän mukaansa näiden teemojen käsitteleminen soittotunneilla mahdollistavat rehellisen ja avoimen vuorovaikutuksen molempiin suuntiin. Jotta osapuolet voivat olla aidossa dialogisessa kohtaamisessa musiikin kanssa, heidän tulee jakaa kokemus myös avoimesta ja kunnioittavasta ilmapiiristä (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19).

#### 4.1.1 Avoin kohtaaminen ilmapiirin luojana

Haastattelujen perusteella opiskelijat kokivat soittotuntiansa ilmapiirin olevan lämmin, turvallinen ja rento. Opiskelijat kertoivat, että tunneille on mukavaa ja helppoa mennä ja siellä saa olla oma itsensä. Opiskelijat tunsivat tulevansa kuulluksi oppituntien aikana. Molemmat opiskelijat mainitsivat, että tärkeää oppituntien ilmapiirissa on se, että se on avoin epäonnistumisille – soittotunnille ei tarvitse mennä suoriutumaan. Heidän mukaansa avoin ilmapiiri vähentää myös soittamiseen liittyviä paineita.

Aina on joo helppoa mennä [soittotunnille]. Jotenkin ei ole kauheita paineita, että pitäisi olla tehnyt jotain ennen – että nyt pitäisi olla valmiina jostain soitettavaa –mä saan mennä sinne tekemään just sitä, mitä mä koen itselleni sillä hetkellä tärkeäksi. (...) ei ole sellaista painetta suoriutua. Mä en mene sinne näyttämään, mitä mä oon tehnyt vaikka viikon aikana (A).

Nykyään [ilmapiiri] on kyllä tosi positiivinen. Ja aina tosi tsemppaavaa ja avointa. Koen, että mä tulen kuulluksi. Tavallaan turvallinen olo on mennä ja soittaa. (...) turvallinen myös sillä tavalla, että mitä sitten ikinä soitetaan, ja vaikka menisi kuinka perseelleen, niin sitten se ei haittaa (B).

Myös opettaja piti tärkeänä rentoa otetta vuorovaikutuksessa ja soittotuntien ilmapiirin luomisessa. Ensisijaista opettajan mielestä on aito kohtaaminen opiskelijoiden kanssa. Opettaja koki, että tärkeä osa hänen omaa opettajuuttaan on hyvän ilmapiirin ylläpitäminen. Opettajan mukaan pitkäjänteinen työskentely soiton yksilöopetuksessa muodostuu hyvästä vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä oppilaan kanssa.

Mä en ole kiinnostunut ollenkaan pelkästään siitä soittamisesta ja siitä, mitä me tehdään siellä [soittotunneilla], vaan kiinnostunut niistä ihmisistä, kenen kanssa mä oon vuorovaikutuksessa. – Siitä tulee se luottamus, ja sitten me voidaan puhua soittamisesta ja tehdä soittamista siinä sivussa. Mutta jos ei

tota ole, niin ei ketään tää soittaminen kiinnosta mun näkökulmasta. (...) Sielälä [soittotunnilla] ei musta kukaan tule koskaan ovesta silleen ”voi että, pitää suorittaa tänään tääkin”. (Opettaja).

Kaikki haastateltavat ajattelivat, että ilmapiiriin voi vaikuttaa sekä opettaja että opiskelija. Opiskelija A tarkasteli haastattelussa asiaa omien soittotuntiansa lisäksi oman opettajuutensa kautta. Opiskelijan A mukaan persoonalliset ominaisuudet voivat vaikuttaa siihen, kokeeko joku velvollisuudekseen olla vastuussa ilmapiiristä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Ilmapiiristä vastuullinen henkilö voi olla opettaja tai oppilas. Hänen mielestään hyvä opettaja osaa kuitenkin aistia oppituntien tunneilmapiiriä ja muuttaa tarvittaessa toimintaansa tai pyytämään opiskelijalta palautetta asiasta. Opiskelija koki, että opettajalla on taitoa vaikuttaa oppituntien ilmapiiriin, voi opiskelija keskittyä muihin asioihin. Opiskelija A kertoi itse olevansa herkästi vastuussa ilmapiiristä.

Mä ehkä siis vaan oon ihmisenä semmoinen, että mä koen painetta siitä, että mun täytyy vaikuttaa ilmapiiriin – se ei ehkä liity pelkästään soitonopetukseen, vaan mulla on ehkä omassa luonteessa se, että mä koen usein olevani vastuussa ilmapiiristä. Mut ehkä sitten omilla tunneilla se ei niinkään näy (A).

Opiskelija B ajatteli, että hän voi opiskelijana vaikuttaa oppituntien ilmapiiriin omalla asennoitumisellaan. Jos opiskelija on stressaantunut tai kokee paineita suoriutumisesta, voi se helposti vaikuttaa molempiin osapuoliin soiton yksilöopetuksessa. Haasteltavan B mukaan opettajalla on kuitenkin usein mahdollisuus rentouttaa ilmapiiriä, muun muassa suhtautumalla jännittäviin tilanteisiin itse rennolla asenteella, kehumalla opiskelijaa ja muistuttamaan opiskelijaa siitä, miten pitkälle opiskelija on jo edennyt.

Opettaja korosti positiivisuuden, kannustavuuden ja positiivisen palautteen olevan merkittävä osa jokaista oppituntia. Opettaja korosti omassa opettajuudessaan sitä, että hän voi olla rehellisesti oma itsensä jokaisen oppilaan kanssa. Tällöin opettaja ajattelee olevansa ennustettava ja opiskelijat voivat omalta osaltaan asennoitua oppituntien ilmapiiriin. Onkin todettu, että ennakoitavuus lisää rentouden tunnetta ja stressin vähenemistä keholiikella tasolla (Heikinheimo 2009, 56).

Mulle se on ihan selvää, että se [vuorovaikutus] on aina sama mun puolelta ja sitten on ihmiset on tottakai erilaisia, miten ne reagoi siihen mun vuorovaikutukseen (Opettaja).

#### 4.1.2 Turvallisuuden tunne luottamuksen rakentajana

Opettaja ja opiskelijat kokivat, että vuorovaikutukseen soiton yksilöopetuksessa liittyy oleellisesti turvallisuuden tunne. Heidän mukaansa turvallisuuden tunteeseen vaikuttaa se, että heidät kohdataan yksilöinä ja omina itsenään. Heidän mielestään oli tärkeää, että soittotunnit ovat heitä varten, heidän ideansa otettiin vastaan ja että heillä on mahdollisuus vaikuttaa soittotuntien sisältöihin ja toimintatapoihin. Yksi turvallisuuteen vaikuttava tekijä opiskelijoille oli myös kokemus siitä, että opettaja kannustaa ja koettaa saada opiskelijat luottamaan itseensä, eikä opettaja paina opiskelijoita alaspäin.

Opiskelija B mainitsi haastattelussa, että myös selvät rajat opettajan ja opiskelijan välillä vaikuttavat turvallisuuden tunteeseen, kun kyse on kahdenkeskisestä soitonopetustilanteesta. Opiskelijan B mukaan rajat muodostuvat jokaisen opettajan kanssa eri tavalla. Tärkeänä hän piti kuitenkin keskustelua ja tunnustelua siitä, minkälaiset toimintatavat tuntuivat soittotunneilta mukavilta ja turvallisilta.

Jokaisen opettajan kanssa se [rajojen muodostaminen] on ehkä silleen eri – ja sitten sitä täytyy aluksi ehkä vähän just hakea ja puhua, että mikäs homma (B).

Haastattelussa opettaja ajatteli turvallisuuden tunteen olevan jopa kaikista tärkein asia soiton yksilöopetuksessa. Opettaja kertoi, että hän itse kokee opettajana turvallisuuden tunnetta, kun huomaa oppilaidensa uskaltavan jutustella hänen kanssaan kaikenlaisista asioista soittotunneilla. Hän katsoi voivansa toimia luotettavan aikuisen roolissa silloinkin, kun on vuorovaikutuksessa aikuisten soitonopiskelijoiden kanssa.

Ja että jos mä näen, että siellä taustalla on tällä hetkellä menossa jotain, niin mä pystyn luomaan sitä turvallisuudentunnetta lisää, mikä kantaa ehkä sen luokkahuoneen ulkopuolellakin (Opettaja).

Opiskelija A kertoi tuntevansa turvallisuuden tunnetta soiton yksilöopetuksessa silloin, kun uskaltaa olla opettajansa kanssa eri mieltä. Opiskelija A kuitenkin mainitsi, että välillä koetut erimielisyydet ovat liittyneet musiikkiin ja sen tulkintaan, eivätkä esimerkiksi opettajan toimintaan. Myös erilaisten tunteiden salliminen ja niiden näyttäminen soittotunneilla vaikuttavat siihen, että opiskelija A koki olonsa turvallisiksi soiton yksilöopetuksessa.

Myös huonona päivänä uskallan vaikka itkeä hänen edessään ja silleen (A).

Keskustelimme haastateltavien kanssa myös vastuusta, joka liittyy oleellisesti vuorovaikutukseen pedagogisessa kasvatussuhteessa. Koska pedagoginen kasvatussuhde on luonteeltaan erilainen, kuin muut dialogiset vuorovaikutussuhteet; vastuu, turvallisuus ja luottamus ovat erityisen tärkeitä kahdenkeskisillä soittotunneilla (Värri 2000, 23). Opiskelijan A mielestä oli tärkeää, että opettajalla on hyvät vuorovaikutustaidot, jolloin hänen ei tarvitse kokea olevansa yksin vastuussa oppituntien vuorovaikutuksesta. Opiskelija B puolestaan koki, että itse opiskelu on tässä opiskelujen vaiheessa täysin hänen omalla vastuullaan. Opettajan tehtävänä on tällöin kannustaa ja tarjota erilaisia keinoja harjoitteluun ja itseohjautuvuuteen.

Työelämässä sitten mun täytyy tietää, että miten mä selviydyn jostain kapaleesta ilman, että mun opettaja on siinä ohjailemassa mua (B).

Opettaja ajatteli hänen vastuullaan olevan muun muassa se, että soittotunneilla on mukavaa ja että tunneille tekee mieli tulla viikosta toiseen. Kuten opiskelijoiden, myös hänen mielestään soittotunneille on lupa tulla, vaikka ei olisi ehtinyt harjoitella. Opettajan mukaan opettajan vastuulla on toimia musiikillisen esimerkin lisäksi esimerkkinä siinä, miten erilaisiin opiskeluun ja soittamisiin liittyviin haasteisiin kannattaa suhtautua.

Mun vastuulla on antaa ne kaikki välineet siihen [soittamiseen] ja sitten sen jälkeen oppilaan vastuulla on käyttää niitä tai olla käyttämättä (Opettaja).

#### **4.1.3 Vuorovaikutuksen haasteita**

Haastattelujen aikaan opiskelijat ja opettaja kokivat, ettei heillä ole tällä hetkellä vuorovaikutukseen liittyviä haasteita soittotunneilla. Opiskelijat kuitenkin kertoivat, että haasteita vuorovaikutuksen ja oppituntien ilmapiirin osalta on kuitenkin ollut aikaisemmin. Opiskelijat muistelivat, että ovat toisinaan kokeneet korkeakouluopinnoissaan soittamiseen liittyviin huoliin ja pelkoihin suhtauduttavan liian huolettomasti. He ovat toivoneet tällaisissa tilanteissa enemmän kriittistä palautetta ja konkreettisia kehitysehdotuksia. Toinen haastateltavista soitonopiskelijoista mainitsi, että positiivisiin asioihin ja onnistumisiin keskittyminen voi olla opettajan osalta tietoinen valinta. Hän kuitenkin toivoisi tällaisiin huoliin suhtauduttavan vakavammin. Hän kuitenkin kertoi tietävänsä, että myös hänellä itsellään on vaikutusta siihen, ilmaiseeko hän tarpeensa tarpeeksi selkeästi.

Haastatteluissa ilmeni, että toisaalta ongelmat vuorovaikutuksen ja ilmapiirin osalta voivat myös olla päinvastaisia. Opiskelijan A:n opiskelutoverit ovat kertoneet tilanteissa,

jossa vuorovaikutus, ilmapiiri ja/tai opettajan toiminta ovat aiheuttaneet opiskelijalle stressiä. Opiskelija A on tyytyväinen, että hän on saanut opettajikseen hyviä pedagogeja. Kaikki hänen opiskelutoverinsa eivät kuitenkaan jaa tätä kokemusta.

Ystävien kanssa kun puhuu, niin saattaa olla se tilanne, että ihmiset jopa jättää menemättä tunneille, jos ne ei ole saanut treenattua jotain (A).

Opiskelijoiden mukaan hyvällä ilmapiirillä, kannustamisella ja positiivisella palautteella on valtava merkitys oman soittajaidentiteetin ja itsetunnon rakentumisen kannalta. Opiskelija B ajatteli, että hyvässä vuorovaikutuksessa ja palautteenannossa tarkoitus on viedä oppimista eteenpäin. Opettajan ei tule kertoa opiskelijalle, missä opiskelija on huono.

Monesti itse ruuskii itseään aika kovasti, niin sitten mun opettaja ei niinku todellakaan ruoski mua niin kovasti kuin minä itse (B).

