

**KIRJALLINEN ITSEREFLEKTIO JA SEN KÄYTTÖ SOITTAMISEN JA
HARJOITTELUN TUKENA**

Seminaarityö
Kevät 2018

Opettajan pedagogiset opinnot
Tampereen yliopisto

Mingwei Li
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
Pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen aineryhmä/
Kirjallinen työ

Tutkielman tai kirjallisen työn nimi	Sivumäärä	Lukukausi
KIRJALLINEN ITSEREFLEKTIO JA SEN KÄYTTÖ SOITTAMISEN JA HARJOITTELUN TUKENA	48	kevät 2018
Tekijän nimi	Oppiaine	
Mingwei Li	Opettajan pedagogiset opinnot	
Aineryhmän nimi	Työn laji	
Pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen aineryhmä	seminaarityö	
<p>Tässä seminaarityössä tutkittiin kirjallisen itsereflektion käyttöä soiton harjoittelussa. Työssä tarkasteltiin kirjalliseen itsereflektioon liittyvää kirjallisuutta ja itsereflektion eri rooleja oppimisessa ja harjoittelussa. Kirjallisuuden perusteella kävi ilmi, että kirjallista itsereflektiota voi pitää osana itseohjautuvaa oppimista. Saatiin selville, että se voi parantaa välittömästi oppimista tai suoritusta, mutta tämä edellytti tietyn määrän edeltävää konkreettista toimintaa, kuten oppimisyrityksiä. Lisäksi tavoitteiden valinta ja asettaminen vaikuttivat suoraan sekä oppimiseen että sitä koskevan itsereflektion tekoon.</p> <p>Tutkimusosassa toteutettiin sähköinen kyselytutkimus. Kävi ilmi, että noin puolet vastanneista opiskelijoista (n=25) kirjoitti pääinstrumenttinsa harjoittelua koskevia pohdintoja, mutta muistiinpanojen kirjoittaminen oli yleisempää. Opastusta pohdintojen tekoon oli saanut yli puolet opiskelijoista. Kuitenkin näiden taitojen konkreettinen hyödyntäminen ja hyödyntämistapa näytti riippuvan opiskelijasta itsestään. Joillakin oli useita kirjallisia keinoja käytössä, kun taas toisilla vain pari.</p> <p>Lopuksi todettiin, että kirjalliset itsereflektion keinot olivat hitaita verrattuna muihin reflektion muotoihin, eikä niitä pystynyt käyttämään toiminnan aikana. Ne ovat kuitenkin järkeviä työkaluja soittamisen harjoittelun lomassa käytettäväksi.</p>		
Hakusanat		
itsereflektio, kirjallinen itsereflektio, harjoittelu, soittaminen, oppiminen		
Säilytyspaikka		
Sibelius-Akatemia (Taideyliopisto)		

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 TAUSTAA	6
2.1 Soiton harjoittelusta	6
2.2 Reflektio ajattelevassa toiminnassa.....	8
2.3 Itseohjautuva oppiminen	9
2.4 Itsereflektion rooli itseohjautuvassa oppimisessä	10
3 KIRJALLISEN ITSEREFLEKTION KEINOJA.....	12
3.1 Rajallinen muisti ja muistiinpanojen hyödyntäminen.....	13
3.2 Reflektiivinen kirjoittaminen opettajan ohjeistamana	14
3.3 Päiväkirja	16
3.4 Konseptikartta	17
3.5 Dialektinen muistikirja.....	17
4 ITSEREFLEKTIIVISEN KIRJOITTAMISEN MOTIVAATIO	18
4.1 Kirjoittamisen aloittaminen ja rutinoituminen	19
4.2 Kirjallisen itsereflektion hyöty verrattuna lisäharjoitteluun	20
4.3 Tavoitteiden asettamisen vaikutukset aivojen toimintaan.....	21
4.4 Omien ajastusten selkiyttäminen ja omien päätösten muodostuminen.....	21
4.5 Kirjoittaminen virheellisten käsityksien muokkauksessa	22
5 TUTKIMUSASETELMA JA –MENETELMÄKUVAUS	23
5.1 Tutkimuskysymykset	23
5.2 Kyselylomaketutkimus.....	23

5.3 Kyselylomakkeen aihepiirit	25
6 TULOKSET	26
6.1 Harjoitteluun liittyvä kirjoittaminen	26
6.2 Pohdintaan ja ongelmanratkaisuun liittyvä opastus	29
6.3 Pohdintojen kirjoittaminen.....	30
6.4 Harjoitteluajan käyttö ja suunnittelu	30
6.5 Teosten määrä ja harjoittelun määrä	33
6.6 Kokemukset harjoittelun määrän riittävydestä.....	34
7 POHDINTA	35
7.1 Kyselylomakkeen tuloksien pohdinta	35
7.1.1 Harjoitteluun liittyvä kirjoittaminen	35
7.1.2 Pohdintaan ja ongelmanratkaisuun liittyvä opastus	35
7.1.3 Opastuksen vaikutus kirjoittamiseen.....	36
7.1.4 Harjoitteluajan käyttö ja suunnittelu	36
7.1.5 Viikkosuunnitelma ja harjoittelun määrä	37
7.1.6 Teosten määrä ja harjoittelun määrä	38
7.1.7 Kokemukset harjoittelun määrän riittävydestä.....	38
7.2 Käytetyt menetelmät ja mahdolliset virhelähteet.....	39
8 YHTEENVETO	40

LÄHTEET

LIITTEET

Liite 1, saatekirje

Liite 2, kyselylomake

1 JOHDANTO

Omasta kokemuksestani tiedän, miten helppoa on ”kadottaa” juuri oivaltamani asiat, varsinkin, kun ne voivat tapahtua sattumalta ja odottamatta soittaessani. Tarkoitin sellaista tilannetta, jossa koen soittaessani, että kaikki loksahda helposti paikoilleen. Esimerkiksi, jos lämmin kesäinen tuuli puhaltaa ohitseni, voin varmasti kokea sen, mutta voinko ottaa sen kiinni ja toistaa ilmiön, ja vielä varmasti ja aina tarvittaessa? Joskus minulle käy niin, että hyvätkin ratkaisut voivat olla ohimeneviä ja vaikeasti toistettavia, melkein kuin ”unohtaisin” ne ratkaisut, jotka olin juuri soittanut. Emme ole koneita, jotka osaavat toistaa hyvän version yhä uudestaan täysin samalla tavalla. On myös harvinaista, että voisi soittaa – varsinkin harjoittelussa – koko ajan inspiraation avulla. Monesti ilmaisua pitää rakentaa monien eri asioiden varaan, ennen kuin voi luottaa siihen, että esiintymistilanteessa saa soitetuksi sen version, minkä halusikin soittaa. Miten voi työstää harjoittelemansa ohjelmiston esityskuntoon järkevässä ajassa saavuttaen samalla hyvän laadun? Tämä onkin yksi harjoittelun keskeisimmistä aiheista. Eräs harjoittelua tukevista keinoista on kirjallinen itsereflektio omassa harjoittelussa. Tässä työssä tarkastelen kirjallisen itsereflektion roolia itseohjautuvassa oppimisessä.

Tässä työssä keskityn kirjalliseen itsereflektioon ja tarkastelen, millaisia rooleja sillä on oppimisessa ja pääinstrumentin harjoittelussa. Tutkin, tekevätkö opiskelijat kirjallisia muistiinpanoja tai pohdintoja omasta harjoittelustaan, ja ovatko he saaneet kirjoittamiseen sekä oppimiseen liittyvää opastusta.

Toteutan tutkimukseni lähettämällä sähköisen kyselylomakkeen Sibelius-Akatemian opiskelijoille, jotka kuuluvat jousten aineryhmään tai pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen aineryhmään.

2 TAUSTAA

2.1 Soiton harjoittelusta

Instrumentin harjoittelu voi viedä paljon aikaa. Ericssonin (1996) mukaan huippusuoritus taso saavutetaan hitaasti ja vaatii noin kymmenen vuotta intensiivistä valmistautumista ennen kuin voi saavuttaa kansainvälisellä tasolla olevan suoritustason perinteisillä aloilla. Vaikka suoritukset arvioidaan absoluuttisilla standardeilla, maksimaalisen suorituksen taso on noussut historian aikana huomattavasti. (Ericsson 1996.)

Mielestäni harjoittelun tulee olla tehokasta, koska aikaa on rajoitetusti ja soitettavaa on paljon. Tavallisesti opiskelijalla on pääinstrumentin yksilöopetusta opettajan kanssa vain yksi tai kaksi kertaa viikossa, jolloin opiskelijan kannattaa reflektoida omaa soittoaan ja siten auttaa itse itseään omassa soitonharjoittelussaan. Näin hän voi edistyä helpommin omassa oppimisprosessissaan. Olen huomannut, että omaa oppimistaan koskeva ajattelu edellyttää oman soiton kokemista ja tiedostamista sekä objektiivisesti että subjektiivisesti. Koen, että soittamisen harjoittelussa aisteilla on iso merkitys tiedonhankinnassa ja oman soiton arvioinnissa.

Soittaessani turvaudun ensisijaisesti omiin aisteihini. Niihin on pakko luottaa, sillä muita vaihtoehtoja ei juurikaan ole. Tietenkin nykyään on mahdollista nauhoittaa ja videoida omaa soittoaan. Nämä keinot voivat tukea harjoittelua, mutta ne eivät voi milloinkaan olla ensisijainen vaihtoehto. Syy tähän on selvä: niitä voi katsoa vain jälkikäteen.

Aisteihin turvautuminen edellyttää aisteihin luottamista. Kuitenkin on olemassa paljon asioita, jotka vaikuttavat kokemukseen soivasta kuvasta. Yksi näistä on sointi. Neuhausin (1986) mukaan ”soinnillinen työ on aina teknistä työtä” ja päinvastoin (Neuhaus 1986). Tämän lisäksi on tiedossa, että sointiväri vaikuttaa intervallien tunnistamiseen (Zarate, Ritson & Poeppel 2013). Zarate kollegoineen (2013) sai selville tutkimuksessaan, jossa

käytettiin neljää eri sointiväriä, että puhtaan äänen (eli siniäänen) tuottamat intervallit olivat helpoimmin tunnistettavissa. Pianolla soitetut intervallit olivat toiseksi helpoiten tunnistettavissa, mikä tutkijoiden mukaan johtuu mahdollisesti siitä, että pianossa äänen alku on terävämpi kuin huilulla tai lauluäänellä tuotettuna. (Zarate, Ritson & Poeppel 2013.)

Sointiväri vaikuttaa myös melodian tunnistettavuuteen ja muistettavuuteen. Eräässä tutkimuksessa, jossa osallistujat saivat kuulla melodioita, jotka soitettiin uudelleen 10 minuutin, päivän tai viikon kuluttua, kävi ilmi, että melodian sointiväriin vaihtaminen haittasi melodian tunnistusta paljon enemmän kuin tempon tai sävellajin vaihtaminen (Schellenberg & Habashi 2015).