Opettaja nosti esiin henkilökemioiden vaikutuksen osana vuorovaikutuksen haasteita. Hän kertoi ymmärtävänsä, että kaikki opettajat eivät toimi samalla tavalla kuin hän itse. Hänen mukaansa on paljon opettajia, jotka haluavat tietoisesti pitää etäisyyttä oppilaisiinsa tunnetasolla. Tällaiset opettajat usein keskittyvät vain musiikkiin ja pyrkivät siirtämään traditioita eteenpäin. Opettajan mielestä tällainen vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä ei ole ihanteellinen. Tradition siirtäminen eteenpäin viittaa vahvasti mestari-kisällimuotoiseen opetustapaan. Mestari-kisälliperinne ei kuitenkaan tarkoita, että opettaja ei voisi kohdata oppilastaan aidosti ja pyrkiä dialogiseen vuorovaikutukseen. (Juntunen 2014, 21.)

Haastateltavien mukaan haasteena vuorovaikutukselle voivat olla myös opiskelijoiden henkilökohtaisen elämän tapahtumat. Opettaja kokemus oli, että keino tällaisiin haasteisiin on panostaa juuri vuorovaikutukseen ja jättää itse opiskelu toissijaiseksi. Hänen mielestään opettajan täytyy ymmärtää opiskelijoidensa elämässä tapahtuvan paljon erilaisia asioita, myös vaikeita ja dramaattisia. Hän koki, että luomalla hyvän vuorovaikutussuhteen oppilaaseensa, hän voi mahdollisesti auttaa opiskelijaa pysymään harrastuksen tai soiton korkeakouluopintojen parissa silloinkin, kun se ei ole opiskelijan tärkein prioriteetti.

(...) Jos siellä on tapahtunut jotain dramaattisia juttuja, niin kuin nuorten aikuisten elämässä tapahtuu – nehän on isoimpia asioita mitä maailmassa on – ei silloin soittamisella ole mitään merkitystä. Siitä [soitonopiskelusta] tulee vasta merkityksellistä sen jälkeen, kun sulla on ”kenttä ajettu” ja kaikki on valmista, että sä voit tehdä hyvää jälkeä. Mutta sitten, kun sulla on hätä ja ongelma ja ahdistusta ja muuta, niin en mä edes yritä opettaa silloin, vaan silloin istutaan alas. Mä kuuntelen, jos joku haluaa mulle puhua. Tai sitten mä puhun ihan niitä näitä, jotta tulee vaan mukava fiilis (Opettaja).

## 4.2 Persoona ja oppilaan kohtaaminen

Buberin dialogisuuden filosofiassa persoonan käsitetään olevan subjektiivisten ominaisuuksien kokonaisuus, mutta tulevan näkyväksi vasta silloin, kun se on yhteydessä muiden persoonien kanssa. Kasvatussuhteessa opettajan tulee näin ymmärtää oppilaansa olevan persoona, aktiivinen toimija. Kun opettaja näkee oppilaansa kokonaisvaltaisesti persoonana, myös oppilaan on mahdollista nähdä opettajansa persoonana. (Buber 1986, 89, 163–164.) Soiton yksilöopetuksessa on läsnä erilaisia tilanteita, joita sekä opettaja että oppilas ratkaisee oman persoonansa, omien persoonallisten ominaisuuksiensa ja temperamenttinsa kautta. Tällaiset tilanteet usein määrittävät sen, minkälaiseksi kahdenkeskinen vuorovaikutus muotoutuu. (Heikinheimo 2009, 56.) Tutkimukseen osallistuvia observoitaessa pystyi havaitsemaan jokaisella olevan vahva oma persoona ja omat tapansa toimia erilaisissa tilanteissa soittotunneilla.

### 4.2.1 Opettaja mentorina

Yksi merkittävä piirre tutkimukseen osallistuvan opettajan opettajapersoonassa oli se, että hän käyttää itsestään termiä ”koutsia” (*coach*). Opettajan mielestä termiin opettaja liitetään usein vanhentuneita käsityksiä opettajan auktoriteetista tai tavasta sanella opiskelijoille, miten asiat tulee tehdä. Hän kertoi, että koutsina hänellä on mahdollisuus tunnistaa opiskelijan persoona ja vahvuudet ja näin auttaa opiskelijoitaan etenemään opinnoissaan mahdollisimman hyvin. Vuorovaikutuksen tulee olla hyväksyvää ja palaute antaa positiivisesti. Opettajan mukaan hyvä koutsia osaa sanallistaa opiskelijoidensa sellaisia pyrkimyksiä ja tavoitteita, joita he eivät välttämättä aina itse osaa sanallistaa. Hän ajatteli, että opiskelija voi kadottaa oman persoonansa, jos opettaja sanelee liikaa, miten asiat tulisi tehdä. Hyvä koutsia toimii myös esimerkkinä opiskelijoilleen, miten toimia ammattimuusikon

kentällä työelämässä. Opettaja koki, että hänen omat edelliset opettajansa ovat vaikuttaneet siihen, minkälainen opettajapersoona hänelle itselleen on muodostunut.

No niinku mä aina sanon mun kaikille oppilaille, mä oon koutsu. Mä en ole opettaja. Mä en käytä sanaa opettaja itsestäni ollenkaan. Koutsu yrittää viedä sut mahdollisimman hyvällä fiiliksellä mahdollisimman pitkälle. (...) Mä näen mihin ne voi mennä, tai mihin ne voi jäädä (Opettaja).

Haastateltavat opiskelijat kertoivat olevansa tottuneita siihen, että opettaja käyttää itsestään termiä koutsu. Heidän kokemuksissaan koutsin tehtäviin kuuluu urheiluvalmentajan tavoin muun muassa mentaalinen valmennus ja valmistautuminen työelämään.

Hän itse myös sanoi, että hän on niinku *coach* – niinku valmentaja. Sen sijaan, että hän olisi opettaja, joka kertois että no nyt meni väärin – se on aika paljon just mentaalista valmennusta ja jotenkin sitä valmistautumista työelämään (B).

Toinen opiskelija piti mielekkäänä, että hänen opettajallaan on taito tehdä opettamisesta kaverillista. Hänen mukaansa turvallisuuden tunne lisääntyy, kun soittotunneilla keskitytään yhteiseen ongelmanratkaisuun, eikä opettaja komenna asemastaan käsin, miten asiat tulisi tehdä. Opiskelija yhdisti kaverillisuuden opettajapersoonaan. Hän kertoi kuitenkin ymmärtävänsä, ettei kaverillisuus sovi kaikille. Tärkeänä kaikki haastateltavat pitivät kuitenkin sitä, että opiskelijat tulevat kuulluksi ja nähdyksi.

#### **4.2.2 Oppilaan kohtaaminen yksilönä**

Opettajat kohtaavat oppilaansa oman kokemusmaailmansa kautta. Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus tarkastella oppilastaan ja opetustaan erilaisista näkökulmista. Jos opettaja näkee oppilaansa yksiulotteisesti, hän helposti takertuu oppilaansa näkyvimpiin ominaisuuksiin. Tällöin tapahtuu herkästi oppilaan diagnosoimista ja leimaamista tietynlaiseksi. Moniulotteisessa kohtaamisessa opettaja näkee oppilaansa monipuolisena, alati muuttavana ja kehittyvänä kokonaisuutena, jonka kaikki piirteet eivät välttämättä tule vuorovaikutuksessa heti esille. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 21.)

Opiskelijat mainitsivat, että on erittäin tärkeää kokea soittotuntien olevan nimenomaan heitä varten. Näin heillä on myös lupa tulla soittotunneille täysin omina itsenään. Toinen opiskelijoista kertoi tulevansa kohdatuksi silloin, kun oppitunneilla tehdään sitä, mitä hän

kokee mielekkääksi ja opettaja auttaa konkreettisesti häntä saavuttamaan haluamiaan tavoitteita. Hän piti tärkeänä, että opettaja ymmärtää jokaisen oppilaan kulkevan omanlaisiaan polkua, eikä yritä laittaa opiskelijoitaan tiettyyn muottiin. Hän koki myös, että jos hän tuntee tulevansa soittotunneillaan kohdatuksi, hän myös helposti oppii jokaisella tunnilla jotakin uutta. Toinen opiskelijoista kertoi, että tuntee olevansa aidosti kohdattu silloin, kun hän huomaa itseluottamuksensa kasvaneen. Hänen mukaansa kohtaaminen on opinnoissa kannustamisen lisäksi myös oman mielen ja kehon kuuntelemiseen ohjaamista. Mielen ja kehon viestien kuunteleminen on hänestä tärkeä taito siirryttäessä työelämään.

Opettaja piti tärkeänä, että hänellä on hyvät taidot oppilaidensa kohtaamiseen. Opettajan mukaan vain oppilaan aito kohtaaminen voi johtaa pitkäjänteinen työskentelyyn kahdenkeskisillä soittotunneilla. Kohtaaminen sisältää hyvän vuorovaikutussuhteen ja turvallisen ilmapiirin soiton yksilöopetuksessa. Opettaja koki, että sekä lapsia ja nuoria että korkeakouluopiskelijoita opettaessa soittotuntien tulee sisältää paljon muutakin, kuin soittamista koskevaa vuorovaikutusta. Hän kertoi oppineensa omien opiskelukokemuksiensa kautta antamaan opiskelijoilleen tilaa elää ja kasvaa. Hänestä on tärkeää ymmärtää, että soitonopiskelijat ovat kokonaisvaltaisia ihmisiä, joiden elämään kuuluu paljon muutakin kuin soittaminen.

Mä uskon, että sillä kohtaamisella – oli se millä tasolla vaan – että vaikka se olisi kahvilassa juttelu, niin se voi viedä pidemmälle kuin monta soittotuntia yhteensä (Opettaja).

Myös molemmat opiskelijat ajattelivat olevan positiivista, että opettaja on jossain määrin tietoinen siitä, mitä opiskelijoiden henkilökohtaisessa elämässä tapahtuu. Tällöin opettaja voi auttaa heitä myös esimerkiksi opinnoissa ja työelämän haasteissa. Opiskelija A uskoi, ettei olisi päässyt näin pitkälle soitonopinnoissaan, jos hänen opettajansa eivät olisi onnistuneet kohtaamaan näin niin hyvin. Opiskelijoiden mielestä opettajan kohdatessa oppilaansa aidosti, soittotunnit voivat tarjota sisältöä musiikin lisäksi myös elämää varten.

Tutkimukseen osallistuneiden mukaan oppilaan kohtaamiseen kuuluu myös opetuksen eriyttäminen jokaiselle opiskelijalle sopivaksi. Haasteena tässä voi olla eri instituutioiden opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet, suoritukset ja tutkinnot, joita opettajan tulisi noudattaa. Opettajan mielestä opetussuunnitelmien seuraaminen yleensä häiritsee oppitunteja

oppilaan kohtaamisen näkökulmasta. Hän kertoi, ettei koe mielekkääksi seurata opetussuunnitelmia, koska haluaa antaa oppilaidensa olla erilaisia ja antaa mahdollisuuden oppia eri tahdissa. Hänen mielestään keskiössä tulee olla musiikin tekeminen ja kokeminen.

(...) Mua ei oikeestaan kiinnosta yhtään se, mitä on paperille merkitty. Mua kiinnostaa vaan se, että miten se homma saattaa sitten edetä siellä. Ja sitten parhaimmassa tapauksessa me mennään just sen opetussuunnitelman mukaan. Ja vielä paremmassa tapauksessa me mennään paljon sitä edellä. Mutta mä tulisin hulluksi jos mun pitäis lukea kaikkien talojen opetussuunnitelmat ja olla tietoinen kaikista maailman OPS:sta (Opettaja).

Buber on korostanut kasvatustajattelussaan myös luovuuden ja vapauden teemojen tärkeyttä (Värri 2004, 79). Tärkeä vuorovaikutuksen tapa soiton yksilöopetuksessa on myös musiikillinen kohtaaminen ja oppilaan luovuuden tukeminen. Musiikillista kohtaamista voi syntyä, jos opettaja kohtaa oppilaansa kokonaisvaltaisesti. Kohtaamisessa tietomme ja kokemuksemme rikastuvat ja laajentuvat. (Heikinheimo 2009, 56.) Opiskelija A ajatteli luovuuden tukevan hänen kokonaisvaltaista oppimistaan. Mahdollisuus omiin luoviin musiikillisiin valintoihin tarjoaa hänelle vapauden ja omistajuuden kokemuksen omissa soitonopinnoissaan. Hän tunsu inspiroituvansa ideoiden jakamisesta, improvisoinnista ja genrerajojen rikkomisesta. Luovuutta ruokki myös se, että opettaja ottaa opiskelijan ideat innostuneena vastaan.

(...) Mä inspiroidun siitä, että mä saan yrittää tehdä jotain muuta, kuin vaan sitä soittoa ja se on ruokkinut mun luovuutta ihan sikana. Eli siis tehdään eri genrejä ja improvisoidaan. (...) Mä saan nyt sieltä just sitä tukea, mitä mä tarvitsen just tohon (A).

#### **4.2.3 Palautteen antaminen dialogisin keinoin**

Tutkimuskohteita observoidessa huomasin, että opettaja antoi opiskelijoilleen paljon positiivista palautetta. Opettajalla ja opiskelijoilla vaikutti olevan myös hyvät taidot asioiden sanallistamisessa. Suoraa kritiikkiä ei juuri ollut ja kaikki palaute annettiin rakentavasti ja hyvässä hengessä. Opiskelijat itse kertoivat haastatteluissaan saavansa palautetta monipuolisesti: soiton aikana, soiton jälkeen ja pitkin tuntia. Toisen opiskelijan mielestä positiivisen kautta annettu palaute on vahvistanut hänen itseluottamustaan soittajana. Hän kertoi myös kehittyneensä palautteen vastaanottajana.