Käänteisesti Zaraten ja Schellenbergin ryhmien tulokset voidaan tulkita siten, että esimerkiksi pianonsoiton kannalta oikeiden sävelien soittaminen on helppoa, koska intervallit eivät muutu, sillä koskettimet pysyvät paikoillaan. Haastavaa sen sijaan on valita ja tuottaa oikein käytetyt sointivärit ja lisäksi rakentaa oikea tasapaino eri sointivärien välille, jotta musiikillinen sisältö tulisi oikein ilmaistuksi. Tällaiset tavoitteet ovat vaativia, sillä välillä pianoa soittaessa dynaaminen muutos esimerkiksi fortesta pianoon muuttaa myös sointiväriä. Jos sointiväriin muutos ei tässä tapauksessa ollut tavoiteltu ilmiö, tällöin on etsittävä toinen ratkaisu dynamiikan muutokselle. Tästä voidaan tehdä seuraava päätelmä: pianonsoiton kohdalla kuluu paljon aikaa siihen, että oikeat sävelet tuntuvat oikein soitetuilta.

Edellisten kappaleiden perusteella havaitaan, että sellainen harjoittelu, joka auttaa soittamaan ja kehittymään oikeaan suuntaan, edellyttää paljon valintojen tekemistä toteutuksen keinojen suhteen. Usein on haastavaa ajatella ja tehdä päätöksiä soitostaan samaan aikaan kun soittaa. Tämän takia itsereflektio voi olla avuksi, koska tällöin ei tarvitse tehdä absoluuttisesti samaan aikaan kahta asiaa.

2.2 Reflektio ajattelevassa toiminnassa

Tässä työssä reflektio ja itsereflektio toimivat toisiaan vastaavina termeinä, koska tarkasteltu reflektio kohdistuu oppijaan itseensä ja hänen omaan toimintaansa.

Mezirow (1990) kirjoittaa, että reflektio ajattelevassa toiminnassa voi olla sekunnin murto-osan kestävä tauko, jonka aikana uudelleenarviointi tapahtuu. Kun sitä käytetään päätettäessä, miten parhaiten suoriutuu juuri tällä hetkellä, reflektio muuttuu ajattelevan toiminnan erottamattomaksi osaksi. (Mezirow 1990.)

Myös Schön (2007) pitää reflektiota toiminnan osana. Hän kirjoittaa, että toiminnan yhteydessä tapahtuva reflektio on sidoksissa toiminnan nykyhetkeen, mutta se voi tapahtua pidemmän aikavälin aikana, kestäen minuuteista kuukausiin. Schön painottaa, ettei keinoja ja päänmääriä pidetä erillään, kun reflektio tapahtuu toiminnan aikana. Schön puhuu myös tietämisestä tekemisen yhteydessä, jolla hän viittaa siihen, että monesti taitavan toiminnan spontaanissa tapahtumassa esiintyy sellaista tietämistä, joka ei synny aiemmasta intellektuaalisesta toiminnasta. Lisäksi kun ammattilainen harjaantuu työssään, hänen toiminnassa tapahtuva tietämisensä muuttuu hiljaisemmaksi (eng. *tacit*), spontaanimmaksi ja automaattisemmaksi. (Schön 2007.)

Mezirowin (1990) mukaan reflektio auttaa meitä korjaamaan uskomuksissamme olevia vääristymiä ja ongelmanratkaisutavoissamme olevia virheitä. Mezirow pitää oppimista prosessina, jossa tehdään uusia tulkintoja tai uudistetaan tulkintoja kokemuksen merkityksestä, mikä ohjaa oppimisesta syntyvää ymmärrystä, tiedostamista sekä toimeenpanoa. (Mezirow 1990.)

Edellä mainittujen asioiden perusteella voidaan tulkita, että sekä Mezirow että Schön pitävät reflektiota osana toimintaa. Tämän perusteella voisi päätellä, että instrumentin harjoittelun yhteydessä tapahtuva toiminta suorastaan vaatii reflektiota. Esimerkiksi ilman reflektiota voisin aina olettaa samalla tavalla, mitä soittaessani tulen tai en tule kuulemaan.

Voisin jatkuvasti uskoa, että ei ole mahdollista kuulla kaikkia äänilinjoja heti ensimmäisellä soittokerralla, jolloin en myöskään koskaan kokisi näin, koska päätin jo ennalta sen olevan mahdotonta.

2.3 Itseohjautuva oppiminen

Zimmermanin (2001) mukaan itseohjautuvuus viittaa itseohjattuun prosessiin, jonka kautta oppijat muuttavat mentaalikykynsä tehtäväkohtaisiksi akateemisiksi taidoiksi. Itseohjautuvan oppimisen näkökulman mukaan oppiminen voidaan nähdä pikemminkin toimintana, jota opiskelijat toteuttavat itseään varten proaktiivisesti. Oppimisen itseohjautuvuutta määrittää eniten se, osoittaako oppija oma-aloitteisuutta, pitkäjänteisyyttä ja mukautumiskykyä yrittäessään oppia. (Zimmerman 2001.)

Behavioristisen operanttiteorian näkökulmasta itseohjautuvuus jakautuu prosessina seuraaviin osa-alueisiin: itsemonitorointi, itseohjeistaminen, itsearviointi, itseoikaisu ja itsevahvistus (Mace, Belfiore & Hutchinson 2001). Informaation käsittelyn näkökulmasta itseohjautuvuuden kannalta tärkeissä rooleissa ovat metakognitiivinen monitorointi ja metakognitiivinen kontrolli (Winne 2001). Tämä metakognitiivinen monitorointi tuottaa informaatiota, jonka perusteella voidaan päivittää mikä tahansa muu itseohjautuvan oppimisen prosesseista (tehtävän määrittely; päämäärien asettaminen ja suunnittelu; taktiikoiden käyttö ja metakognitiivinen mukautuminen), jolloin oppija voi säätää paremmin metakognitiivista kontrolliaan oppimisessaan. (Winne 2001.)

Myös instrumenttiharjoittelun malleista löytyy samansuuntaisia ajatuksia. Esimerkiksi Jørgensen (2008) käsittää harjoittelemisen itseopettamisena ja tämän pohjalta hän jakaa opettamisen prosessit opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Näihin prosesseihin liittyvien strategioiden lisäksi Jørgensen mainitsee neljäntenä metastrategiat,

jotka ovat strategioita edellä mainittujen strategioiden hallintaan ja käyttöön. (Jørgensen 2008.)

Sosiaalikognitiivisen näkökulman mukaan itseohjautuvuus on hyvin riippuvainen kontekstista eikä oppijoiden oleteta toimivan tasapuolisen itseohjautuvasti eri osa-alueilla (Schunk 2001). Vaikka joitakin itseohjautuvia prosesseja, kuten tavoitteiden asettamista, voidaankin yleistää eri tilanteisiin, oppijoiden täytyy ymmärtää, miten prosesseja mukautetaan tiettyihin osa-alueisiin, ja heidän tulee myös tuntea olevansa kykeneviä siihen. Lisäksi sosiaalikognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppijoiden tavoittellessa päämääriään on tarpeellista, että he uskovat edistyvänsä kohti tavoittelemiaan päämääriä. Oppijat voivat tehdä itsearviointeja selkeät kriteerit sisältävien työtehtävien edistymisestä. Lisäksi palaute, joka viittaa edistymiseen, voi vahvistaa heidän motivaatiotaan sekä luottamustaan omiin kykyihinsä. Kun oppijat muuttuvat taitavammiksi, heistä tulee parempia edistymisensä itsearvioinnissa. (Schunk 2001.)

Eräässä tutkimuksessa (Clark & Williamon 2011) itseohjautuvuus soiton harjoittelussa kasvoi merkittävästi niiden musiikinopiskelijoiden kohdalla, jotka osallistuivat vapaaehtoiseen yhdeksän viikkoa kestäneeseen mentaaliharjoittelutaitojen ohjelmaan, verrattuna verrokkiryhmään. Myös heidän luottamuksensa omiin kykyihinsä kasvoi. (Clark & Williamon 2011.)

2.4 Itsereflektion rooli itseohjautuvassa oppimisessä

Tulkitsen edellä käsiteltyjen aiheiden perusteella, ettei käytännössä itseohjautuvuutta voi tapahtua ilman itsereflektiota. Jos ihminen ohjaa itseään, silloin hän säätää itseään. Ilman itsereflektiota hän ei arvioisi, mitä on tekemässä ja mihin suuntaan hän on menossa, jolloin hän ei muokkaisi tekemisiään, vaan jatkaisi samaan tapaan kuin aiemminkin.

Usein itseohjautuva oppiminen nähdään syklisenä tapahtumana (Zimmerman 2001). Näkökulmasta riippumatta jossakin tämän syklin aikana esiintyy aina vaihe, jota nimitetään eri teorioissa eri nimellä, kuten arviointivaihe tai evaluointivaihe. Tätä vaihetta pidetään vaiheena, jossa itsereflektiota tapahtuu runsaasti. Seuraavaksi tarkastelen erilaisten näkökulmien kautta, millaisia rooleja itsereflektiolla on itseohjautuvan oppimisprosessin eri vaiheissa.

Tiedetään, että yleisesti ottaen sellaiset tehtävät, jotka ovat sopivan haastavia oppijan kykyihin nähden, tarjoavat luontaisesti enemmän tilaa itseohjautuvalle oppimiselle. Jos oppijalla ei kuitenkaan ole vielä tarpeeksi asiantuntijuutta, hänellä ei tällöin ole suoraan käytettävissään tehtävän ratkaisemiseen tarvittavia tietoja eikä asiantuntijan skeemoja, jolloin ratkaisun kehittäminen on liian vaativaa. (Winne 2001.)

Reflektion avulla ammattilainen voi tuoda esiin ja kritisoida niitä hiljaisen ymmärtämisen muotoja, joita on syntynyt toistuvien kokemusten ympärille hänen erikoistuneessa ammatissaan. Tällöin hän voi tehdä uusia tulkintoja epävarmoista ja ainutlaatuisista tilanteista, joita hän antaa itsensä kokea. (Schön 2007.)

Reflektion aikana syntyy arviointeja. Arvioinnit karakterisoivat standardien ja omien tuotoksien välillä valitsevaa sopivuutta (Winne 2001). Riippuen omista standardeista, joita vasten oman suorituksen itsearviointi tehdään, syntynyt oma reaktio voi olla positiivinen tai negatiivinen (Bandura 1986). Lisäksi Zimmermanin (2008) mukaan ennalta asetetut tavoitteet vaikuttavat tähän itsereflektioprosessiin siten, että jos oppijalla on olemassa omia sisäisiä standardeja, joihin hän voi verrata oppimisyrittänsä tuloksia, tällöin tämä ennakoiva oppija arvioi virheiden johtuvan sellaisista tekijöistä, jotka ovat hänen hallittavissaan. Reaktiivinen oppija taas yhdistää virheet sellaisiin tekijöihin, joita hän ei voi kontrolloida. (Zimmerman 2008.)

Reflektion muotoja on useita ja eri kirjoittajat käsittävät niiden käyttök kontekstit eri tavoilla. Esimerkiksi Mezirow (1990) tekee eron reflektion ja kriittisen reflektion välillä rajaamalla kriittisen reflektion tarkoittamaan vain varhaisemmassa oppimisessä olevien ennako-

otaksumien validiteetin haastamista. Hän määrittää reflektion prosessina, jossa arvioidaan kriittisesti ponnistelujemme sisältöä, prosessia ja lähtökohtia, kun tulkitsemme ja annamme merkityksiä kokemukselle. (Mezirow 1990.)

Schönin (2007) mukaan, kun joku reflektoi toiminnan aikana, hänestä tulee tutkija käytännön kontekstissa. Schönin (2007) ajatuksista käy ilmi, ettei eri vaihtoehtojen kokeileminen prosessina ole täysin sattumanvaraista tai mielivaltaista. (Schön 2007.) Esimerkiksi Nielsen (2001) tutki ja kuvaili kahden urkuopiskelijan vaihespesifisiä itseohjautuvuuden keinoja, joita he käyttivät oppimisprosessiansa aikana instrumentin harjoittelusessioissa. Hän tutki, kuinka itseohjautuvuuden sykli toimii oppimisen mikrorakenteessa, joka johtaa jatkuvaan kehittymiseen yksinharjoittelussa. Tutkimuksessaan hän tarkasteli, kuinka nämä urkuopiskelijat tekivät jatkuvasti valintoja harjoittelustrategioiden suhteen ja hienosäätivät prosessitavoitteitaan toistuvasti kunkin harjoittelusession aikana. Hän havaitsi, että taitavien itsesäätelijöiden kohdalla tavoitesysteemit on organisoitu hierarkkisesti siten, että prosessipäämäärät toimivat lyhyen aikavälin säätelijöinä pidemmän aikavälin päämäärille. (Nielsen 2001.)

3 KIRJALLISEN ITSEREFLEKTION KEINOJA

Edellisissä kappaleissa todettiin, että itsereflektio on yksi itseohjautuvan oppimisen työskentelyvaihe. Näin ollen myös kirjallinen itsereflektio on osa itseohjautuvaa oppimista. Koska itseohjautuvuus edellyttää itsereflektiota, tarkastelen seuraavaksi, millaisia kirjallisia keinoja voi käyttää itsereflektiossa.

3.1 Rajallinen muisti ja muistiinpanojen hyödyntäminen

Informaation käsittelyn näkökulmasta oppimisessa käytettävä työmuisti pystyy samanaikaisesti käsittelemään vain rajallisen määrän informaatiolohkoja. Työmuistin kapasiteetiksi on tyypillisesti arvioitu 4–7 lohkoa, mutta tämä luku riippuu useista tekijöistä, kuten oppilaan ikä, itse lohkojen laatu ja lohkoja työstämiseen käytettyjen käsittelyprosessien monimutkaisuus. (Winne 2001.)

Winne (2001) tarkentaa, että työmuistin rajoja voidaan laajentaa, jos informaatiolohkot käsittävät laajan määrän tietoa yhtenäisessä muodossa. Esimerkiksi kaavamaistamisen kautta voi muodostaa informaatiolohkon, jossa on paljon ehdollista tietoa sekä automatisoituja taktiikoita tai strategioita informaation käsittelyyn. Tällainen lohko voi olla monimutkainen, mutta jos se on hyvin opeteltu ja selkeästi ilmaistu suhteessa toisiin lohkoihin, sen voi silti prosessoida yhtenä lohkona. Kaavamaistaminen ja automatisointi johtavat asiantuntijuuteen. Toinen keino työmuistin kapasiteetin laajentamiseen on siirto (eng. *off-loading*), jossa tietoa säilötään mielen ulkopuolella. Tällöin tietoon voi viitata tarvittaessa, mutta se ei tuki työmuistia silloin, kun sitä ei tarvita. Suunniteltu tiedonsiirto on mainio esimerkki itseohjautuvuudesta. (Winne 2001.)

Soiton harjoittelun kannalta tarkasteltuna merkintöjen kirjoittamista nuotteihin soittaessa ja harjoitellessa voidaan pitää eräänlaisena siirtoilmionä. Varsinkin uuden teoksen työstämisessä on huomattavan paljon erilaisia asioita, jotka vaativat soittaessa huomiota. Tällöin on järkevää kirjoittaa ylös ajatuksia, joita syntyy teosta soittaessa. Kuitenkin jossain vaiheessa ei voi enää saada tukea katsomalla nuoteissa olevia merkintöjä, koska silloin ei enää ehdi reagoida tarpeeksi nopeasti. Tällöin sisäistämisprosessi on etusijalla. Sisäistämisprosessissa taas Winnen (2001) kuvaamat kaavamaistaminen ja automatisointi voivat olla hyödyksi.

Eräässä tutkimuksessa Permenter (1997) kirjasi lyhyesti ylös päivittäisen harjoittelunsa saavutukset sekä pohdinnat kahden kuukauden ajan opetellessaan Schumannin

pianokonserttoa (Op.54) uutena teoksena konserttiesiintymiseen saakka. Permenter oli tyytyväinen harjoittelurutiiniinsa, sillä suurin osa ongelmista, jotka esiintyivät yhteisharjoituksissa orkesterin kanssa, olivat niitä, joita hän osasi odottaa. Hän pystyi jälkeinpäin hyvin tarkasti arvioimaan käyttämiensä harjoitustapojen toimivuutta. (Permenter 1997.)

Permenterin työskentelytavassa voidaan havaita siirtoilmiön käyttöä työmuistia säästävänä keinona, joka auttoi Permenteriä käyttämään työmuistiaan tehokkaammin. Lisäksi hän kykeni tuottamiensa kirjallisten muistiinpanojen avulla hahmottamaan myös paremmin harjoitteluprosessiaan kokonaisuutena.

3.2 Reflektiivinen kirjoittaminen opettajan ohjeistamana

Reflektiivinen kirjoittaminen edistää oppimista. Jo lyhyet ja hyvin ohjeistetut reflektiivisen kirjoittamisen tehtävät auttavat opiskelijoita ymmärtämään opeteltavia asioita syvemmällä tasolla, muistamaan niitä paremmin sekä kirjoittamaan niistä syvällisemmin ja paremmin jäsennellysti muissa isommissa kirjoitustehtävissä (Dukewich & Vossen 2015). Dukewich ja Vossen (2015) antoivat omissa kokeiluissaan 3–5 kappaletta reflektiivisen kirjoittamisen tehtäviä, joiden pituus oli 250–550 sanaa ja jokaisen tällaisen tehtävän painotus kurssiarvosanasta oli vain kolme prosenttia. (Dukewich & Vossen 2015.)

Platt (2016) on laatinut sarjan reflektiivisen kirjoittamisen kehoitteita, jotka perustuvat reflektiivisen päiväkirjan teoriaan ja käytäntöön. Plattin sarja on suunniteltu erityisesti instrumentin harjoittelua ajatellen. Ne ovat strukturoituja kirjoitustehtäviä, jotka rohkaisevat reflektiivistä ajattelua, metakognitiivisten taitojen ja itseohjautuvan oppimisen taitojen kehittymistä, sekä parantavat harjoittelun tehokkuutta. Plattin kehoitteet kattavat kaikki itseohjautuvan oppimisen eri vaiheet: suunnittelu, toteutus ja arviointi. (Platt 2016.)

Kontrastina edellisiin esimerkkeihin Cisero (2006) tutki, auttaako reflektiivinen päiväkirjatehtävä parantamaan kurssisuoritusta. Osallistujat olivat erään psykologian kurssin opiskelijoita kolmelta eri lukukaudelta. Vertailuryhmänä toimi saman kurssin oppilaat aiemmilta lukukausilta. Interventoryhmä sai jokaisen luvun jälkeen (oppimis)päiväkirjatehtävän, jossa heidän piti ilmaista reflektioitaan lukemistaan asioista joko visuaalisesti tai kirjallisesti. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että keskiverto-opiskelijalle päiväkirjatehtävästä voi olla hyötyä, mutta ei ääripäille. Ciseron (2006) mukaan syy tähän voi johtua tehtävänannosta, sillä päiväkirjatehtävästä ei esimerkiksi tarvinnut palauttaa korjattua versiota. Lisäksi havaittiin, että monet opiskelijoiden palauttamista tehtävistä sisälsi vain vähän reflektiivistä ajattelua, mikä voi johtua muun muassa siitä, ettei heillä ollut mahdollisuutta hankkia tätä taitoa ennalta tai että heillä ei ollut motivaatiota itsereflektioon. (Cisero 2006.)

Vaikeudet itsereflektiiviseen kirjoittamiseen voivat johtua monesta syystä. Esimerkiksi tehtävän liiallinen vapaus ilman ohjeistuksia ja vaatimuksia johtaa siihen, että opiskelijoiden täytyy pinnistellä tajutakseen, mistä voisivat kirjoittaa ja millä kirjoitustyyllillä pitäisi kirjoittaa. Countrymanin (2012) artikkelissa oli kerätty kahden lukukauden aikana viikoittaisia oppimiskirjoitelmia yhden luokan musiikkikasvatuksen opiskelijoilta. Countryman havaitsi sopivan kirjoitustyylin etsimisen vievän aikaa, jos opiskelija ei ollut tottunut kirjoittamaan omista ajatuksistaan ja pohdinnoistaan vapaamuotoisesti akateemisessa ympäristössä. Hän kirjoitti myös opiskelijoista, jotka etsivät ja olettivat löytävänsä isoja oivalluksia ja jotka tekivät usein merkintöjä, joissa he kertoivat, ettei mitään mullistavaa ollut tapahtunut. Lisäksi Countryman sai selville, että joskus opiskelijat alkoivat keksiä sanottavaa tai heistä tuntui, että he alkoivat toistaa itseään, varsinkin silloin, jos heillä oli useampi oman oppimisen reflektointia vaativa kurssi. Yksi Countrymanin haastattelemista opiskelijoista oli sitä mieltä, että oman oppimisen kehittymisen sijaan tehtäväorientoituneet tehtävät, joissa reflektoidaan tiettyjä kokemuksia, ovat hyödyllisempiä. Countryman pohti, että ehkä reflektio-termiä käytetään usein kattamaan liian laajasti erilaisia oppimisen alueita, kuten omien käsitysten tarkastelua tai mikro-oppimisen arviointia. (Countryman 2012.)