Ja siis [palaute] ehdottomasti positiivisen kautta todellakin - että korostetaan niitä asioita, mitkä oli hyviä ja tuodaan niitä ilmi. Ja tuodaan esiin ja vahvistetaan itseluottamusta tosi hienosti (A).

Toinen opiskelija kertoi soittotunneilla saavansa palautteen usein saman rakenteen mukaan: Ensimmäinen tulee kehuja ja sen jälkeen pohditaan, mitä voisi vielä tehdä paremmin. Palautteen hän ajatteli olevan rakentavaa ja konkreettista. Hänen mukaansa opiskelijan ja opettajan kohdatessa mielipide-eroja palautetilanteessa, ajatuksia ja ehdotuksia on mahdollista jakaa puolin ja toisin hyvin vapaasti. Opiskelija muisteli, että palautteen saaminen ei aiemmassa vaiheessa opintoja ole aina ollut näin rakentavaa. Opiskelija koki tämänhetkisen opettajansa kanssa palautteen olevan dialogista. Hän kertoi usein antavan myös itse itselleen palautetta ja opettajan vahvistavan tai korjaavan sitä.

(...) Niin ja sitten mä otan sen ehdotuksen vastaan. Sitten mä kokeilen sitä ja jos mä oon eri mieltä, niin sitten mä teen niinku mä haluan. (...) Se [palaute] on semmoista pohdiskelua ja semmoista yhteistä keskustelua siitä, niin se on helppo ottaa vastaan, koska mä oon siinä osallisena ja että mulle ei koskaan kerrota, että no niin – tää oli nyt näin (B).

Molemmat opiskelijat kertoivat haastatteluissaan, että toivoisivat välillä yksityiskohtaisempaa ja jopa hieman tiukempaa palautetta opettajaltaan. Toisaalta he totesivat, että soiton korkeakouluopiskelijat ovat usein itse todella kriittisiä itseään kohtaan. Tällöin rakentavastikin annettu kritiikki voi jäädä mieleen pitkäksi aikaa. Toinen opiskelijoista mainitsi, että opiskelijan voi olla vaikea nähdä omaa kehitystään samalla tavoin, kuin opettaja.

Oppilas näkee opettajaa enemmän niitä asioita, mitä ei vielä osaa, kun taas opettaja näkee sen hurjan kehityksen helpommin (A).

Opettaja piti opettajan näkökulmasta äärimmäisen tärkeänä, että vaikka palautetta pitää välillä antaa tiukasti, sen pitää aina olla kannustavaa. Hänen mukaansa soiton korkeakouluopiskelijat osaavat aina havaita palautteesta ne seikat, mihin heidän kannattaa jatkossa kiinnittää huomiota. Hänen mielestään opettajan täytyy osata sanoittaa rakentavasti se, mitä konkreettista opiskelija voi tehdä kehittyäkseen ja kuinka paljon työtä siihen vaaditaan. Palautteeseen täytyy aina sisällyttää kannustava elementti, joka saa opiskelijan uskomaan, että hän voi selvitä omista haasteistaan. Negaation kautta annettu palaute voi saada opiskelijan lannistumaan ja menettämään motivaationsa.

Se, jos sä et sano mitään – jos sä et edes sivulauseessa sano mitään – että kuinka lähellä tai kaukana me ollaan siitä [tavoitteesta] – silleen kannustavassa mielessä – niin sittenhän se on jo sulla varmaan semmoinen tapa. Silloin sä oot varmaan semmoinen opettaja, että sä sanot aina kaikki asiat tuolla tavalla. Ja sehän ei kauhean kannustavaa ole. Noin pitkällä aikavälillä (Opettaja).

Opettaja kertoi, että antaa palautetta soittamiseen liittyvien asioiden lisäksi myös siitä, miten hänen oppilaansa suoriutuvat muista opinnoista ja mahdollisista muusikon töistä. Sen lisäksi, miten palautetta annetaan, hän koki myös tärkeäksi sen, mistä palautetta annetaan. Opettajan mielestä palautteenantotilanteet ovat vuorovaikutteisia. Hänestä on tärkeää keskustella opiskelijoiden kokemuksista erilaisissa tilanteissa.

Sitten onnistuiko ne tai ei konsertissa, se on mulle ihan yhdentekevää. Mutta se, että oliko niillä hyvä fiilis tehdä se. Että yritetään – siitä mä annan paljon palautetta (Opettaja).

Opiskelijat A ja B kertoivat, että antavat itse harvoin palautetta opettajalleen. Toinen heistä muisteli antavansa palautetta välillä silloin, kun on kokenut onnistuneensa jossain asiassa. Palaute on tällöin ollut opettajan kiittämistä. Hän on kertonut opettajalleen myös sen, mistä on ajatellut opettajan opetuksessa olleen hänelle hyötyä. Opiskelija ajatteli, että jos hänellä olisi jokin iso mietityttävä asia mielessä, hän voisi kyllä antaa palautetta opettajalleen. Tämä oli hänestä tärkeää, sillä joskus soitonopetustilanteeseen osallistuvilla osapuolilla saattaa olla erilainen käsitys siitä, minkälaisena toinen soittotuntien vuorovaikutuksen kokee. Myös toinen haastateltava opiskelija piti palautetta annettaessa tärkeänä rehellisyyttä. Hän kertoi antaneensa joskus palautetta opettajalleen. Tällöin hän oli toivonut, että opettaja ottaisi hänen sen hetkisen tilanteensa paremmin huomioon. Hänen mielestään on opiskelijan oikeus antaa palautetta opettajilleen. Opettaja koki, että huomatesaan oppilaidensa voivan kääntyä hänen puoleensa erilaisissa vaikeissakin tilanteissa, on sekin eräänlaista palautetta opettajalle.

#### **4.2.4 Kollegiaalisuus osana musiikin korkeakouluopintoja**

Koska tutkimuksen teon aikana opiskelijat tähtäsivät oman instrumenttinsa ammattilaiseksi, myös kollegiaalisuus nousi haastattelussa esiin yhtenä teemana osana soittotuntien vuorovaikutusta. Opiskelijat kokivat, että opettajan ja opiskelijan suhtautuessa toinen toisiinsa kollegoina, vuorovaikutuksesta tulee helpommin tasavertaista. Haastateltavat

kertoivat, että heidän instrumenttiaan opiskeltaessa on hyvin tyypillistä, että opettaja tarjoaa opiskelijoilleen työllistymismahdollisuuksia muun muassa soittokeikkojen muodossa. Toinen opiskelija ajatteli, että keikkoja tarjoamalla opettaja pystyy käyttämään omaa asemaansa ammattimuusikoiden kentällä omien opiskelijoidensa hyväksi. Opiskelijat kertoivat, että ovat soittaneet myös yhdessä keikkoja yhdessä opiskelijansa kanssa. Opiskelijat muistelivat tämän olleen hyvin opettavaista. Heidän mielestään tässä vaiheessa opintoja raja opettajan ja opiskelijan välillä alkaa hälventyä.

En ehkä kuvaisi tätä ihan semmoiseksi perinteiseksi opettaja-oppilassuhteeksi enää, koska nyt me aletaan olla jo enemmän samalla tasolla (B).

Mun mielestä mun opettaja on enemmän mun mentori, kuin mun opettaja. Se on tukemassa mua, ei ehkä enää niinkään opettamassa. Ja se on jopa semmoista kollegiaalista tällä hetkellä ja tässä vaiheessa opintoja (A).

Opiskelija B koki opettajalta saamansa keikkamahdollisuudet tärkeiksi myös siksi, että opiskelijoiden valmistuttua, tulevat työt olemaan isoilta osin ammattimuusikon töitä. Ammattimuusikon töissä mitataan soittotaitoa ja sellaisia ominaisuuksia, jotka karttuvat vain harjoittelemalla töitä käytännössä.

Meitä kohdellaan jo monissa paikoissa kuin täysin ammattilaisia, vaikka me ei olla valmistuttukaan. Mutta kun tällä maisterinpaperilla ei sitä soittotaitoa mitata (B).

Myös haasteltava opettaja toivoi, että opiskelijat kokisivat hänen olevan opettajana kollega omille opiskelijoilleen. Tällöin opiskelijat pystyvät kehittämään omaa ammattilaisuuttaan ja kuuntelemisen taitoa soittaessa yhdessä ammattilaisten kanssa. Hän tunsi myös iloa ja ylpeyttä siitä, että voi ottaa omia oppilaitaan soittamaan kanssaan samoille keikoille. Tällöin opettaja ajatteli tilanteeseen osallistuvan kaksi ammattilaista, ei opettaja ja oppilas. Myös yhdessä samoilla keikoilla soittaessa hän on halunnut antaa opiskelijoidensa toimia ammattilaisen tavoin. Hän kuitenkin kertoi myös ymmärtävänsä opettajan vastuun. Jos opiskelijat tarvitsevat apua, tai joutuvat haastaan tilanteeseen, opettajalla on tällöin pedagoginen vastuu tilanteesta.

Ne on [keikkatilanteessa] täysin omina itsenään. Sitten jos mä huomaan, että ne tarvitsee apua tai ne kysyy, niin tottakai mä oon aina ruorissa. Niin, että niillä ei tule missään mitään hätää, että en mä jätä ketään ajelehtimaan. Mutta mä haluan, että ne näkee myös sen, että tää asetelma on ihan niin kuin

– jos ei se nyt luokkahuoneessakaan ole koskaan se mestari-kisällihomma, niin täällä se on vielä vähemmän sitä (Opettaja).

Toinen opiskelijoista koki, että opettajan rooli ja vastuu yhteisillä keikoilla on tärkeä osa opiskelijan turvallisuuden tunnetta. Tällöin tilanne on kollegiaalinen ja ammattimainen, mutta suhde opettajan kanssa edelleen opettaja–oppilassuhde.

Siellä keikalla hän on aika silleen opettaja. Tai että siinä näkyy ehkä enemmän jopa se opettaja-aspekti sitten vielä. Mutta se on toisaalta tosi turvallinen, ja jotenkin turvallista mennä soittamaan oman opettajan viereen, vaikka orkesteriin ekaa keraa (B).

### **4.3 Dialogisuus vastapainona mestari-kisällisuhteelle**

Mestari-kisällimuotoinen opetus on edelleen yleinen soitonopetuksen menetelmä musiikin korkeakouluissa ja etenkin soiton yksilöopetuksessa, vaikka sitä kohtaan on esitetty kritiikkiä musiikkipedagogiikan ja musiikkikasvatuksen tutkimuksessa (Juntunen 2014; Värri 2004, 84–85). Mestari-kisälliperinnettä on vertailtu muun muassa dialogismiin ja sosikonstruktivistisiin oppimiskäsityksiin, joiden mukaan opettajan substanssiosaaminen ja mallioppiminen on edelleen tärkeää, mutta opiskelijaan ei suhtauduta tiedon passiivisena vastaanottajana, vaan oppiminen tapahtuu aktiivisen toiminnan ja dialogin kautta (Juntunen 2014, 20). Tutkimusten mukaan opettajan kunnioittaminen mestarina ja auktoriteettina voi vaikuttaa positiivisesti opiskelijan opiskeluun ja musiikkiuraan. Toisaalta se voi johtaa myös opiskelijoiden sisäisen motivaation ja henkilökohtaisen musiikkisiteen heikentymiseen. (Gaunt 2009, 9.) Tutkimukseen osallistuvilla oli heitä haastateltaessa paljon ajatuksia mestari-kisällimuotoisesta soitonopetuksesta.

Toinen opiskelijoista ajatteli, että mestari-kisällimuotoinen opetus sopii joillekin opiskelijoille, muttei suinkaan kaikille. Hänen mielestään mestari-kisälliperinteeseen oleellisesti liittyvät opetustavat, kuten mallioppiminen ja matkiminen voivat olla tietynlaisille opiskelijoille hyviä tapoja oppia. Hän kertoi, että mestari-kisällimuotoinen opetustapa voi kuitenkin myös rajoittaa oppilaan aktiivista osallisuutta soitonopinnoissa. Opiskelija halusi myös itse tulevana soitonopettajana painottaa opiskelijan toimijuutta osana soittotunteja.

(...) Itse pedagogina koen enemmän, että opettajan tehtävä on etsiä eri keinoja ja ehdottaa kaikkea oppimaansa – niin kuin antaa vaihtoehtoja kokeiluun (A).

Opiskelijan A mielestä vastavuoroisessa kahdenkeskisessä opettaja-oppilassuhteessa on todennäköisempää, että opettaja ymmärtää opiskelijan kokonaisuutena ja opiskelijan tarpeisiinsa pystytään vastaamaan. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa itse oppituntien sisältöihin. Kun opiskelijalla on valtaa, koki opiskelija A sen ruokkivan myös luovuutta. Tärkeää on, että opettaja ei suhtautu opiskelijaan tiedon passiivisena vastaanottajana, vaan opiskelija on aktiivinen toimija.

Niin kuin oppii itsestään, (...) kun sä myös koet, että sulla on jotain annettavaa siihen tilanteeseen, kuin vain se sisäistäminen. Mut nyt se ei ole pelkkää tiedon imemistä (A).