Sekä Dukewichin ja Vossenin (2015) että Platin (2016) reflektiivisen kirjoittamisen tehtävistä voi havaita, että kirjoittamisen kynnyksellä oli tehty matalaksi, mutta ajatteluun ja pohdintaan liittyvillä vaatimuksilla oli korkeat kriteerit. Esimerkiksi Dukewichin ja Vossenin (2015) lyhyiden kirjoitustehtävien arviointiasteikossa oli painotettu, että vapaamuotoinen ei tarkoita epäyhtenäistä, jolloin kirjoittaminen edellytti opiskelijoilta asioiden miettimistä ja niiden jäsentämistä uudelleen (Dukewich & Vossen 2015). Platt (2016) taas käytti hyvin tarkkoja, aiheittain ryhmiteltyjä kysymyksiä, jotka oli tarkoitettu aktivoimaan ajattelua, kuten ”*Selitä kaksi strategiaa, joita käytit tämän kappaleen ulkoa oppimiseen*” (Platt 2016). Toisaalta, jos ohjeistusta ei ole riittävästi, reflektiivinen ajattelu ei aktivoitu, kuten Ciseron (2006) tutkimuksessa kävi ilmi. Countrymanin (2012) artikkelissa ongelma ei ollut vain liian suurpiirteinen ohjeistus, vaan myös opettajan kokemuksen puute reflektiivien tehtävänäntojen laatimisessa, jolloin opiskelijat hämmentyivät, kun he eivät saaneet mitään tukea tai suuntaa kirjoittamiseen.

3.3 Päiväkirja

Päiväkirjan kirjoittaminen on vanha itseilmaisun ja reflektion muoto (Lukinsky 1990). Päiväkirjatyyppejä kuvatessa Lukinsky viittaa Rainerin (1978, Lukinskyn 1990 mukaan) jakoon, jonka mukaan päiväkirjan perusmuodot ovat katarsis, kuvaaminen, vapaasti intuitiivinen kirjoittaminen ja reflektio. Lukinsky (1990) ehdottaa seuraavia ajankohtia oppimiseen tarkoitetun päiväkirjan kirjoittamiselle: ennen uuden oppimista; uuden oppimisen aikana, ja uuden oppimisen jälkeen. (Lukinsky 1990.)

3.4 Konseptikartta

Konseptikartta on tapa tiivistää eri ajanjaksoina esiintyvät ajatukset, tunteet, uskomukset ja arvot (Deshler 1990). Deshler painottaa, että on hyödyllistä tehdä kriittistä reflektiota konseptikarttojen kanssa. Lisäksi on myös hyödyksi piirtää uudelleen konseptikarttoja, sillä refleктоimalla alustavia karttoja ja uudelleenrakentamalla niitä ajatukset selkiytyvät ja samalla tapahtuu oppimista. (Deshler 1990.)

3.5 Dialektinen muistikirja

Dialektinen muistikirja on työskentelytapa, joka auttaa ajattelemaan ja arvioimaan erilaisia merkityksiä. Dialektisessa muistikirjassa on kaksi sivua vastakkain, ja toiseen sivuun kirjoitetaan havainto, muistiinpano, luonnos tai muu vastaava ja toiseen sivuun tehdään merkintöjä, jotka koskevat näitä edellä mainittuja havaintoja ja muistiinpanoja. (Berthoff 1987.)

Berthoff (1987) kuvaa neljä erilaista käyttötarkoitusta dialektiselle muistikirjalle. Ensimmäinen on asioiden huolelliseen tarkasteluun ja uudelleentarkasteluun oppiminen. Toinen on dialektisen sujuvuuden kehittyminen kirjoittamisen aikana. Kolmas taito on monitulkintaisuuden sietäminen, jossa työstämävaiheessa olevat ajatukset saavat tilaa olla vielä haparoivia. Tarkoitus on opetella pitämään tekstin muokkaamista kirjoittamisen yhtenä ulottuvuutena eikä sen yhtenä vaiheena. Neljäs taito on tulla sinuiksi sen kanssa, että kirjoittamisessa kaikki tapahtuu samanaikaisesti. Tämä tarkoittaa, että sanominen ja tarkoittaminen tapahtuvat samanaikaisesti, sanat löytyvät ja samalla sanat auttavat merkitysten havaitsemisessa. Lisäksi korostetaan, että kirjoittaessa on oleellista oppia muotoilemaan kysymyksiä, joilla on heuristista eli kokeiluun perustuvaa ja ongelmanratkaisuuun tähtäävää arvoa. (Berthoff 1987.)

Edellä kuvatut menetelmät edistävät omien ajatusten käsittelyä. Eri menetelmät soveltuvat erityyppisiin tehtäviin. Esimerkiksi päiväkirja voi olla tiiviimmin yhteydessä tekemiseen ja oppimiseen, kun taas konseptikartoilla on helpompi tarkastella pidemmän aikajakson sisällä olevia ajatuksia ja käsityksiä. Työmuistin keventämistä muistiinpanojen avulla voisi pitää puoleksi teknisenä keinona, josta on hyötyä sekä toiminnan aikana että sen jälkeen. Dialektinen muistikirja näyttäisi olevan vaativin tapa kirjoittaa, koska tällöin joutuu sietämään kirjoittamisen aikana paljon epävarmuutta ja samalla pysymään melko sinnikkäänä, ennen kuin ajatukset kirkastuvat.

4 ITSEREFLEKTIIVISEN KIRJOITTAMISEN MOTIVAATIO

Erään tutkimuksen (Rabinowitz, Freeman & Cohen 1992) mukaan tehokkaita taktiikoita käytetä, jos niiden käyttäminen näyttää opiskelijan mielestä vaativan liikaa vaivannäköä. Rabinowitz kollegoineen havaitsi, että pelkkä ohjeistus tai tieto strategiasta ei takaa, että strategiaa käytetään, vaan riippuen tehtävästä opiskelija voi herkästi vaihtaa toiseen strategiaan. (Rabinowitz, Freeman & Cohen 1992.)

Banduran (1977) minäpystyvyyden (eng. *self-efficacy*) teorian mukaan pystyvyysodotukset ovat eriteltävissä vaikutus–tulos-odotuksista. Tulokseen liittyvä odotus tarkoittaa, että henkilöllä on arvio siitä, miten tietty toiminta johtaa tiettyyn tulokseen. Pystyvyysodotus tarkoittaa henkilön vakaumusta siitä, voiko hän onnistuneesti toteuttaa tarvittavan toiminnon, joka tuottaa nämä tulokset. Bandura kiteyttää asian siten, että tieto jonkin toiminnan vaikutuksesta tulokseen on turha, jos henkilö ei usko kykenevänsä toteuttamaan tätä toimintaa. (Bandura 1977.)

Edellä olevien faktojen perusteella voidaan sanoa, että täytyy ensin oppia kirjoittamaan reflektiivisesti ja sitten vielä tuntee osaavansa käyttää tätä työmuotoa, ennen kuin voi kokea tämän työmuodon tuomia hyötyjä.

4.1 Kirjoittamisen aloittaminen ja rutinoituminen

Corno (2008) on tutkinut työskentelytapojen syntymistä oppimisessa. Hänen mukaansa rutiininomainen itseohjautuvuuden käyttö koulutehtäviä koskevissa toiminnoissa edesauttaa työskentelytapojen kehittymistä. Motivaatio voi kehittyä itseohjautuvuuteen oppimisen seurauksena. Hyvien työskentelytapojen ja työskentelytyylien kehittymisessä myös tahtomisen (vapaan tahdon) rooli on merkittävä. (Corno 2008.)

Kuten havaitaan edellä kuvattujen tietojen perusteella, kirjallinen itsereflektio vaatii paljon oma-aloitteisuutta, jolloin sisäinen motivaatio on tärkeää. Sisäinen motivaatio ei kuitenkaan synny heti, jolloin opettajan rooli korostuu alkuvaiheessa. Alla olevat esimerkit valaisevat opettajan roolia.

Cornon (2008) mukaan opettaja on ehkä tärkein tekijä, jonka kautta opiskelijat saavat motivaation ja tahtomisen monitorointiin liittyviä kokemuksia. Jotta opiskelijat saadaan käyttämään itseohjautuvaa oppimista rutiininomaisesti, tarvitaan suhteellisen hienovarainen muutos opetuksessa, jonka kautta kontrolli siirtyy opettajalta opiskelijalle. (Corno 2008.) Tämä selittää, miksi opiskelijoilla oli vaikeuksia aloittaa kirjoittaminen aiemmin kuvatussa Countrymanin (2012) tutkimuksessa, jossa kontrolli siirtyi heti täysin opiskelijalle.

4.2 Kirjallisen itsereflektion hyöty verrattuna lisäharjoitteluun

Di Stefano kollegoineen (2016) tutki reflektion ja käytännön kokemuksen lisähankinnan välistä balanssia. He saivat selville, että tietyn kokemusmäärän karttumisen jälkeen reflektio auttaa enemmän kuin lisätoistot tai lisäharjoitukset. Yhdessä koeasetelmassa he saivat selville, että jo lyhyt, 15 minuutin pituinen reflektio voi parantaa suoritusta enemmän kuin lisäharjoittelu. Tässä kokeessa osallistujat olivat erään yrityksen koulutusvaiheessa olevia asiakaspalveluharjoittelijoita. Osa osallistujista sai tehdä koulutuspäivän lopussa 15 minuutin pituisen kirjallisen reflektion kuudennesta koulutuspäivästä lähtien 10 päivän ajan, mikä paransi heidän suorituksiaan verrattuna niihin uusiin työntekijöihin, jotka tekivät lisäharjoituksia reflektion sijasta. Tämä reflektion tuoma hyödyllinen vaikutus kesti yhden kuukauden ajan. (Di Stefano et al. 2016.)

Di Stefanon ryhmän (2016) mukaan sekä koettu parempi minäpystyvyys (luottamus omiin kykyihin) että parempi tehtävän ymmärtäminen parantavat suoritusta. Kuitenkin, kun näitä kahta tekijää tarkastellaan samanaikaisesti, vain reflektion kautta kehittynyt parempi tehtävän ymmärtäminen paransi suoritusta, vaikka reflektio myös lisäsi henkilön itsevarmuutta tehtävän tekoa kohtaan. (Di Stefano et al. 2016.)

Di Stefanon tutkimuksissa minäpystyvyyden rooli ei ollut painottunut (Di Stefano et al. 2016). Yksi syy tähän voi olla se, että tehtävä itsessään ei ole niin vaikea, että minäpystyvyydellä olisi ensisijainen vaikutus. Vertailua tehdessä on kuitenkin otettava huomioon, että minäpystyvyys on todellisuudessa hyvin vaikeasti mitattava tekijä, sillä se vaihtelee ihmisten välillä sekä eri tehtävien kontekstissa (Bandura 2012).

4.3 Tavoitteiden asettamisen vaikutukset aivojen toimintaan

Motivaatio edellyttää järkevien tavoitteiden asettamista. Fryerin ja Elliotin (2008) mukaan saavutustavoitteita voidaan katsoa olevan neljää lajia: taidon hallintaan tähtäävä, suorituskeskeinen ja edellisiä välttävät kaksi vaihtoehtoa. On tavallista, että tavoitteet muuttuvat ajan kuluessa syklisen prosessin kautta. (Fryer & Elliot 2008.) Hiljattain on havaittu, että saavutustavoitteiden asettaminen vaikuttaa suoraan aivojen hermostollisen toiminnan tasolla oppimisen yhteydessä (Mangels et al. 2017). Lisäksi on mahdollista tukea useampia saavutustavoitteita yhdessä tilanteessa, jolloin koulun ja oppijan tavoitteiden ei tarvitse sulkea pois toisiaan (Fryer & Elliot 2008). Mangelsin tutkimusryhmän (2017) tulosten mukaan tehtävään liittyvien ja henkilökohtaisten tavoitteiden yhteensopivuus voi vaikuttaa siihen, mitkä onnistuneen oppimisen hermostolliset tekijät aktivoituvat (Mangels et al. 2017).

Ottaen huomioon tavoitteiden suorat vaikutukset oppimistapahtumaan (Mangels et al. 2017) sekä siihen liittyvän itsereflektion kautta syntyneisiin päätelmiin (Bandura 1986), on oltava tarkkana tavoitteiden asettamisessa. Tämä tieto kannustaa itsereflektiiviseen kirjoittamiseen, jonka avulla voi saada tarkemman ja realistisemmän perspektiivin, johon tukeutuen voi asettaa itselleen paremmat tavoitteet soittamiselle ja harjoittelulle.

4.4 Omien ajatusten selkiyttäminen ja omien päätösten muodostuminen

Mezirow (1990) kuvaa merkitysskeemojen avulla sellaisia odotusten settejä, jotka määrittävät jos-sitten- ja syy-seuraussuhteita, kategoriasuhteita sekä tapahtumasarjoja. Hänen mukaansa oletamme esimerkiksi ruuan tyydyttävän nälkäämme. (Mezirow 1990.)

Samalla tavalla oletan, että se mitä soitan, välittyy kuulijoille. Kuitenkaan pelkkä oletus ei soitossa riitä, koska on tavallista, että aiotun ja toteutetun välillä on eroavaisuuksia. Kun

esimerkiksi uppoudun teoksen tunnelmaan, joskus yksityiskohdat sumenevat ja soitettujen sävelten laatu heikkenee. Tällöin sävelet eivät soi enää selkeästi. Välillä tapahtuu myös siten, että teen huolitellusti kaikkein pienimmätkin kuviot, mutta samalla teos ei enää vieri luonnollisesti eteenpäin.

Vaikka jonkin fraasin musiikillinen ilme olisi selkeästi nähtävissä nuoteista, sen konkreettinen toteutus riippuu siitä, millainen mielikuva soittajalla on teoksesta. Jos esimerkiksi pianoa soittaessani kuvittelen muiden instrumenttien sointeja, fraasi ilmentyy tietyllä tavalla. Jos taas näen jonkin maiseman tai koen vahvasti jonkun tunnelman saman fraasin kohdalla, fraasi kuulostaa erilaiselta. Olen muutaman kerran havainnut, että jopa käsieni muoto on muuttunut harjoittelun päätteeksi. Tämä on tapahtunut lähinnä niiden teosten kohdalla, jotka ovat vaatineet melko tarkkaa teoskohtaista ajattelutapaa, jolloin käsieni muoto on vain lukuisten toistojen jälkeen muovautunut heijastamaan sitä ajattelutapaa.

Usein kestää jonkin aikaa, ennen kuin toteutukset toimivat. Jossain vaiheessa havaitsin, että itsereflektiivinen kirjoittaminen auttaa minua eri toteutusvaihtoehtojen valinnassa ja pysymään poissa äärimmäisyyksistä. Kun päätös jonkin teoksen toteutuksesta on tehty, voin pitää teosta ”ratkaistuna”, eli en aloita uudestaan muokkaamaan valintojani toteutuksen suhteen.

4.5 Kirjoittaminen virheellisten käsityksien muokkauksessa

Latukefu ja Verenikina (2011) tutkivat reflektiivisten päiväkirjojen käyttöä, kun laulun opiskelijat oppivat ja sisäistivät tieteellisiä käsitteitä äänen tuottamisesta sekä kartoittivat kehonosien osallistumista laulamiseen, tukeakseen heidän laulutekniikkaansa (Latukefu & Verenikina 2011). Päiväkirjoja kirjoitettiin kolmen vuoden ajan. Havaittiin, että opiskelijoilla kului aikaa, ennen kuin heille kehittyi ymmärrys uusia käsitteitä kohtaan ja he

omaksuivat ne omikseen. Opiskelijat kehittyivät tietoisemmiksi siitä, miten heidän kehonsa toimii ja tämä tietoisuus salli heille parempaa motoristen taitojen saatavuutta sekä niiden kontrollia. Esimerkiksi yksi opiskelijoista kirjoitti, että hänen oli nykyään paljon helpompi ymmärtää, mitä eri opettajien antamat ohjeistukset tarkoittavat suhteessa siihen, mitä hänen kehonsa täytyy tehdä. Tutkimuksessa painotetaan, että tieteellisten käsitteiden integroituminen autenttiseen laulamisen toimintaan on oleellista. Tämä tarkoittaa, että suoraa tietojen siirtämistä opiskelijoille tulee välttää. (Latukefu & Verenikina 2011.)

Parempi ymmärrys itsestään auttaa toiminnassa ja tämä itseymmärrys voi kehittyä reflektiivisen kirjoittamisen kautta. Lisäksi on tehtävä selvä ero käytöksellisten piirteiden ja persoonallisten piirteiden välillä (Bandura 2012).

Yllä olevat esimerkit kertovat, että reflektiiviseen kirjoittamiseen löytyy useita motivaatiotekijöitä. Suurin hyöty näyttäisi olevan reflektiivisen kirjoittamisen tuoma, ja suoraan toimintaan vaikuttava, parantunut suorituskyyky.

5 TUTKIMUSASETELMA JA –MENETELMÄKUVAUS

5.1 Tutkimuskysymykset

Tämän työn päätutkimuskysymykset ovat: 1) Mikä on itsereflektion rooli itseohjautuvassa oppimisessa; 2) Minkälaisia rooleja itsereflektiivisellä kirjoittamisella on oppimisessa ja harjoittelussa; 3) Kirjoittavatko opiskelijat muistiinpanoja tai pohdintoja omasta harjoittelustaan; 4) Onko opiskelijoita opastettu tai opetettu käyttämään itsereflektiotaitoja oman instrumenttinsa harjoittelun tueksi. Tarkastelen ja etsin vastauksia näihin tutkimuskysymyksiin tässä tutkimusosiossa.

5.2 Kyselylomaketutkimus

Tein tutkimukseni sähköisenä kyselylomaketutkimuksena. Yksi kyselylomaketutkimuksen merkittävistä eduista on, että tutkija voi tavoittaa ison joukon mahdollisia vastaajia lyhyen aikakehyksen sisällä (Valli 2010). Vallin (2010) mukaan aikuisille tarkoitettun kyselylomakkeen sopiva pituus on viisi sivua, sillä liian pitkä lomake voi saada vastaajan luopumaan vastaamisesta. (Valli 2010.) Omassa kyselylomakkeessani minulla oli yksi pitkä sivu, jossa oli 15 numeroitua kysymystä, jolloin vastaajan oli helppo nähdä numeroista ja sivun kohdasta, miten pitkällä hän on vastausten täyttämisen kanssa.

Vallin (2010) mukaan internet-kyselyn vastaukset voidaan muuttaa tiedostoiksi suoraan tutkijan käyttöön ja lisäksi kyselyssä voi myös varmistaa, että jokaiseen kysymykseen vastataan (Valli 2010). Itse laitoin omassa kyselyssäni kaikki kysymykset pakollisiksi, mutta vastausjärjestys oli vapaa, koska sivuja oli vain yksi.

Kyselylomaketutkimuksessani vastausten keruu toteutettiin internetin välityksellä Surveypal-kyselyalustan avulla. Lähetin vastauspyyntökirjeen (Liite 1) osastojen suunnittelijoiden kautta joustien aineryhmän sekä pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen aineryhmän opiskelijoille. Kysely lähetettiin yhteensä 305 opiskelijalle.

Vastausohjeissa pyysin vastaajia vastaamaan intuitiivisesti ja olemaan miettimättä liian pitkään omia vastauksiaan. Tämän ohjeen laitoin mukaan, koska mielestäni vastaajilla on oma selkeä käsityksensä siitä, miten he harjoittelevat ja mitkä asiat he mieltävät osaksi harjoittelua. Laadin kyselystä ainoastaan suomenkielisen version. Halusin välttää käännöksiä kanssa usein tapahtuvaa sanojen erilaisista vivahde- ja käsite-eroista aiheutuvien tulkintaerojen syntymistä.

Kyselyssäni on paljon kysymyksiä, joissa on valmiina vastausvaihtoehdot. Tavoitteena oli pitää vastaukset rajaamani aihepiirin sisällä. Tällä tavalla on myös mahdollista verrata vastauksia yhdenmukaisemmin toisiinsa.

5.3 Kyselylomakkeen aihepiirit

Laatimani kyselylomake sisältää 15 kysymystä (Liite 2). Kysymykset 1–7 koskevat harjoittelua tukevien muistiinpanojen ja pohdintojen kirjoittamista. Kysymykset 8–15 liittyvät harjoitteluun ja sen suunnitelmallisuuteen.

Kyselyn ensimmäisissä kysymyksissä (numerot 1, 2, 3) kartoitetaan yleisiä tottumuksia tehdä muistiinpanoja ja kirjoittaa harjoittelusta. Kysyin, mistä syistä ja mihin aikoihin suhteessa harjoitussessioon kirjoitettiin. Kysymyksissä 4 ja 5 kysyin, oliko opiskelija saanut opastusta liittyen omien pohdintojen käyttöön harjoittelussa tai opastusta itsenäisen ongelmanratkaisukyvyyn kehittämiseen. Kysymyksissä 6 ja 7 tarkastellaan harjoitteluun liittyvien pohdintojen kirjoittamista. Niissä kysyin, kuinka usein kirjoitettiin ja kuinka kauan kirjoitettiin kerralla.