Toinen opiskelija puolestaan kertoi, että hänelle mestari-kisällimuotoinen opetustapa ei sovi. Hän koki mestari-kisällimuotoisen opiskelutavan negatiivisena sekä vuorovaikutuksen tasolla että kasvaessa kohti musiikin ammattilaisuutta. Hänen mielestään mestari-kisällimuotoisessa opiskelussa ei oteta tarpeeksi huomioon opiskelijoiden moninaisuutta.

Siinä [mestari-kisälliperinteessä] ei yhtään lähdetä opiskelijan näkökulmasta käsin liikkeelle, vaan se lähtee tasan siitä, että minä annan sinulle nyt tästä tämän konseptin ja sinun täytyy ottaa se käyttöön (B).

Ongelmana opiskelijat kokivat myös sen, että mestari-kisälliopetuksessa musiikin- ja soittamisen traditiolla ei ole vapautta muuttua ja monipuolistua. Jos oppilasta ei kohdata kokonaisvaltaisesti ja dialogisesti, opiskelijat eivät välttämättä tunne suurta omistajuutta soittajaidentiteettiään ja ammattilaisuuttaan kohtaan. Opiskelijoista saattaa pahimmassa tapauksessa tulla jopa kopioita omista opettajistaan. Opiskelija B kertoi, että huomaa tämän myös omissa opinnoissaan.

On meidän opiskelijoiden moninaisuus aika laaja ja me tehdään asioita tosi monella tavalla. Ja meitä on monesta maasta ja me tullaan eri perinteistä myös. Niin sitten se, että jotkut opettajat käyttää tasan sitä yhtä sapluunaa ja haluaa tehdä niin kuin ”mini-itsejään”... Joissain kouluissa on ihan selvää, että kuka on ollut kenelläkin opettajalla, että sen kuulee tavallaan siitä soitostakin (B).

Myös opettaja kertoi, ettei toteuta mestari-kisällimuotoista opetustapaa omassa opetuksessaan. Hänen kokemuksensa mestari-kisälliperinteisestä opetustavasta olivat kielteisiä. Opettaja koki mestari-kisällimuotoiseen soitonopetukseen liittyvän usein opettajan omia

piiloagendoja, joilla opettaja pyrkii korostamaan omaa ammattitaitoaan. Hänen mielestään mestari-kisälliasetelma on hierarkkinen ja epätasa-arvoinen. Opettajan mukaan on olemassa traditioita, joista on hyvä olla tietoinen. Hän kuitenkin koki, että itse opetustilanteessa opettajan tulisi pyrkiä vapautumaan auktoriteeteistä ja hierarkioista. Luottamus rakennetaan hyvällä vuorovaikutuksella.

Mä puhun enemmän semmoisesta luottamuksesta kuin auktoriteetista. Niin, se luottamus – että se rakennetaan sillä kaikella hyvällä vuorovaikutuksella – sillä yhdessä tekemisellä. (...) ja sitten sitä kautta pystyy pääsemään eteenpäin. Jos luottaa, että toi kaveri nyt ehkä tietää tästä asiasta jotain, niin sillä mennään jo pidemmälle, kuin sillä, (...) että kun mä noudatan tuon ohjeita, niin kaikki menee helvetin hyvin. Mä en usko jotenkin siihen (Opettaja).

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kertoivat osallistuvansa mestari-kisällimuotoiseen silloin tällöin opetukseen mestarikurssien muodossa. Opiskelijoiden kokemukset oppilaitosten tarjoamista mestarikursseista olivat vaihtelevia. Opiskelijat kertoivat, että hyviä pedagogeja on mukavaa ja antoisaa seurarata. He kuitenkin myös kokivat, että mestarikursseille osallistuminen aktiivioppilaana ja omille opiskelukavereille soittaminen on usein paineinen ja stressaava tilanne. Koska kurssien mestari voi lyhyessä ajassa muodostaa vain hyvin pintapuolisen suhteen oppilaaseen, he ajattelivat myös vuorovaikutuksen jäävän pinnalliseksi ja väärinkäsitysten riskin olevan korkea. Opiskelijat pohtivat, että mestarikursseihin kannattaa suhtautua avoimin mielin ja niistä voi saada uusia ideoita omaan soittamiseen. Mestarikurssit eivät kuitenkaan voi korvata pitkäjänteistä työskentelyä oman opettajan kanssa.

Sitten siinä [mestarikursseilla] on just se, että sä menet suorittamaan ja yleensä sä et onnistu, koska se on tosi paineinen tilanne. Ja sitten siitä jää vaan paha maku. Ja sitten tää ihminen [opettaja] todennäköisesti yrittää korjata jotain mikä ei välttämättä edes ole rikki, mutta kun se ei voi tuntea sua, koska siihen vaaditaan se pitkäaikainen suhde siihen soittajaan (A).

Mun psyyke ei oikein kestä sitä [mestarikursseja]. (...) Siihen kuuluu myös semmoinen jatkuva vertailu keskenään opiskelijoiden kesken, mistä mä en pidä. (...) Eli, että siellä kaikki muut opiskelijat kuuntelee, ja sitten siinä on se mestari, jonka ideoista sä et välttämättä niin kuin ole yhtään samaa mieltä (B).

Opettaja kertoi, että hän ei pidä mestarikurssityylisestä opetusmuodosta myöskään opettajan roolissa. Hänestä oli tärkeää, että usein lyhyen opetustilanteen aikana opettaja ja oppilas voivat keskittää huomionsa tärkeisiin asioihin, vuorovaikutukseen, soittamiseen ja yhteisten ideoiden jakamiseen. Hänen mielestään mestarikurssitilanteessa ja muiden ihmisten läsnä ollessa, opettaja ja opiskelija eivät voi kohdata toisiaan täysin aidosti. Opettaja ei kokenut kehittäväksi sitä, että opettaja tulee esittelemään erinomaisuuttaan mestarikurssia seuraaville opiskelijoille, vaan keskittyminen pitäisi olla yhdessä opiskelijassa kerrallaan. Hän pohti, että oppilasta saattaa puolestaan häiritä jännitys opiskelukaverille esiinnyttäessä. Opettaja myös ajatteli olevan epätasa-arvoista, että mestareiden näkemykset musiikista otetaan vakavammin, kuin opiskelijoiden omat ajatukset.

Se hierarkia tulee mun mielestä taas siinä [mestari-kisällitraditiossa]. Varsinkin kun musiikista puhutaan, niin puhutaan yleensä musiikista, jonka joku toinen on kirjoittanut. Niin miksi joku kokee olevansa siinä niin hiton hyvä – jakaen sitä [traditiota] sitten. Niinku toisaalta, kun se toinen voi ihan yhtä hyvin kokea sen sillä tavalla, että se voisi kertoa – vaikka se ei ehkä soitaakaan vielä niin hyvin – mutta se voisi ihan hyvin kertoa, kuinka hänen ajatuksensa oppilaana on paljon kiinnostavampi, kuin tämä mestarin ajatus (Opettaja).

#### **4.4 Opettajan kunnioitus ja musiikillinen kohtaaminen**

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että kunnioitus opettajaa kohtaan on samanlaista, kuin kunnioitus ketä tahansa ihmistä kohtaan. Heidän mukaansa jokainen ihmissuhde, myös opettaja-oppilassuhde, rakentuu vuorovaikutuksessa. Sekä opettajan että opiskelijan tulee kohdata toisensa kunnioittavasti. Toisen opiskelijan mielestä oli tärkeää, että pedagogisessa vuorovaikutuksessa ei aseteta liian tiukkoja normeja tai oletuksia sille, minkälaista oppituntien vuorovaikutus on.

Ei tarvitse tulla esittämään ketään. Tai jotenkin ei ole mitään ennakkoletusta, että miten sun täytyy olla siellä (A).

Opiskelija B ajatteli, että tuttavalliset ja kaverilliset välit opettajan kanssa eivät sulje pois opiskelijan kunnioittavaa asennetta opettajaa kohtaan. Hänen mielestään kunnioittava vuorovaikutussuhde pitää sisällään muutakin, kuin soittamista ja soitosta puhumista. Opettajan on tärkeää nähdä opiskelija kokonaisvaltaisena ihmisenä. Opiskelija B nosti

esille myös psyykkisen puolen osana soiton ammattiopintoja ja vuorovaikutusta. Hän koki, että toisin kuin mestari-kisällimuotoisessa opiskelussa, tasavertaisessa pedagogisessa opettaja-oppilassuhteessa opettaja voi tukea oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Soittoon ja opiskeluihin liittyvien asioiden lisäksi opiskelijalla on mahdollisuus olla avoin sellaisissa elämässä tapahtuvista asioista, jotka vaikuttavat opiskeluun ja soittamiseen. Hän ajatteli, että kun pystyy kertomaan tuntemuksistaan avoimesti, löytää hän ratkaisuja haasteisiin helpommin myös omatoimisesti.

Hän [opettaja] on tukemassa ja kuuntelee ja ottaa mut huomioon kokonaisena ihmisenä. Se on mun mielestä kaikkein tärkeintä opettajan työssä. (...) Ja sitten, että se soitto ei välttämättä ole aina se elämän tärkein asia, mihin tarvitsisi laittaa kaikki paukut mitä on. (...) Tunnistetaan se, että ihminen on kokonainen olento. Ja siihen kuuluu sosiaalinen, psyykkinen ja fyysinen [aspekti] ja ne nivoutuu yhteen (B).

Opettaja koki tärkeäksi pyrkiä eroon auktoriteetin käsitteestä soitonopetuksen kontekstissa. Hänen mukaansa auktoriteettien kunnioitus on elämässä hyvä ja hyödyllinen taito. Soitonopetuksen tulisi kuitenkin olla ennen kaikkea yhteistä tutkiskelua ja oppimista, ei vallankäyttöä. Opettaja ajatteli, että parempi sana kunnioitukselle on luottamus. Myös hän koki, että luottamus rakennetaan hyvän vuorovaikutuksen avulla. Hän myös painotti, että jokainen opettaja voi omalla toiminnallaan ansaita luottamusta ja kunnioitusta. Keino tähän on soittotuntien hyvän ja turvallisen ilmapiirin ylläpitäminen ja oppilaan hyvinvoinnin asettaminen etusijalle. Opettaja vieroksui ajatusta siitä, että opettaisi instrumentiaan tavoitteenaan olla auktoriteetti opiskelijoilleen.

Mä puhun enemmän semmoisesta luottamuksesta, kuin auktoriteetista. Se luottamus rakennetaan sillä kaikella hyvällä vuorovaikutuksella. (...). Ajatteli sitten, onko se kunnioitus tai mikä vaan, mutta jos ne näkee mussa sen tyyppin, jonka kanssa on aina kiva olla, ja sitten huomaa, että siinä sivussa ollaan menty myös eteenpäin tässä hommassa, niin se on ehkä lopulta sitten se juttu (Opettaja).

Kaikki haastateltavat ajattelivat, että kokonaisvaltainen, dialoginen kohtaaminen opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa on tärkeää myös henkilökohtaisen musiikkisuhteen rakentumisen kannalta. Opiskelijoiden mukaan kokenut opettaja kunnioittaa oppilaidensa musiikillisia kiinnostuksen kohteita ja pyrkii parhaansa mukaan tarjoamaan työkaluja monipuoliseen musisointiin, kuitenkin omasta osaamisalastaan käsin.

Opiskelija A kertoi arvostuksensa opettajaansa kohtaan muodostuvan osittain siitä, että opettaja suhtautuu eri musiikkigenreihin mielenkiinnolla ja on näin päässyt tekemään monipuolisesti erilaisia muusikon töitä.

Kun hän on opettajana itse niin kokenut. Ja myös muusikkona niin kokenut ja tehnyt kaikkea mahdollista, mitä tällä alalla voi tehdä, niin sieltä tulee niitä ideoita (...) ja sen takia mä oon odottanut, että mä pääsen hänen opetukseensa (A).

Opettaja kritisoi mestari-kisälliasetelmaa myös musiikkisuhteen rakentamisen näkökulmasta. Hänen mielestään hyvässä opettaja-oppilassuhteessa opettaja pystyy havaitsemaan opiskelijansa kokemia musiikillisia merkityksiä ja kiinnostuksen kohteita. Jos opettaja nostaa oman osaamisensa ja omat musiikilliset mielenkiinnon kohteensa etusijalle, voi opiskelijan oma soittajaidentiteetti pahimmassa tapauksessa alkaa häviämään. Opettaja koki tämän vaikuttavan negatiivisesti myös motivaation säilymiseen soitonopinnoissa.

Musiikkihan merkkää kaikille, ihan joka ihmiselle jotakin. Sen takia olisi väärin, että sitten jos sä viet sen [soitonopiskelun] kauhean pitkälle, niin se muuttuu semmoiseksi, että siellä on se mestari ja kisälli (...) ja sitten katoaa se oma persoona tosi nopeasti. Ei se välttämättä ole niin, että sulle pitää sanella ensin se, mitä sä soitat ja sen jälkeen vielä se, että miten sä kuulet musan – ja sen jälkeen, miten sä toteutat traditiota (Opettaja).

## 5 Aineiston tulkintaa dialogisuuden näkökulmasta

Tässä luvussa pohdin haastatteluista ja observoinneista esiin nousseita teemoja dialogisuuden teorian näkökulmasta. Dialogisen teorian mukaan hyvä eettinen kasvatus onnistuu vain, jos osapuolet saavuttavat dialogisen kasvatussuhteen. Dialogisuus ei kuitenkaan suoraan kerro, millä keinoilla eettiseen kasvatukseen päästään. Dialogisessa kohtaamisessa eettiset valinnat tehdään kyseisellä hetkellä parhaan tiedon ja kokemuksen sanelemana. (Buber 1986; Värri 2004, 16–17, 77 mukaan.) Tämän vuoksi on syytä pohtia, mikälaista toimintaa soiton yksilöopetus pitää sisällään ja tutkia esille nousseita teemoja dialogisuuden näkökulmasta.