Kysymyksissä 8, 9 ja 10 käsitellään pääinstrumentin harjoittelusisällön hallintaa. Aiheet koskevat harjoittelusession ajallista jakamista, harjoittelun sisällön tietämistä pidemmällä aikavälillä, ja yksittäiseen teokseen käytetyn ajan hallintaa. Kysymyksessä 11 kysyin, kuinka aikaisin opiskelijat tietävät, milloin uusi työn alla oleva teos voi valmistua esityskuntoon. Kysymyksessä 12 kysyin työn alla olevien teosten määrää. Viimeisissä kysymyksissä (numerot 13, 14 ja 15) kysyin tyytyväisyyttä harjoitteluun käytettyyn aikaan, kyselyä edeltävän viikon pääinstrumentin harjoittelumäärää sekä opiskelijoiden omaa käsitystä ideaalista viikkoharjoittelun tuntimäärästä.

6 TULOKSET

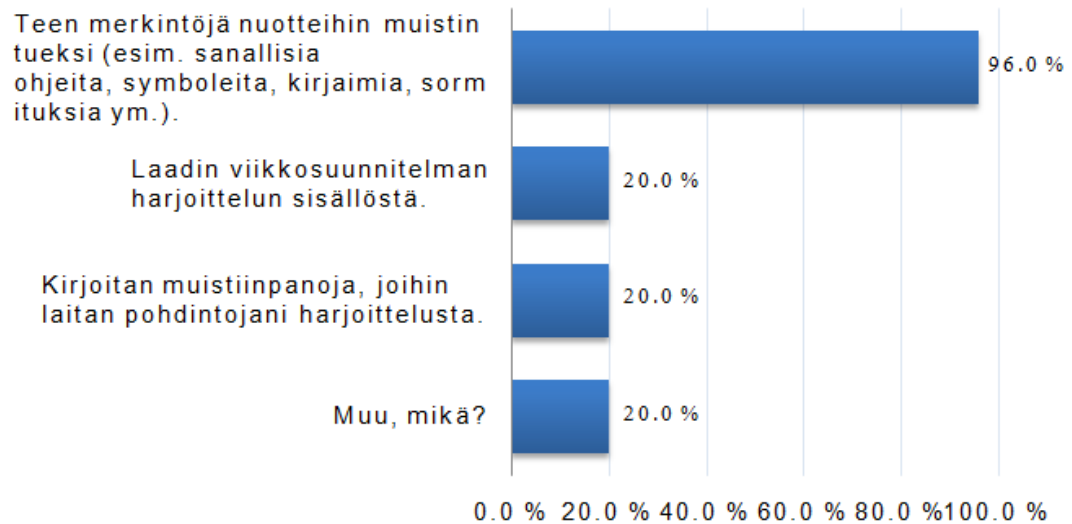
Kuten edellä on kuvattu, 305 opiskelijaa sai kyselyn. Kysely sai 57 näyttökertaa ja kyselyyn vastattiin 25 kertaa. Saadut 25 vastausta olivat kokonaisia, eli kyselyn kaikkiin kohtiin oli vastattu. Tutkimuksen tekijänä en ole itse vastannut kyselylomakkeeseen. Laatimani saatekirje sekä kyselylomake löytyvät tämän työn liiteosiosta (Liitteet 1 ja 2).

Kaikista vastaajista (n=25) 14 oli naisia ja 11 oli miehiä. He olivat iältään 19–36 -vuotiaita. Iän keskiarvo oli 23 vuotta ja mediaani 22 vuotta. Vastaajista 60 prosenttia (n=15) teki kandidaattivaiheen opintoja ja 40 prosenttia (n=10) maisterivaiheen opintoja. Vastaajat opiskelivat eri pääinstrumentteja seuraavasti: viulu (n=5); sello (n=2); piano (n=6); kontrabasso (n=6); kantele (n=3); harmonikka (n=2); alttoviulu (n=1).

6.1 Harjoitteluun liittyvä kirjoittaminen

Lähes kaikki vastaajat (96 %) tekevät merkintöjä nuotteihin muistin tueksi (kuvio 1). Näihin merkintöihin lasketaan kuuluvaksi esimerkiksi sanalliset ohjeet, symbolit, kirjaimet, ja sormitukset. Kolmea muuta vastausvaihtoehtoa (viikkosuunnitelman laatiminen; pohdintoja sisältävät muistiinpanot; muuta) valittiin kutakin 5 kertaa (eli 5 vastaajaa). Neljä vastaajaa teki sekä merkintöjä nuotteihin että kirjoitti muistiinpanoja, joihin he laittavat pohdintojaan harjoittelusta. Viisi vastaajaa teki merkintöjä nuotteihin ja laati sen lisäksi viikkosuunnitelman harjoittelun sisällöstä. Ensimmäisessä kysymyksessä vain yksi vastaajista valitsi kaikki vaihtoehdot. Tämä vastaaja tarkensi vielä vastaustaan kertomalla myös nauhoittavansa ja videoivansa omaa soittoaan, jotta hän voisi analysoida harjoitteluaan tarkemmin.

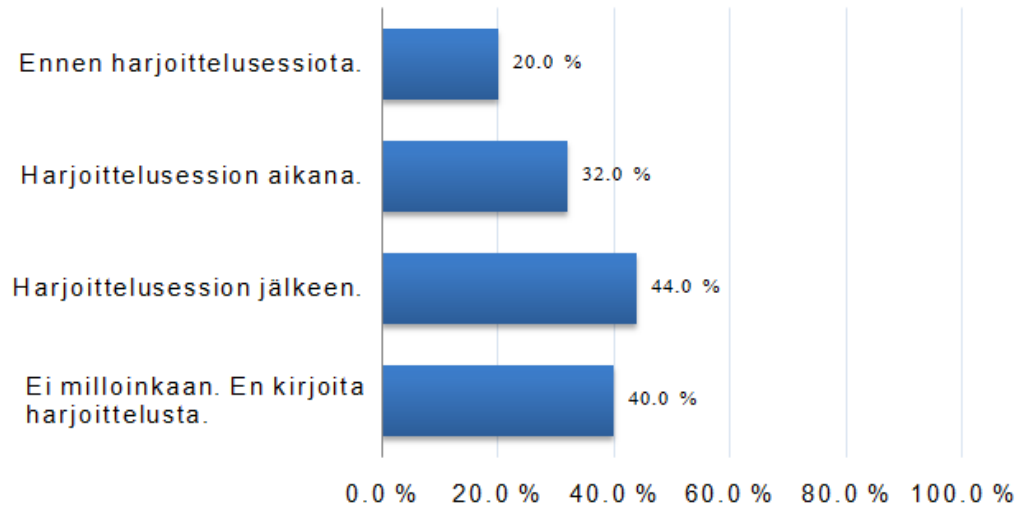
1. Teetkö mitään seuraavista asioista oman pääinstrumenttisi harjoittelun yhteydessä? (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)



Kuvio 1. Harjoittelusta yleisesti.

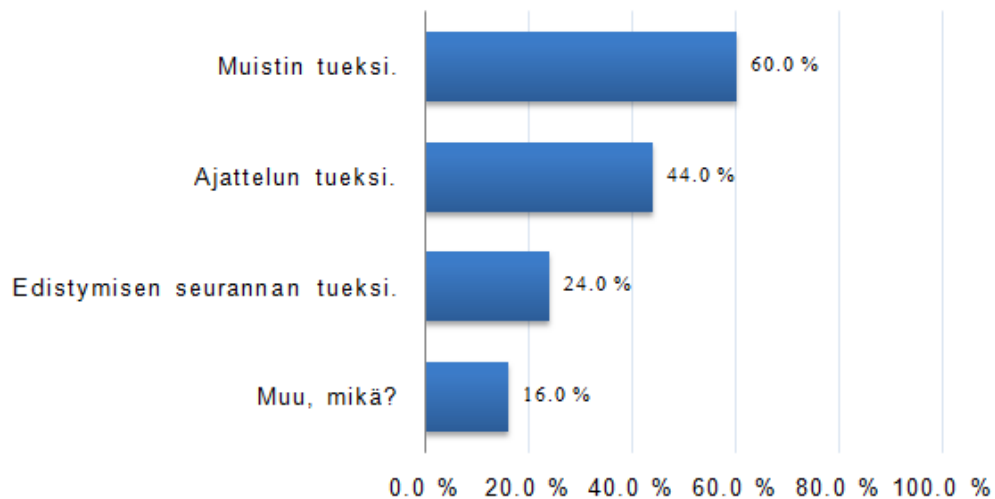
Kysymyksen 2 (kuvio 2) kohdalla useimmat vastaajista kirjoittivat muistiinpanoja harjoittelusession jälkeen (n=11). Yhden vaihtoehdon valinneiden vastaukset jakaantuivat seuraavasti: ennen (n=2); aikana (n=2); jälkeen (n=4); eivät kirjoita (n=10). Useamman vaihtoehdon valinneita vastaajia oli seitsemän. Näistä neljä henkilöä kirjoitti harjoittelusession aikana ja harjoittelusession jälkeen. Yksi kirjoitti ennen ja jälkeen, mutta ei harjoittelusession aikana. Lopuksi useamman vaihtoehdon valinneiden joukossa oli kaksi vastaajaa, jotka kirjoittivat ennen harjoitussessiota, sen aikana ja myös sen jälkeen.

2. Jos kirjoitat harjoittelusessioista, milloin kirjoittaminen tapahtuu? (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)



Kuvio 2. Ajankohdan valinta harjoittelusta kirjoittamiselle.

3. Mikäli teet muistiinpanoja harjoittelusta, mistä syystä kirjoitat niitä? (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)



Kuvio 3. Muistiinpanojen tekemisen motivaatio.

Kuviossa 3 nähdään, että *muistin tueksi* oli eniten valittu vaihtoehto (n=15), jota seurasivat vaihtoehdot *ajattelun tueksi* (n=11) ja *edistymisen seurannan tueksi* (n=6). Muu-

vaihtoehdon vastauksien (n=4) kohdalla kolme oli *en kirjoita* -vastauksia ja yksi *soittotavan jäsentäminen itselleen* -vastaus.

6.2 Pohdintaan ja ongelmanratkaisuun liittyvä opastus

Taulukko 1. Pohdintojen ja ongelmanratkaisukykyyn liittyvän opastuksen tai opetuksen saanti.

	Kyllä (vastaajaa)	En (vastaajaa)
Opiskelija on saanut opastusta tai opetusta siihen, miten hän voi tehostaa omaa harjoitteluaan omien pohdintojensa kautta.	15	10
Opiskelija on saanut opastusta tai opetusta siihen, miten hän voi kehittää itsenäistä ongelmanratkaisukykyään harjoitellessaan (esim. teknisten tai ilmaisullisten ongelmien ratkaisemiseen).	17	8

Taulukossa 1 näkyvät opiskelijoiden vastaukset kysymyksiin 4 ja 5. Kun tarkastelin molempien kysymysten (4 ja 5) vastauksia yhdessä, havaitsin seuraavat asiat: 12 vastaajaa oli saanut opastusta sekä pohdintojen tekemiseen että ongelmanratkaisukykyyn kehittämiseen; viisi vastaajaa oli saanut opastusta vain ongelmanratkaisukykyyn kehittämiseen, ja kolme vastaajaa oli saanut opastusta vain pohdintojen tekemiseen. Loput viisi eivät olleet saaneet opastusta kumpaankaan.

Verrattaessa kysymyksien 4, 5 ja 6 vastauksia keskenään havaitsin, että kymmenen vastaajaa (40 %) ei ollut saanut opastusta siihen, miten voi tehostaa omaa harjoittelua omien pohdintojen kautta. Heistä kolme ei kirjoita harjoittelusta, neljä kirjoittaa kerran kuukaudessa, kaksi kerran viikossa ja yksi tapauskohtaisesti tarvittaessa. Loput 15 (60 %), jotka olivat saaneet opastusta, kirjoittivat seuraavilla tavoilla: kahdeksan heistä ei kirjoita harjoittelusta, yksi kerran kuukaudessa, kaksi kerran viikossa, kaksi kerran päivässä, yksi

pari kertaa viikossa ja yksi tarvittaessa. Opastusta ongelmanratkaisukyvyyn kehittämiseen saaneiden joukossa (n=17) oli kahdeksan vastaajaa, jotka eivät kirjoittaneet pohdintoja. Niiden vastaajien joukossa (n=8), jotka eivät olleet saaneet opastusta ongelmanratkaisukyvyyn kehittämiseen, oli kolme vastaajaa, jotka eivät kirjoittaneet harjoittelusta.

6.3 Pohdintojen kirjoittaminen

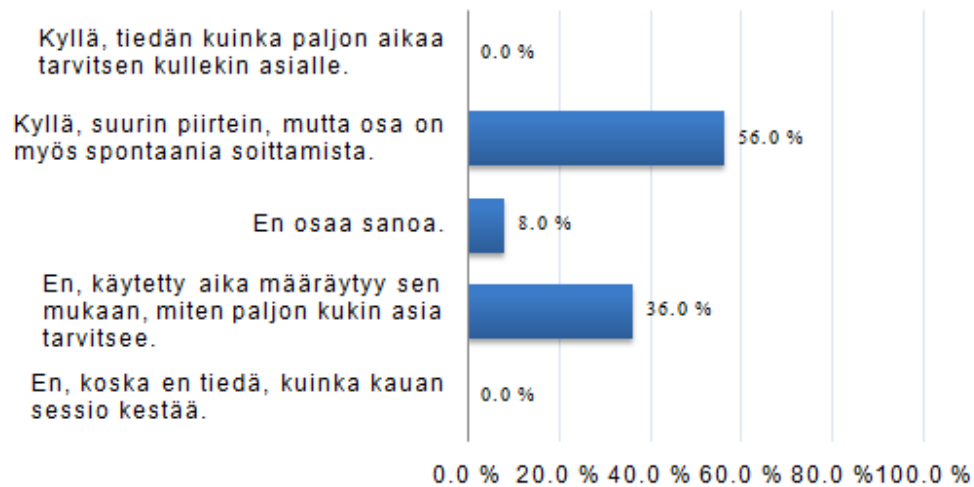
56 prosenttia vastaajista kirjoittaa pohdintojaan omasta harjoittelustaan. Näistä henkilöistä 11 kirjoittaa säännöllisesti ja loput kolme kirjoittavat satunnaisesti, tarvittaessa tai pari kertaa viikossa. Säännöllisesti kirjoittavista vastaajista kerran päivässä kirjoittaa kaksi opiskelijaa, neljä kirjoittaa kerran viikossa ja kerran kuukaudessa kirjoittaa viisi henkilöä.

Samoin kuin kysymyksen 6 vastauksissa kävi ilmi, 11 vastaajista ei kirjoita pohdintojaan harjoittelusta. Pohdintoja kirjoittavien keskuudessa oli 10 vastaajaa, jotka kirjoittavat enintään 15 minuuttia kerralla, ja kolme vastaajaa, jotka kirjoittavat enintään 30 minuuttia kerralla. Sitten oli yksi vastaaja, joka kirjoittaa pohdintoja, mutta vastauksissa ei käynyt ilmi, kuinka kauan hän kirjoittaa kerralla.

6.4 Harjoitteluajan käyttö ja suunnittelu

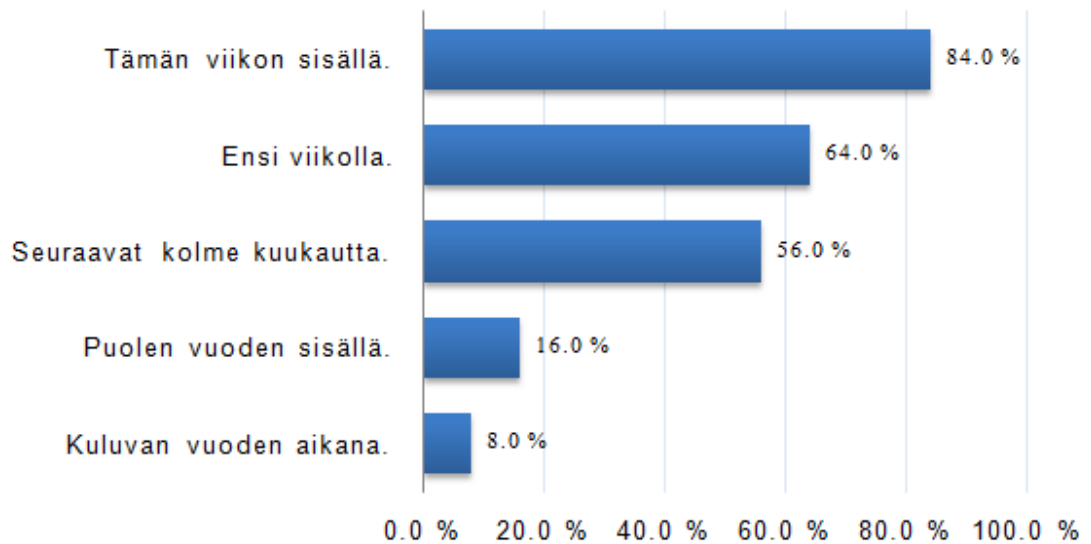
Seuraavissa kuvioissa (4, 5, 6 ja 7) näkyvät kysymyksistä 8, 9, 10 ja 11 saadut tulokset. Pohdin niiden sisältöä luvussa 7.

8. Tiedätkö harjoittelusession alussa, miten jaat session ajallisesti?



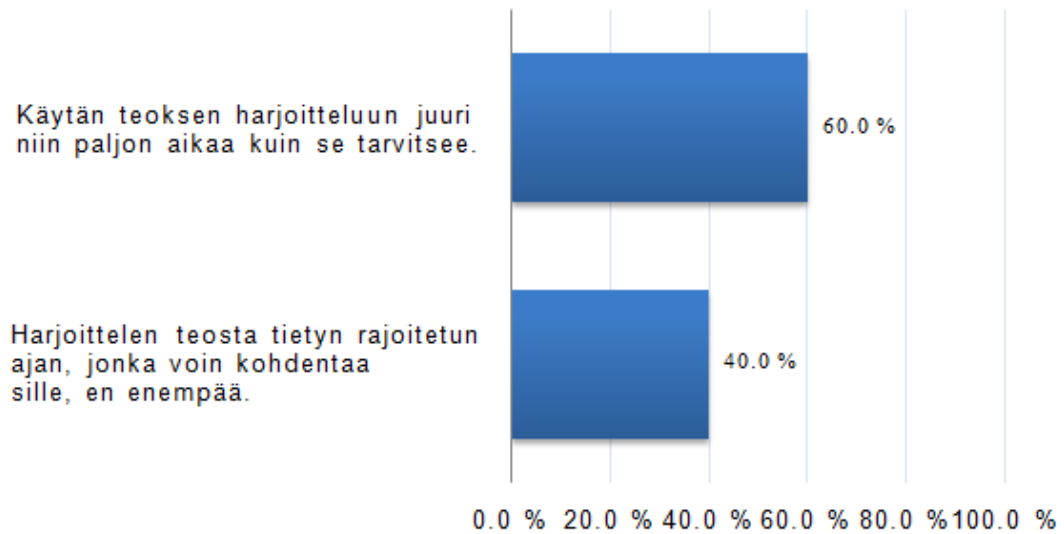
Kuvio 4. Harjoittelusession ajallinen jakaminen.

9. Tiedät, mitä harjoittelet ja tulet soittamaan (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)



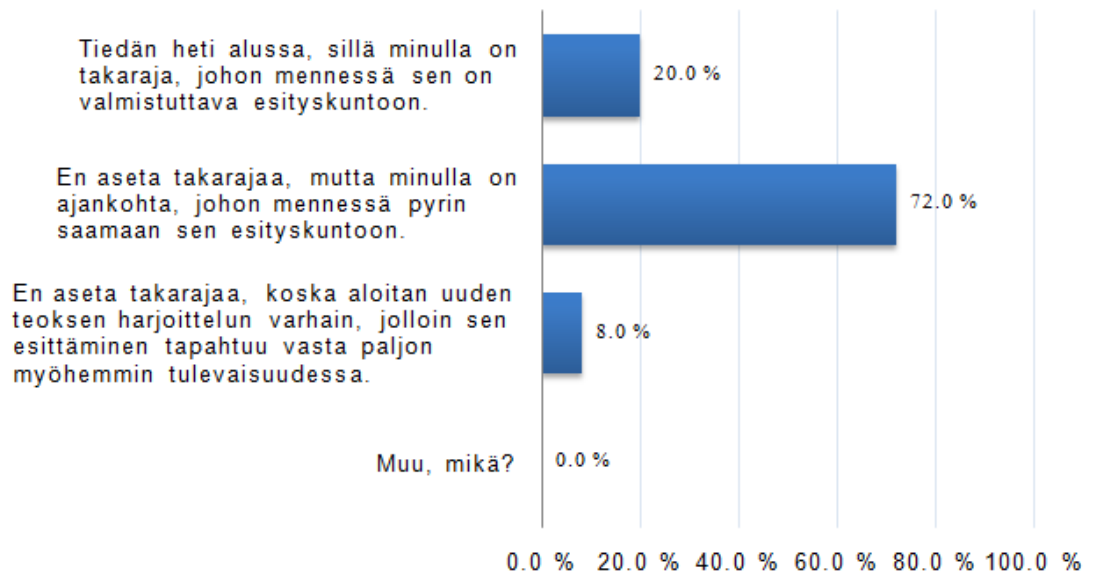
Kuvio 5. Harjoittelun sisällön tiedostaminen ja suunnittelu ajallisesti.