### *Vuorovaikutus*

Tutkimustulosten perusteella vuorovaikutus oppitunneilla koettiin olevan vastuullista toimintaa, mikä syntyy opettajan ja opiskelijan halusta kohdata toinen osapuoli avoimesti. Dialogiseen yhteyteen kuuluu toisen kunnioittaminen yksilönä, kokonaisvaltaisuuden huomioiminen, kannustaminen ja kuuntelu. Havainnointien perusteella jo opetustilaan saapuessaan opettaja ja oppilaat tervehtivät ja elehtivät siten, että ovat läsnä ja pyrkivät sovittamaan toimintojansa vastaamaan toisen osapuolen välittämää olemisen tapaa. Dialogisen yhteyden voidaankin katsoa toteutuvan jo heti kohdatessa toinen ihminen, muun muassa äänensävyssä, katseessa ja sanavalinnoissa. Myös sanaton viestintä ja kehollinen olemus viittasivat dialogiseen kohtaamiseen. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19.)

Tutkimustulosten mukaan soitonopetus nojasi tutkimukseen osallistuvan opettajan ja opiskelijoiden yhdessä asetettuihin tavoitteisiin ja päämääriin. Nämä ovat dialogisessa kasvatustajattelussa tärkeitä kohtaamisen rakennuspalikoita. (Freire 2005; Värri 2004, 22 mukaan). Soitonopetuksessa yhteinen toiminta ja tavoitteiden asettaminen tapahtuvat usein molemmille osapuolille tärkeän asian parissa. Dialogisuudessa yhteisiin päämääriin pyrittäessä osapuolet osallistuvat yhteiseen pohdiskeluprosessiin ja tavoittelevat näin sosiaalista muutosta. Toteutuessaan tämä on dialogista kohtaamista. (Berdayes 2004, 229.)

Opettaja tuki soittotunneillaan myös opiskelijoidensa omaäänisyyttä ja otti huomioon heidän kiinnostuksen kohteensa. Dialogisen kasvatustajattelun mukaan opettajalla tulee olla valmiuksia olla aidosti läsnä ja tukea oppilastaan häntä kiinnostavissa ja motivoivissa

asioissa. Näin opiskelija lopulta itse voi löytää sisäisen dialogin häntä kiinnostaviin asioihin. (Huttunen 2003,129.)

### *Ilmapiiri*

Haastateltavat kokivat, että vuorovaikutus vaikuttaa soittotuntien ilmapiirin muodostumiseen. Heidän aiemmat kokemuksensa vuorovaikutuksesta puolestaan vaikuttavat siihen, minkälaiseksi ilmapiiri muodostuu ja miten nopeasti dialoginen yhteys voidaan mahdollisesti saavuttaa. Haastateltavien mukaan hyvään ilmapiiriin vaikuttavat avoimuus, turvallisuus ja se, ettei soittotunneilla tarvitse pelätä epäonnistuvansa. Myös dialogisesta näkökulmasta turvallisuuden tunteeseen vaikuttaa ilmapiiri, jossa opettaja osoittaa toiminnallaan ymmärtävänsä, hyväksyvänsä ja arvostavansa oppilastaan (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19).

Tutkimustulosten perusteella opiskelijat kokivat olevansa osittain vastuussa hyvän ilmapiirin ylläpitämisestä soittotunneilla. Muun muassa Buberin dialogisen filosofian mukaan etiikka ja arvot ovat läsnä silloin, kun kaksi osapuolta kokevat olevansa vastuussa kohdatessaan toinen toisensa. Toisaalta Buberin dialogisessa filosofiassa korostetaan, että dialogisessa kasvatussuhteessa, tässä tapauksessa opettaja-oppilassuhteessa soitonopetuksessa, dialogisuus vaarantuu jos kasvatettava ottaa kasvattajansa kokemuksia ja tunteita liikaa omalle vastuulleen. Dialogisesta näkökulmasta on siis viime kädessä opettajan tehtävä olla vastuussa soittotuntien ilmapiiristä. (Buber 1986; Värri 2004, 73, 83 mukaan.) Tässä tutkimuksessa tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että dialogista kasvatusuhdetta on tutkittu ennen kaikkea suhteena, jossa kasvatettava on lapsi tai nuori. Tutkimuskohteeni olivat aikuisia musiikin korkeakouluopiskelijoita. Kuten tulosluvussa todetaan, musiikin korkeakouluopinnoissa opettaja-oppilassuhde sisältää muitakin kuin kasvatuksellisia päämääriä, muun muassa kollegiaalisuuden teemoja.

### *Turvallisuus ja vastuu*

Turvallisuuden tunne ja luottamus opettajaa kohtaan on edellytys hyvän dialogisen vuorovaikutussuhteen rakentumiselle (Värri 2004, 84). Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että hyvään vuorovaikutukseen pyrittäessä turvallisuus ja vastuu ovat merkittävässä roolissa musiikin korkeakouluopetuksessa. Toinen haastateltavista opiskelijoista

koki, että selvät rajat opettajan ja opiskelijan välillä vaikuttavat turvallisuuden tunteeseen soiton yksilöopetuksessa. Opiskelijan mukaan rajat muodostuvat jokaisen opettajan kanssa eri tavalla. Tärkeänä hän piti kuitenkin keskustelua ja tunnustelua siitä, minkälaiset toimintatavat tuntuvat soittotunneilta mukavilta ja turvallisilta. Buberin dialogisen filosofian mukaan kasvattajan tulee osoittaa kasvatettavilleen luottamusta, jotta olemisesta ja toiminnasta tulee luontevaa ja osapuolille miellyttävää (Buber 1986; Värrä 2004, 78–79 mukaan).

Aiemmat dialogisen vuorovaikutuksen tutkimukset osoittavat, että opettajan ja oppilaiden kokemukset niin henkisiin kuin fyysisiin rajoista perustuvat henkilökohtaisiin kokemuksiin ja käsityksiin. Selkeitä ohjeita rajojen asettamiseen ja tunnistamiseen ei ole. Koska rajat ovat henkilökohtaisia, kokemuksiin rajoista voi liittyä jännitteitä ja mahdollisesti jopa sekaannusta suhteen intensiteetin, luottamuksen ja identiteetin rakentumisen kannalta. Koska jokainen kahdenkeskinen vuorovaikutussuhde on erilainen ja ainutlaatuinen, opettajan ja oppilaan välistä suhdetta on vaikeaa tutkia ja verrata toisiin opettaja-oppilassuhteisiin. Fyysiset rajat ja koskemattomuus olisi kuitenkin syytä olla hyvin selviä opettaja-oppilassuhteen molemmille osapuolille ja soitonopetusta tarjoavalle instituutiolle. (Gaunt 2008, 4–14.)

Toinen tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille turvallisuuden tunnetta lisäävä seikka oli opettajan hyväksyminen opiskelijat sellaisena kuin he ovat. Buberin dialogisen filosofian mukaan sosiaalisen kanssakäymisen ja kohtaamisen ydin on Minä–Sinä-yhteyden täydellinen hyväksyminen. Dialoginen kohtaaminen voi siis onnistua vain, jos molemmat osapuolet hyväksyvät toisensa sellaisena kuin ovat. (Buber 1986; Värrä 2004, 71 mukaan.) Toisaalta kasvatussuhte ei voi erityisen luonteensa vuoksi olla täysin molemminpuolinen. Onkin ennen kaikkea opettajan vastuulla hyväksyä oppilaansa kokonaisvaltaisesti. (Buber 1986; Värrä 2004, 163–164 mukaan.)

### *Persoonaa*

Dialogisuudessa persoonan käsitteen hyväksyminen mahdollistaa dialogisen yhteyden toisen ihmisen kanssa (Buber 1986; Värrä 2004, 89 mukaan). Tässä tutkimuksessa persoonalla tarkoitetaan myös henkilöä: opettajaa tai oppilasta, joka on persoonallisten ominaisuuksien muodostama kokonaisuus (Heikinheimo 2009, 56). Tutkimustulosten mu-

kaan vahva opettajapersoona auttaa opiskelijoita ennakoimaan vuorovaikutusta ja soittotuntien tunneilmapiiriä. Opettajan muuttumaton opettajapersoona voi myös lisätä tunnetta siitä, että opettaja kohtaa opiskelijat omina itsenään, eikä pyri miellyttämään perusteettomasti. Dialogisessa kohtaamisessa opettaja ja opiskelijat huomioivat toisensa kokonaisina ja pyrkivät vastavuoroisesti sovittamaan tietonsa ja kokemuksensa yhteen. (Heikinheimo 2009, 96; Haarakangas 2008, 25, 36.) On kuitenkin todettava, että dialogisten periaatteiden mukaan opettajalle tärkeä taito on myös mukauttaa opettajapersoonaansa löytämällä erilaisia vaihtoehtoja opettamiselle, vuorovaikutukselle ja oppilaan kohtaamiselle. Jos opettajan ja oppilaan rytmi, toimintatavat ja toiveet eivät kohtaa, yhteistä ymmärrystä voi olla vaikea löytää. Kun oppilas kokee tullessa kohdatuksi vuorovaikutuksen tasolla, voi kohtaamista tapahtua myös musiikillisella tasolla. (Heikinheimo 2009, 56; Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 20.)

Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat kokivat mielekkäänä sen, että opettajalla on kaverillinen suhde opiskelijoidensa kanssa. Opiskelijoiden mukaan turvallisuuden tunne lisääntyy, kun soittotunneilla keskitytään yhteiseen ongelmanratkaisuun ja auktoriteetti-asema on häilyvä tai sitä ei ole ollenkaan. Kaverillisuus yhdistettiin opettajan persoonallisena ominaisuutena. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat, että henkilökohtainen ja kaverillinen suhde opettajaan voi olla opiskelijoille mieluisa ja hyödyllinen. Toisaalta tutkimukset osoittavat, että monet opiskelijat ajattelevat, ettei henkilökohtainen suhde opettajaan palvele heitä opinnoissa ja soiton ammattilaiseksi valmistautuessa. Dialogisuus ei itsessään anna selitystä, minkälainen opettajan ja opiskelijan välisen suhteen tulisi olla. (Gaunt 2008, 9.) Kasvatussuhteessa dialoginen suhde sisältää kuitenkin aina kasvatukseen ja opetukseen liittyviä tavoitteita (Buber 1986; Värrä 2004, 83–83).

### *Oppilaan kohtaaminen*

Oppilaan kohtaamisessa soiton yksilöopetuksessa on tulosten mukaan keskeistä persoonan hyväksyminen, oppilaan kokonaisvaltaisuuden ymmärtäminen ja musiikillinen kohtaaminen. Tiedon ja taidon voidaan katsoa olevan itsessään dialogisia ja rakentuvan sekä jäsentyvän vuorovaikutuksessa aina uudeksi kokonaisuudeksi. Myös kollektiivisesti rakennetut merkitykset musiikillisessa kohtaamisessa tarjoavat uuden kohtaamisen tason ja luovan tilan dialogiin osallistuville osapuolille. (Vass 2018, 5, 23.)

Myös dialogisesta näkökulmasta yhteisten merkitysten rakentaminen on tärkeä tekijä vuorovaikutuksessa ja musiikillisen kohtaamisen tasolla (Heikinheimo 2009, 224). Sekä aiempien tutkimusten perusteella että tässä tutkimuksessa musiikinopiskelijat pitivät tärkeänä, että opettaja pystyy vastaamaan heidän musiikillisiin tarpeisiinsa ja kiinnostuksenkohteisiinsa. Tämä voi joissain tapauksissa tuottaa opettajalle haasteita, sillä soiton yksilöopetus nojaa vahvasti perinteeseen, jossa oppilas on opettajan tiedon, taidon, tavoitteiden ja arvioinnin passiivinen vastaanottaja (Gaunt 2008, 25). Jotta soitonopetus voi olla dialogista, opettajan tulee tarkastella omaa toiminta- ja opetuskuultuuriaan ja sitä, minkälaisia mahdollisuuksia osallistumiseen hän voi tarjota (Kauppinen 2013, 63).

Oppilaan kohtaaminen sisälsi tulosten mukaan myös opiskelijoiden henkilökohtaisen elämän haasteiden huomioimista. Dialogisesta näkökulmasta aidolla kohtaamisella opettaja-oppilassuhteessa voi olla hyvin suuri merkitys kasvun ja kehityksen kannalta. Jos kokemus avoimesta kanssakäymisestä ja osallisuudesta vuorovaikutussuhteessa toteutuu, voi sillä olla paljon positiivisia vaikutuksia opiskelijan elämässä. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19.) Rajojen asettaminen henkilökohtaisen elämän suhteen on kuitenkin tärkeää dialogisessa kasvatussuhteessa. Jos rajat eivät ole selviä, voi liian syvä henkilökohtainen suhde opettajaan johtaa ristiriitaisiin tulkintoihin ja väärinymmärryksiin opettajan ja opiskelijan välillä. (Gaunt 2008, 23.) Kuten todettu, rajat ovat kuitenkin jokaisessa dialogisessa kasvatussuhteessa erilaiset.

### *Palaute*

Tässä tutkimuksessa opiskelijat ja opettajat kokivat, että positiivinen palaute on soiton yksilöopetuksen vuorovaikutuksessa hyvin tärkeää. Liiallinen positiivinen palaute aiheutti kuitenkin opiskelijoissa myös negatiivisia tunteita. Aiemmissä tutkimuksissa musiikin korkeakouluopetuksen vuorovaikutuksesta todetaan, että palautteen ja arvioinnin tulee olla demokraattista ja eettistä. On tärkeää, että opettaja kommunikoi arviointikriteerit ja tavoitteet opiskelijoilleen avoimesti. (Juntunen 2014, 17.)

Dialoginen oppimisen tila tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden olla aktiivisessa roolissa sekä asioiden oppimisessa että erilaisissa prosesseissa. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen nähdään prosessina, jossa opiskelijalla on oikeus osallistua palautteenantotilanteeseen aktiivisena toimijana. (Vass 2018, 6.) Vaikka dialogisessa palautetilanteessa laajennetaan yhteistä ymmärrystä, tarjotaan uusia näkökulmia ja haastetaan ajattelua,

vuorovaikutuksen tulee olla avointa myös erimielisyydelle. Dialogisuus ei itsessään pyri kohtaamisen tilaan, jossa osapuolet ovat asioista samaa mieltä. Dialoginen kohtaaminen voi olla myös jännitteistä ja aiheuttaa ristiriitaista tunteita siihen osallistuvissa osapuolissa. Onnistuessaan dialoginen palaute avaa uusia näkökulmia ja lisää ymmärrystä toisesta osapuolesta. (Paakkanen, Niemi & Vehkakoski 2022, 409–421.)

### *Kollegiaalisuus*

Kollegiaalinen suhde opettajan ja opiskelijan välillä koettiin tutkimustuloksissa positiivisena asiana. Tulosten mukaan opettajan suhtautuminen opiskelijaan kollegana voi auttaa tasavertaisen vuorovaikutussuhteen syntymiseen soiton korkeakouluopinnoissa. Tasavertainen suhde ja opiskelijan aktiivinen toimijuus soitonopinnoissa onkin dialogisen opettaja-oppilassuhteen peruserä (Jordan-Kilkkä & Pruuki 2013, 24). Dialoginen pedagogiikka ei kuitenkaan vastaa kysymykseen, onko kollegiaalisuus välttämätöntä dialogisessa kasvatussuhteessa musiikin korkeakouluopinnoissa. Dialogisuus erilaisissa kasvatussuhteissa voi olla monipuolista ja muuttuvaa ja jokainen opettaja-oppilassuhde määrittyy siihen osallistuvien persoonien kautta. Kasvatettava ei voi kuitenkaan koskaan olla dialogisessa kasvatussuhteessa täysin vastuussa kasvattajansa kokemuksista ja tunteista. (Värri 17, 83.)

Kollegiaalisuus opettajan ja opiskelijan välillä on tutkimustulosten mukaan tarjonnut opiskelijoille myös erilaisia hyötyjä heidän tähdätessään musiikin ammattilaisiksi. Aiemmissä tutkimuksissa todetaan, että opiskelijan työllistyminen on yksi tavoite musiikin korkeakouluopinnoissa. Opettajan tehtävänä on kuitenkin ennen kaikkea valita opetettavat sisällöt siten, että ne tukevat opiskelijan kompetenssia tulevassa ammatissa. (Juntunen 2014, 13.) Dialoginen pedagogiikka ei itsessään kehota opettajaa tarjoamaan opiskelijoille erilaisia mahdollisuuksia soittotuntien ulkopuolella. Työllistymismahdollisuuksien tarjoaminen tai tarjoamatta jättäminen voikin asettaa opiskelijat epätasa-arvoiseen asemaan korkeakoulun sisällä. Dialoginen pedagogiikka voi tarjota opettajalle työkaluja käsitellä erilaisia tasa-arvokysymyksiä. Onkin tärkeää, että avoimuus oppituntien sisällöistä ulottuu myös opettajan omien soittotuntien ulkopuolelle. Dialogisessa opetuksessa sisältöjen tulee olla altis tarkastelulle ja kritiikille, mikä helpottaa vaihtoehtoisten näkökulmien syntymistä ja niistä keskustelua (Vass 2018, 5–6). Koska soiton yksilöopiskeluun

osallistuu vain opettaja ja opiskelija, voi opettajan opetustavat ja sisällöt olla kuitenkin hankalaa asettaa kriittiseen tarkasteluun.

### *Vuorovaikutuksen haasteita*

Tutkimustulosten mukaan opiskelijoilla oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia musiikin korkeakouluopintojen vuorovaikutuksesta yleisesti. Negatiiviset kokemukset olivat muun muassa opiskelijan henkilökohtaisten haasteiden ja elämäntilanteen liian vähäistä huomiointia, toisaalta myös liian lempeän palautteen saamista. Dialogisesta näkökulmasta opettaja ja opiskelija voivat löytää yhteisen pinnan erilaisten asioiden jakamiselle, kokemiselle ja kehittämiseksi, jos opettaja ja oppilas pääsevät tasavertaiseen ja vastavuoroiseen dialogiin toistensa kanssa. Vaikka opettajalla on usein moniin asioihin kokemuksen tuomaa tietoa ja taitoa, oppilaan aito kohtaaminen on dialogisuuden toteutumisen kannalta välttämätöntä. On tärkeää, että sekä opettaja että oppilas pystyvät kommunikoimaan toiveistaan ja tunteistaan toiselle osapuolelle. Joskus opiskelijan henkilökohtaisen elämän haasteet voivat hankaloittaa soitonopiskelua. Opettajan on tärkeää pystyä huomioimaan opiskelija kokonaisvaltaisesti, eikä arvottaa heitä haasteiden tai käyttäytymisen perusteella. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 22–24.)

Myös henkilökemioiden yhteensovittaminen voi tämän tutkimuksen tulosten perusteella aiheuttaa haasteita soittotuntien vuorovaikutuksessa. Tulosten mukaan on hyvin paljon opettajasta kiinni, kuinka paljon painoarvoa hän antaa hyvän opettaja-oppilassuhteen muodostumiselle. On tutkittu, että opiskelijat omaksuvat ja adaptoivat opettajansa mielihiteitä ja toimintatapoja opettaja-oppilassuhteesta ja pyrkivät näin yhteisymmärrykseen opettajansa kanssa. Joissain tapauksissa aluksi haastava opettaja-oppilassuhde on muuttunut paremmaksi, kun yhdessä on työskennelty jonkin aikaa. Osalle opiskelijoista henkilökemioiden yhteensovittamisen haasteet voivat kuitenkin aiheuttaa paljon stressiä ja paineita soitonopiskelusta. Vaikka hyvä vuorovaikutussuhde rakentuu usein pitkällä aikavälillä, opiskelijoiden voi olla vaikeaa keskustella vuorovaikutussuhteen ongelmista avoimesti. (Gaunt 2008, 4–9, 23.)

### *Mestari-kisällimuotoinen soitonopetus*

Kuten tämä tutkimus osoittaa, mestari-kisällimuotoinen opetustraditio on edelleen läsnä musiikin korkeakouluoppilaitoksissa. Dialoginen soitonopetus nähdään ennen kaikkea

vastavoimana mestari-kisälliperinteelle. Dialogisesta näkökulmasta mestari-kisälliperinne ei tarjoa opiskelijalle aktiivisen osallisuuden mahdollisuutta, eikä tue opiskelijaa omaehtoisuuteen ja luovuuteen soitonopinnoissaan tarpeeksi. Mestari-kisällimuotoinen soitonopetus nähdään autoritäärisenä kasvatustyylinä, joka tarjoaa opettajalle roolin tradition siirtäjänä ja opiskelijalle roolin tiedon passiivisena vastaanottajana. (Värri 2004, 79–80.)

Tässä tutkimuksessa opettaja ja opiskelijat kokivat, että mestari-kisällimuotoinen oppiminen on vanhanaikainen ja hierarkkinen opetusmenetelmä, joka ei tarjoa opiskelijoille mahdollisuutta vaikuttaa tarpeeksi omaan oppimiseensa tai opiskeltaviin sisältöihin. Vaikka dialoginen kasvatussuhde ei ole luonteeltaan täysin yhdenvertainen, dialoginen kasvatussuhde pyrkii avoimeen kohtaamiseen, tasa-arvoisuuteen ja eroon hierarkiasta (Värri 2004, 16–17). Tutkimustulosten mukaan tämä ei toteudu mestari-kisällimuotoisessa soitonopetuksessa.

Tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla ja opettajalla oli eriäviä mielipiteitä mestari-kursseista, jotka perustuvat vahvasti mestari-kisällitraditioon. Vaikka mestarikursseilla opetustilanteeseen osallistuu passiivisesti usein muitakin kuin mestari ja kisälli, opetustilanne voi olla opiskelijalle hyvin ahdistava. Koska dialoginen kasvatustilanne perustuu pitkäjänteiselle opiskelijan kohtaamiselle ja hänen persoonansa hyväksymiselle, mestari-kurssin opettaja ei pysty usein havaitsemaan ja huomioimaan opiskelijoiden tarpeita. Tutkimuksia on tehty myös siitä, että mestari-kisällimuotoisen opetuksen intensiteetti voi aiheuttaa opiskelijoille valtavia paineita. (Gaunt 2008, 8, 23.)

### *Opettajan kunnioitus ja musiikillinen kohtaaminen*

Tässä tutkimuksessa opiskelijat kokivat, että kunnioitus opettajaa kohtaan ei poikkea kunnioituksesta toisia opiskelijoita tai muita ihmisiä kohtaan. Opettaja puolestaan ei tahtonut itseensä suhtauduttavan auktoriteettina. Tulosten perusteella opiskelijat kuitenkin kunnioittivat opettajaansa. Opettajan kunnioituksen opiskelijat ajattelivat mahdollistavan dialogisen vuorovaikutuksen. Dialogisuuden yksi tärkeimpiä piirteitä on toiseen dialogiin osallistuvan osapuolen yksilöllisyyden ja persoonan kunnioittaminen. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19). Dialoginen opetus ja kasvatustilanne pyrkii saavuttamaan yhteisymmärryksen

opetukseen osallistuvien osapuolten välillä, mikä edellyttää toisen osapuolen kunnioitusta. (Paakkanen, Niemi & Vehkakoski 2022, 420).

Myös henkilökohtaisen musiikkisuhteen ja musiikillisten mielenkiinnon kohteiden kunnioittaminen soitonopetuksessa koettiin tutkimustulosten mukaan tärkeiksi. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajien substanssiosaamisella on edelleen tärkeä rooli musiikin korkeakouluopinnoissa. Vahva aineenhallinta ei kuitenkaan vähennä pedagogisten taitojen, hyvän vuorovaikutuksen ja kohtaamisen merkitystä soitonopetuksessa (Juntunen 2014). Kun opettaja ja oppilaat ovat dialogissa musiikillisen vuorovaikutuksen tasolla, sisältää kohtaminen erilaisia jaettuja tunteita, kokemuksia ja merkityksiä (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19–20). Tämä on etenkin opiskelijalle herkkä tila, jossa opettajan tulee kiinnittää vuorovaikutukseen erityistä huomiota. Musiikillista kohtaamista voi haitata muun muassa opettajan tarve korostaa omaa asiantuntijuuttaan tai henkilökohtaisia mielipiteitään (Haarakangas 2008, 28).

## 6 Pohdinta

### 6.1 Johtopäätökset

Tutkimustulokset pyrkivät vastaamaan kysymyksiin 1.) Minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla ja opettajilla on vuorovaikutuksesta soiton yksilöopetuksessa? ja 2.) Minkälaisia merkityksiä opettajat ja opiskelijat antavat vuorovaikutukselle soitonopetuksen kontekstissa? Tutkimustulokset osoittavat, että opiskelijat ja opettaja liittävät soittotuntien vuorovaikutukselle monenlaisia merkityksiä. Monen vuoden soitonopiskelu ja opettaminen vaikuttavat siihen, mihin opiskelijat tai opettaja peilaavat vuorovaikutustaan soittotunneilla. Vuorovaikutus oppitunneilla koetaan olevan vastuullista toimintaa, mikä syntyy opettajan ja opiskelijan halusta olla dialogissa. Dialogiseen yhteyteen kuuluvat toisen kunnioittaminen yksilönä, kokonaisvaltaisuuden huomioiminen, kannustaminen ja kuuntelu.

Tutkimus osoittaa, että tutkimukseen osallistuneiden opettajan ja opiskelijoiden soitonopetus nojaa pääasiallisesti dialogisiin käytäntöihin. Dialogiset käytänteet olivat heille myös hyvin tärkeitä. Hyvään työskentelyilmapiiriin vaikuttavat opiskelijoiden mukaan kokemus kuulluksi tulemisesta. Lisäksi ilmapiiriin vaikuttaa se, että oppitunneilla voi olla oma itsensä. Opettajan mukaan hyvä ilmapiiri on rento, kannustava ja oppilaat aidosti kohtaava. Tulosten mukaan sekä opettajalla että oppilalla on vaikutusta oppituntien ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen. Tuloksista voidaan päätellä, että soiton yksilöopetus on hyvin erityislaatuinen kohtaamisen tila. Koska soittotuntien vuorovaikutus muodostuu kahden ihmisen kokemusten, toiveiden, tunteiden ja tavoitteiden pohjalta, näiden asioiden yhteensovittaminen vaatii erityistä herkkyyttä ja avoimuutta. Avoimuus ja kohtaaminen toteutuvat oppituntien vuorovaikutuksessa myös persoonien hyväksymisen kautta.

Tulosten mukaan erityisesti opiskelijat toivovat soittotuntien vuorovaikutukselta avointa kohtaamista. Kokemus kohdatuksi tulemisesta lisää myös turvallisuuden tunnetta. Haastatteluiden perusteella kohtaamisen syvyydessä on eroa eri opettajien välillä. Opiskelijat ajattelevat osan opettajista edelleen panostavan vuorovaikutuksen sijaan vahvaan aineenhallintaan, tässä tapauksessa tietyn instrumentin substanssiosaamiseen. Tutkimustulosten perusteella vahvasta aineenhallinnasta on hyötyä opettaessa, mutta se ei riitä pohjaksi pitkäjänteiseen työskentelyyn opiskelijoiden kanssa. Turvallinen oppimisympäristö on ennen kaikkea opettajan vastuulla. Opiskelijoilla voi kuitenkin olla luonnostaan taipumusta vaikuttaa oppituntien ilmapiiriin ja turvallisen oppimisympäristön rakentamiseen.

Turvallisuuden tunteeseen liittyy olennaisesti myös fyysisen koskemattomuuden rajat. Kuten tässä tutkimuksessa todetaan, rajojen löytäminen kahdenkeskisessä opettaja-oppilassuhteessa vaatii tunnustelua, havainnointia ja keskustelua. Pohdintaa fyysisestä koskemattomuudesta tai henkilökohtaisen elämän suojaamisesta ei kuitenkaan juuri syntynyt haastatteluissa. Esimerkkitapaukset fyysisen koskemattomuuden rikkomisesta musiikkialalla ja ovat johtaneet yhteiskunnalliseen keskusteluun siitä, kuinka läpinäkyviä musiikkikorkeakoulujen opetusmenetelmät ovat. Lisäksi on tutkittu, että opettajan maineella voi olla hyviä vaikutuksia opiskelijan uramahdollisuuksiin (Gaunt 2008, 8). Tämä voi johtaa siihen, että vaikka opettaja-oppilassuhde tuntuisi opiskelijoista epämukavalta, he eivät välttämättä uskalla ottaa asiaa esille opettajan kanssa. Koska myös tässä tutkimuksessa tutkitaan juuri kahdenkeskistä vuorovaikutussuhdetta opettajan ja opiskelijan välillä, olisi keskustelu opettajan ja opiskelijan välisistä fyysisistä rajoista ollut kiinnostava näkökulma opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa.

Kollegiaalinen suhde opettajan ja opiskelijan välillä koettiin tutkimustuloksissa positiivisena asiana. Kollegiaalinen suhde vaikuttaa tulosten mukaan kokemuksiin siitä, tuntevatko opiskelijat olevansa tasa-arvoisessa vuorovaikutussuhteessa opettajansa kanssa. Tuloksia tarkastellessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että opiskelijat kertoivat haastatteluissa hyötывänsä kollegiaalisesta suhteesta opettajansa kanssa. Tässä tutkimuksessa ei selviä, kuinka yleistä kollegiaalinen suhde on musiikin korkeakouluopinnoissa. Olisikin kiinnostavaa tietää, miten musiikin korkeakoulut ottavat kantaa kollegiaaliseen suhteeseen opiskelijoiden kanssa. Etenkin opettajien olisi hyvä pohtia, vaikuttavatko he omalla toiminnallaan mahdollisesti opiskelijoiden eriarvoiseen asemaan musiikin korkeakouluissa tai työtilanteissa.

Tutkimustulosten perusteella haasteita soittotuntien vuorovaikutuksessa voivat olla opiskelijoiden huolien vähättely, huono opiskeluilmapiiri, opiskelijoiden riittämättömyyden tunteet ja henkilökohtaisen elämän haasteet. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin teemat koetaan tärkeänä osana musiikin korkeakouluopintoja. Musiikin korkeakouluopinnot valmistavat monia opiskelijoita muusikon töihin. Tällöin psyykkisen hyvinvoinnin tärkeys korostuu. Tutkimuksen mukaan kaikki opettajat eivät koe kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin teemojen koskevan omaa opetustaan ja pitävät opiskelijoihin etäisyyttä tunnetasolla. Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa tietää, kuinka suuri osa musiikin korkeakoulujen soitonopettajista kokevat, että kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin teemat eivät kuulu heidän soitonopetukseensa.

Opettajan ja opiskelijoiden ajatukset mestari-kisällimuotoisesta opetusmenetelmästä ovat tässä tutkimuksessa pääasiassa negatiivisia. Yleinen käsitys mestari-kisälliperinteestä on vahvaan aineenhallintaan panostaminen ja traditioiden siirtäminen sukupolvelta seuraavalle. Tutkimuksessa mestari-kisällimuotoiseen soitonopetukseen liitetään epäonnistumisen tunteita, kokemuksia hierarkiasta ja ymmärtämättömyyttä opiskelijoiden moninaisuutta kohtaan. Tutkimustulosten perusteella myös mestari-kisällimuotoiseen opettamiseen liitetään negatiivisia kokemuksia. Kaikki opettajat eivät tulosten mukaan koe auktoriteettiasemaa oppilaita kohtaan mielekkäänä. Sen sijaan tuloksissa korostui pitkäaikaisen, dialogisen, kahdenkeskisen opettaja-oppilassuhteen tärkeys soitonopiskelussa. Tuloksista voidaan kuitenkin päätellä, että haastatteluun osallistuvat opiskelijat ovat hakeutuneet tarkoituksella sellaisen opettajan opetukseen, jonka soittotunneilla hyvään vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin sekä kohtaamiseen kiinnitetään erityistä huomiota. Tutkimusta laajennettaessa kiinnostavaa tietoa tarjoaisi myös mestari-kisällimuotoista opetustraditiota toteuttavan opettajan ja hänen opiskelijoidensa näkökulma aiheesta.

Soiton yksilöopetus musiikin korkeakouluissa on intensiivinen vuorovaikutuksen ja kohtaamisen tila, joka vaatii sekä opettajalta että opiskelijoilta samanaikaisesti avoimuutta ja reflektiivisyyttä (Jordan-Kilki & Pruuki 2013, 18–19). Jotta vuorovaikutus toimii, tulee molempien osapuolien pyrkiä ymmärtämään toista osapuolta ja hänen toimintapojaan, sekä pyrkiä mahdollisesti muovaamaan käyttäytymistään yhteistä toimintaa palvelevaksi. Vuorovaikutukseen ja omaan persoonaan liittyy kuitenkin asioita, joita ei voi, eikä tule muuttaa. Tämä voi aiheuttaa haasteita vuorovaikutussuhteessa. Pitkäjänteinen työskentely auttaa opettajaa ja oppilasta löytämään juuri heille ominaisen tavan olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Opettajan tulee olla avoin siitä, minkälaista toimintaa hänen soittotuntinsa tarjoavat. Oppilaalla on puolestaan oikeus tulla kohdatuksi ja velvollisuus tuoda ilmi, jos hän kokee opettaja-oppilassuhteen epämukavana.

## **6.1 Luotettavuustarkastelu**

Tässä luvussa tarkastelen metodologialuvun ohella esiin nousseita tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja. Kahdenkeskistä vuorovaikutussuhdetta tutkiessa on selvää, että ulkopuolinen henkilö ei voi koskaan saada täysin realistista kuvaa siitä, minkälaista kahden ihmisen keskinäinen vuorovaikutus on (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa tuloksia kerättiin havainnoinnin ja haastattelujen avulla.

Nämä kaksi tapaa yhdistettynä tutkimus pyrkii antamaan tietoa siitä, miltä kahdenkeskinen vuorovaikutus soittotunneilla vaikuttaa ulospäin, mutta tarjoaa myös tutkimuskohteille mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan ilman toisen osapuolen läsnäoloa.

Havainnointi ja tutkimuskohteiden haastattelut antoivat melko kattavan kuvan siitä, mikälaista vuorovaikutusta soittotunnit pitävät sisällään. Kahdenkeskistä opettaja-oppilasuhdetta on kuitenkin haastavaa tutkia, sillä vuorovaikutukseen liittyy paljon sellaisia asioita, joita ulkopuolinen ei pysty havaitsemaan. Tämän lisäksi kokemukset voivat olla eri osapuolilla hyvin erilaisia. Myös haastattelujen osalta tutkimustietoon tulee suhtautua kriittisesti. Haastatteluissa esiin nousseet teemat ovat valikoituneet sillä perusteella, mistä haastateltavien on mukavaa ja turvallista puhua. On tutkittu, että tutkiessa opettaja-oppilassuhdetta, haastateltavat voivat tarkoituksella jättää asioita kertomatta, koska saattavat pelätä tutkimuksen vaikuttavan negatiivisesti opettajan ja opiskelijan väliseen suhteeseen ja vahingoittavan heidän välistä luottamustaan (Gaunt 2008, 4). Myös tässä tutkimuksessa haastateltavilla oli mahdollisuus valita, mistä haluavat puhua. Joitakin vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja on siis mahdollisesti jäänyt tutkimusaineiston ulkopuolelle. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusetiikka ja tutkimuksen tulokset ovat yhteydessä toisiinsa koko tutkimuksen ajan (Tuomi & Sarajärvi 2017). Luottamus ja tutkimuskohteiden henkilöllisyyden suojeleminen on keskeistä, kun kyseessä on herkkä aihe (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyksiä on pyritty suojelemaan mahdollisimman hyvin. Tutkimuksen kontekstissa tulee huomioida, että kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt tiesivät toistensa osallistumisesta tutkimukseen. Tämä on välttämätöntä, kun halutaan havainnoida kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta. Muiden tutkimuskohteiden henkilöllisyyden tunnistaminen voi kuitenkin vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Tutkijan on tärkeää kunnioittaa tutkimuskohteiden toiveita tutkimukseen liittyen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Myös tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuville on annettu mahdollisuus täydentää tai korjata vastauksiaan koko tutkimusprosessin ajan. Havainnoissa ja haastatellessa on myös pyritty dialogiseen lähestymistapaan tutkimukseen osallistuvien kanssa. Tutkijana olen pyrkinyt avoimeen kuunteluun ja dialogiin, ymmärrykseen ja kunnioittamiseen tutkimukseen osallistuvien kanssa.

## 6.2 Tutkimuksen vaikutukset ja tulevia tutkimusaiheita

Soiton korkeakouluopiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset soiton yksilöopetuksesta vaihtelevat (Gaunt 2008, 7–8). Tämän tutkimusten mukaan soittotuntien vuorovaikutus ja ilmapiiri vaikuttavat opiskelijan oppimiseen sen kaikissa muodoissa. Opettaminen on aina vastuullista toimintaa ja näin pedagogisten taitojen painoarvo suhteessa substanssi-osaamiseen on lisääntynyt musiikin opetuksessa. (Juntunen 2014; Värrä 2014; Anttila 2002, 4, 94.) Dialogisuuteen pyrkivät musiikinopetuksen tavoitteet vaativatkin opettajalta hänen omien käsitystensä ja menetelmiensä kriittistä tarkastelua. Tämä tutkimus vuorovaikutuksen toteutumisesta ja sille aneituista merkityksistä dialogisuuden näkökulmasta voi auttaa opettajia tarkastelemaan omia käytäntöjään soittotunneilla ja näin avata mahdollisuuksia oppilaan kohtaamiselle uudella tavalla. Haastatteluiden avulla myös opiskelijat voivat reflektoida niin omaa, kuin opettajansa toimintaa, ymmärtää vuorovaikutuksen moninaisuutta ja sitä, mitkä ovat heidän omia oikeuksiaan ja velvollisuuksiaan soiton yksilöopetuksessa. Uskon, että tästä tiedosta on hyötyä niin opettajille, opiskelijoille, kuin pedagogisia taitoja opettaville instituutioille.

Tutkimuksesta nousi esiin muutamia teemoja, joita olisi kiinnostavaa tutkia lisää, mutta jotka eivät varsinaisesti vastaa tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Vaikka tämä tutkimus on tapaustutkimus ja aineistonsa puolesta vaikeasti yleistettävissä, tapaustutkimus soiton yksilöopetuksesta antaa tärkeää tietoa niin opettajille, opiskelijoille, kuin eri musiikki-instituutioillekin siitä, mitä soittotunneilla tapahtuu. Muun muassa Gaunt (2008) painottaa tutkimuksessaan, että kahdenkeskisestä oppimisesta tarvitaan lisätutkimusta (Gaunt 2008, 8). Tämän tutkimuksen haastatteluissa ilmeni, että haastateltavilla oli ajatuksia ja näkemyksiä myös siitä, miten kahdenkeskinen soitonopetus ja erilaiset opetustyyliä koetaan opiskelija- ja opettajajayhteisössä laajemmin. Tutkimuksen laajentaminen koskemaan isompaa joukkoa opettajia ja opiskelijoita toisi paljon lisätietoa kahdenkeskisen soitonopetuksen käytänteistä musiikin korkeakouluissa. Musiikin korkeakouluopinnoissa ja tähdätessä musiikin ammattilaiseksi, opiskelijat työskentelevät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja opiskelijoiden kanssa. Tämän vuoksi ammatillinen kokemus ei välttämättä perustu vain opettaja-oppilassuhteeseen soitonopetuksessa. (Gaunt 2008, 23.)

Yhtenä teemana tässä tutkimuksessa nousi esiin henkilökiemiat soiton yksilöopetuksessa. Tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessa voidaan todeta, että vaikka hyvä vuorovaikutus toteutuisi soiton yksilöopetuksessa, opettajan ja oppilaan väliseen henkilökiemiaan liittyy sellaisia vaikeasti selitettäviä asioita, jotka voivat vaikuttaa opettajan ja opiskelijoiden

kokemuksiin soitonopetuksesta monilla tavoilla. Aiheesta on tehty joitain opinnäytteitä taiteen kentällä, mutta lisätutkimus etenkin soitonopetuksen näkökulmasta tarjoaisi kiinnostavaa lisätietoa. Merkittävä asia henkilökemioiden yhteensovittamisessa on opettajan kyky kohdata ja kuunnella opiskelijoitaan aidosti, läsnäolevasti ja moniulotteisesti (Jordan-Kilki & Pruuki 2013, 22). Kuten tutkimustuloksissa todetaan, että opettajan ja oppilaan toimintatapojen ja päämäärien ollessa hyvin erilaisia, yhteisymmärrystä ei tavoiteta helposti. Opettajan ja opiskelijan eri mielipiteet ja tavoitteet voivat olla peräisin yksilöiden persoonallisista ominaisuuksista tai temperamentista (Heikinheimo 2009, 56). Olisi kiinnostavaa tutkia, voiko erilaiset persoonallisuuden piirteet ja temperamentti olla esteenä dialogisen kohtaamisen toteutumiselle.

Myös kollegiaalisuuden teema soitonopetuksessa nousi esiin tässä tutkimuksessa. Tuloksissa kollegiaalinen vuorovaikutussuhde koettiin positiivisena ja opiskelijoita hyödyttävänä asiana. Pohdinnassa tarkastellaan kollegiaalisuutta kuitenkin myös siitä näkökulmasta, voiko kollegiaalinen suhde olla opiskelijoita eriarvoistavaa. Koska opettajan pääasiallinen tehtävä musiikkikorkeakouluissa on opettaa, jää opettajan oman kiinnostuksen ja aktiivisuuden varaan tarjota opiskelijoilleen erilaisia työllistymismahdollisuuksia koulun ulkopuolella. Koen, että olisi hyvin mielenkiintoista tietää, kuinka paljon opettajat tarjoavat instituution ulkopuolisia mahdollisuuksia opiskelijoilleen ja millä perusteilla. Olisi myös kiinnostavaa tietää, mitä eri musiikki-instituutiot ja musiikkikorkeakoulut ajattelevat kollegiaalisuuden teemoista yleisesti.

Mestari-kisälliperinne on esiin nousseista mahdollisista jatkotutkimusaiheista selkeästi eniten tutkittu. Tutkimukset osoittavat, että mestari-kisälliperinne on edelleen läsnä musiikkikorkeakouluissa (Juntunen 2014, 21). Erilaisia vaihtoehtoisia menetelmiä soitonopetukselle on kuitenkin tarjolla yhä enemmän. Kiinnostava näkökulma mestari-kisällimuotoiselle soitonopetukselle olisi muun muassa se, mitä mestari-kisällimuotoista soitonopetusta toteuttavat opettajat itse ajattelevat perinteestä ja siihen liittyvistä toimintatavoista. Lisäksi olisi kiinnostavaa tietää, kuinka paljon musiikkikorkeakoulujen opetus nojaa mestari-kisällimuotoiseen opetukseen ja ovatko musiikkikorkeakoulut tietoisia siitä. Tällä hetkellä vaikuttaisi siltä, että opetustyötä musiikkikorkeakouluissa ei arvioida samalla tavoin kuin esimerkiksi tutkimustyötä. Soitonopetuksen arviointi tapahtuukin enimmäkseen soittotunneilla opettajan ja opiskelijan välillä. (Nuutinen 2004; Juntunen 2014, 8 mukaan.)

## Lähteet

Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi.

Arikoski, Juha. 1999. Vuorovaikutus opetustyössä. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula: Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Yliopistopaino, 171–220.

Bahtin, M. M. 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmat. Gråbo: Antropos.

Berdayes, V. 2004. The body and educational practice: some themes in the work of Paolo Freire. Teoksessa V. BerdayesL. Esposito, L. & J. W. Murphy (toim.) The body in human inquiry: interdisciplinary explorations of embodiment. Hampton Press. 217–23

Björk, C & Juntunen, M-L. 2019. Ethical Considerations on Conducting Research about Music Teaching in Primary Schools: A Virtue Ethics Approach. European Journal of Philosophy in Arts Education (EJPAE) 4, 2, 63–110. Viitattu: [http://www.ejpaec.com/index.php/EJPAE/art-cle/view/36/29?fbclid=IwAR0m1\\_EfJL-ZAb1jR4VYYU15k\\_kX11PwElFtjX\\_2x1OrDs3hWSgHbS7MX5M](http://www.ejpaec.com/index.php/EJPAE/art-cle/view/36/29?fbclid=IwAR0m1_EfJL-ZAb1jR4VYYU15k_kX11PwElFtjX_2x1OrDs3hWSgHbS7MX5M)

Buber, M. 1986. Minä ja Sinä. Helsinki: Therapie-säätiö.

Bull, A. 2019. Class, control, and classical music. Oxford University Press.

Burbules, N. C. 1993. Dialogue in teaching. Theory and Practice. New York & London. Teachers College Press.

Collins, P.M. 1980. Philosophy and "Alternative Humanistic Education": Buber and Neill in Contrast. Journal of Thought, Vol. 15, Summer 1980. University of Oklahoma. 47—62.

Freire, P., Kuortti, J., Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Gaunt, H. 2009. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of music* 38, 2. 178–208.

Haarakangas, K. 2008. Parantava puhe. – Dialogisuus ihmissuhteissa, mielenterveys-työssä ja psykiatrisessa hoidossa. Magentum.

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

Hasu, J. 2018. Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa; oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. *Musiikkikasvatus* 21, 2. 98–105.

Heikinheimo, T. 2009. Intensity of interaction in instrumental music lessons. Tohtorintutkielma. Sibelius-Akatemia.

Hirsjärvi ym. 2004. Tapaustutkimus. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka). [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_5.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html). (Viitattu 23.5.2022.)

Holmgren, C. 2022. Dialogue Lost? Teaching Musical Interpretation of Western Classical Music in Higher Education. Doctoral dissertation. Luleå: University of Technology.

Huttunen, Rauno. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista – Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Humanististen aineiden tutkimuslaitos.

Jordan-Kilki, P. & Pruuki, L. 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Teoksessa Jordan-Kilki, P., Kauppinen, E., & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) 2013. Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus.

Juntunen, M-L. 2014. Mestarista opiskelijan ohjaajaksi, tukijaksi ja vierellä kulkijaksi? *Musiikkikasvatus* 17, 1. 8–28.

Kauppinen, A. 2013. Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus. 12–44. Teoksessa Kauppinen, A. (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

López-Íñiguez, G. 2017. Toolkit for instrumental music teachers in Finland. Promoting constructivist instrumental music education as a mechanism for pedagogical equality. ArtsEqual Research Initiative, Taideyliopisto Helsinki. Viitattu: <https://www.artsequal.fi/fi/-/toolkit-for-instrumental-music-teachers/2.5>

Meronen, S. 2016. Oppijälhtöisyys Sibelius-Akatemian pop&jazz-laulunopetuksessa: Tapaustutkimus kolmesta laulunopettajasta. Maisterintutkielma. Sibelius-Akatemia.

Nuutinen, A. 2004. Laatu ymmärryksen syvenemisenä. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) *Laaduntekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 139–148.

Paakkanen, M., Niemi, K. & Vehkakoski, T. 2022. Ohjaajan vastaaminen opiskelijoiden esittämiin moitteisiin dialogisuuteen pyrkivän aikuiskoulutuksen vuorovaikutustilanteissa. *Kasvatus*, 53, 4. 408–422. <https://doi.org/10.33348/kvt.122494> [Open Access](#)

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

Piira, T. 2019. Kohti hyvää musiikkisuhdetta: Viulunsoitonopettajien kertomuksia oppijan henkisen turvallisuuden tukemisesta dialogin keinoin. Maisterin tutkielma. Sibelius-Akatemia.

Ruohoniemi, S. 2014. Katsoa sitä mitä on: Dialogisuus Sibelius-Akatemian jazzlaulunopetuksessa. Maisterin tutkielma. Sibelius-Akatemia.

Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka). [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_5.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html). (Viitattu 23.05.2022.)

Saarinen, T. 2013. Musiikkiopiston opettajan osaamisen täydentäminen. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Shor, I & Freire, P. 1987. A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education. South Hadley: Bergin & Garvey.

Sibelius-Akatemia. 2012. Opintojaksokuvaukset. (Viitattu 30.12.2023.)

Sibelius-Akatemia. 2023. Opintojaksokuvaukset. Viitattu: <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/sibelius-akatemia/13745/e>

TENK 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Viitattu: [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2017:12a. Helsinki: Suomen Yliopistopaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2017. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Vass, E. 2018. Musical Co-creativity and Learning – The Fluid Body-Language of Receptive-Responsive Dialogue. Human Arenas 1, 3.

Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatusta kasvatukseen hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

# Liittet

## Liite 1

### Haastattelukysymykset

Tutkimuskysymykset:

- 1.) Minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla ja opettajilla on vuorovaikutuksesta soiton yksilöopetuksessa?
- 2.) Minkälaisia merkityksiä opettajat ja opiskelijat antavat vuorovaikutukselle soitonopetuksen kontekstissa?

Haastattelun opettajia ja opiskelijoita siitä, mitä he ymmärtävät vuorovaikutuksesta soiton yksilöopetuksessa, minkälaisia merkityksiä he vuorovaikutukselle antavat ja mitä konkreettisia keinoja opettajilla on vuorovaikutuksen tueksi.

### **KYSYMYKSET OPETTAJALLE:**

Oppituntien ilmapiiri:

1. Minkälainen ilmapiiri tunneilla on?
2. Mitkä asiat siihen vaikuttavat?
3. Miten pyrit vaikuttamaan oppitunnin ilmapiiriin?
4. Minkälaisilla keinoilla opettaja voi vaikuttaa opiskelijan turvallisuuden tunteeseen?
5. Mitkä asiat soitonopetuksessa koet olevan opettajan vastuulla? Mitkä puolestaan opiskelijan?

Vuorovaikutus:

1. Millaiseksi kuvailisit suhdettasi oppilaisiin?
2. Minkälaista vuorovaikutus oppitunneilla on? (hyvät ja huonot puolet)

3. Mitä ja miten haluaisit mahdollisesti muuttaa oppituntiesi vuorovai-  
kutusta?
4. Koetko, että sinulla on hyvät taidot oppilaan kohtaamiseen?

Valta:

1. Mikä on opetusfilosofiasi?
2. Minkälaisilla keinoilla tuet opiskelijan luovuutta ja omaehtoisuutta?
3. Minkälaisilla keinoilla tuet opiskelijan kokonaisvaltaista kasvua ja  
kehitystä?
4. Mitä ajattelet perinteisestä mestari-kisällisuhteisesta opetuksesta?
5. Koetko, että sinulla on auktoriteettia opettaessasi?
6. Mistä mielestäsi auktoriteetti muodostuu?

Palautteen antaminen:

1. Miten ja mistä annat palautetta opiskelijalle?
2. Antaako opiskelija koskaan palautetta sinulle?
3. Mitä pidät tärkeänä antaessasi palautetta?

## Liite 2

### KYSYMYKSET OPPILAALLE:

#### Haastattelukysymykset

##### Tutkimuskysymykset:

- 1.) Minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla ja opettajilla on vuorovaikutuksesta soiton yksilöopetuksessa?
- 2.) Minkälaisia merkityksiä opettajat ja opiskelijat antavat vuorovaikutukselle soitonopetuksen kontekstissa?

Haastattelun opettajia ja opiskelijoita siitä, mitä he ymmärtävät vuorovaikutuksesta soiton yksilöopetuksessa, minkälaisia merkityksiä he vuorovaikutukselle antavat ja mitä konkreettisia keinoja opettajilla on vuorovaikutuksen tueksi.

##### Oppituntien ilmapiiri:

1. Minkälainen ilmapiiri tunneilla on?
2. Mitkä asiat siihen vaikuttavat?
3. Miten voit itse vaikuttaa oppitunnin ilmapiiriin?
4. Minkälaisilla keinoilla opettaja voi vaikuttaa opiskelijan turvallisuuden tunteeseen?

##### Vuorovaikutus:

1. Millaiseksi kuvailisit suhdettasi opettajaasi?
2. Minkälaista vuorovaikutus oppitunneilla on? (hyvät ja huonot puolet)
3. Mitä ja miten haluaisit mahdollisesti muuttaa oppituntiesi vuorovaikutusta?

##### Valta:

1. Millä keinoin opettaja tukee oppimistasi ja luovuuttasi?
2. Minkälaisilla keinoilla opettaja tukee sinua kokonaisvaltaisesti?

3. Mitä ajattelet perinteisestä mestari-kisällisuhteisesta opetuksesta?

Palautteen antaminen:

1. Miten opettajasi antaa sinulle palautetta?
2. Miten otat palautetta vastaan?
3. Annatko koskaan palautetta opettajallesi?
4. Mitä pidät palautetta annettaessa/vastaanotettaessa tärkeänä?