10. Kumpaa seuraavista työskentelytavoista käytät useammin?



Kuvio 6. Kahden harjoitteluun liittyvän työskentelytavan vertailu.

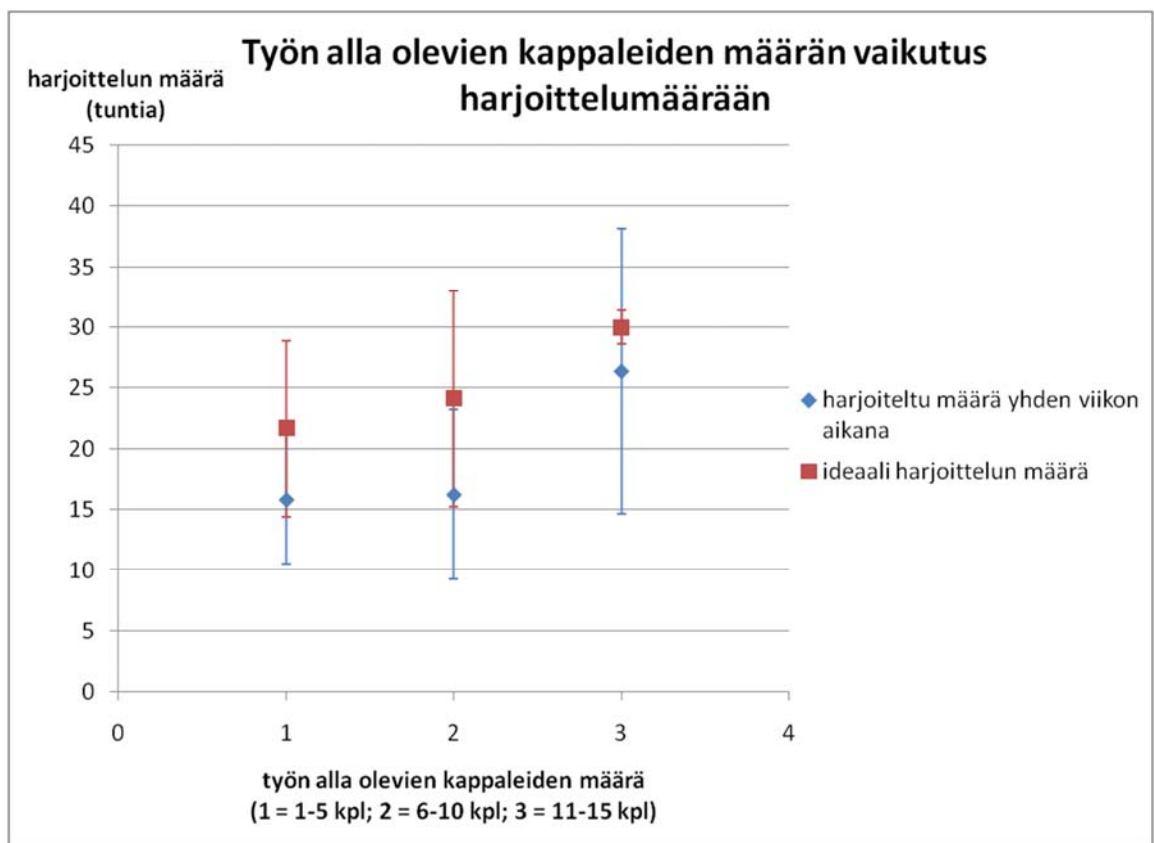
11. Aloittaessasi uuden teoksen harjoittelun, kuinka aikaisin tiedät, milloin se tulee olemaan esityskunnonssa?



Kuvio 7. Uuden teoksen esityskuntoon valmistamisen ennakointi.

6.5 Teosten määrä ja harjoittelun määrä

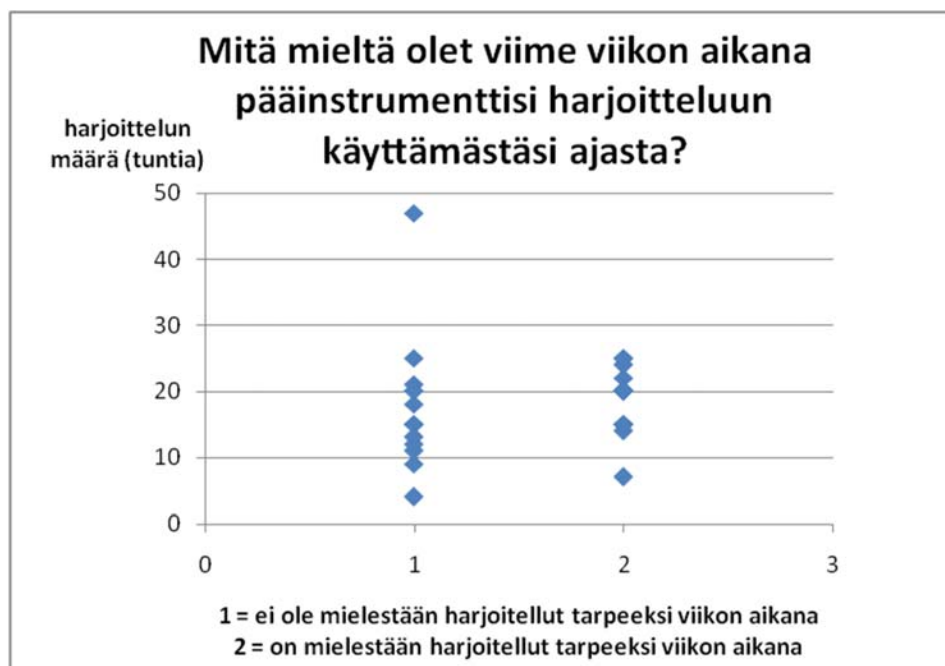
Tarkastelin kysymyksien 12, 14 ja 15 vastauksia yhdessä ja katsoin, miten harjoiteltavien kappaleiden määrä vaikuttaa harjoittelumäärään. Kuten kuviosta 8 nähdään, ideaali harjoittelun määrä kasvaa samalla kun kappaleiden määrä kasvaa. Kuitenkin harjoittelun määrän keskiarvo pysyi melko samana, kun kappaleiden määrä oli välillä 1–10. 48 prosentilla vastaajista oli työn alla 1–5 kappaletta, ja tästä ryhmästä 7 harjoitteli 15 tuntia tai enemmän. 32 prosenttia vastaajista harjoitteli 6–10 kappaletta, ja heistä 6 harjoitteli 15 tuntia tai enemmän. Viimeisestä ryhmästä, jotka työstivät 11–15 kappaletta, kukaan ei harjoitellut vähemmän kuin 20 tuntia. Yhteensä 72 prosenttia vastaajista harjoitteli 15 tuntia tai enemmän kyselyä edeltävällä viikolla.



Kuvio 8. Työn alla olevien kappaleiden määrän vaikutus harjoittelumäärään.

6.6 Kokemukset harjoittelun määrän riittävydestä

Jousten aineryhmässä opiskelijat olivat harjoitelleet kyselyä edeltävänä viikkona keskimäärin 17.4 ± 6.1 tuntia. Heille ideaali viikkoharjoittelun määrä on keskimäärin 24.2 ± 7.7 tuntia. Pianon, harmonikan, kitaran ja kanteleen opiskelijat olivat harjoitelleet kyselyä edeltävänä viikkona keskimäärin 18.9 ± 10.6 tuntia. Heille ideaali viikkoharjoittelun määrä on keskimäärin 24.0 ± 7.7 tuntia.



Kuvio 9. Harjoitteluun käytetty aika verrattuna kokemukseen riittävästä harjoittelun määrästä.

Vastaajista 12 (48 %) ei ollut harjoitellut mielestään tarpeeksi, kun taas 13 (52 %) oli harjoitellut mielestään tarpeeksi kyselyä edeltävän viikon aikana. Kuten kuviosta 9 nähdään, harjoittelun määrä liikkuu samoissa määrissä sekä niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka kokivat harjoitelleensa tarpeeksi, että niiden kohdalla, jotka kokivat, etteivät he olleet harjoitelleet tarpeeksi.

7 POHDINTA

7.1 Kyselylomakkeen tuloksien pohdinta

Toistaminen on usein ensisijainen ja suosituin harjoittelumuoto musiikin harjoittelussa (Leon-Guerrero 2008). On myös tavallista, että annettaessa valita reflektion ja lisäharjoittelun välillä, enemmistö valitsee mieluummin lisäharjoittelun, vaikka reflektiolla saavutetaan parempi suoritus (Di Stefano et al. 2016). Näiden tutkimusten valossa ei ole kummallista, että kyselytutkimuksen perusteella vain hieman yli puolet (56 %) vastaajista kirjoittaa pohdintoja omasta harjoittelustaan.

7.1.1 Harjoitteluun liittyvä kirjoittaminen

Kyselytutkimuksesta saatujen vastauksien mukaan yleisempiä syitä harjoittelusta kirjoittamiseen ovat muistin (60 %) ja ajattelun (44 %) tueksi. Lähes kaikki (96 %) vastaajat tekevät merkintöjä nuotteihin. Näitä työskentelytapoja voidaan selittää työmuistin rajallisuudella, josta aiheutuu siirtoilmiön käyttämistä (Winne 2001). Vaikka moni kirjoitti harjoittelustaan, oli hyvin harvinaista, että siitä tehtiin kirjallisia merkintöjä sekä ennen ja jälkeen että harjoitussession aikana. Yksi syy tähän voi olla se, että kirjoittaminen on hidasta ja on pysähdyttävä harjoittelun keskellä, jos haluaa tehdä merkintöjä. Jos soittaessa pääsee vauhtiin, ei mielestäni oikeastaan kannata keskeyttää itse itseään.

7.1.2 Pohdintaan ja ongelmanratkaisuun liittyvä opastus

Pohdintoihin liittyvää opastusta saaneiden vastaajien joukossa vain noin puolet (47 %) kirjoitti pohdintoja. Samoin kävi ongelmanratkaisukykyä koskevan opastuksen saaneiden kohdalla, jossa kirjoittavien osuus oli 53 prosenttia. Sen sijaan kieltävän vastauksen

kysymyksessä 4 tai 5 antaneiden joukossa pohdintoja kirjoittavien opiskelijoiden suhteellinen osuus oli korkeampi, 70 prosenttia kysymyksessä 4 ja 63 prosenttia kysymyksessä 5. Näyttäisi siltä, että opiskelijat, jotka kirjoittavat pohdintojaan, kirjoittavat niitä opastuksesta tai sen puutteesta huolimatta, jos ovat päättäneet kirjoittaa.

7.1.3 Opastuksen vaikutus kirjoittamiseen

Pohdintoihin liittyvä opastus ei näyttäisi vaikuttavan kirjoitussessioon käytettyyn aikaan. Viisi opastusta saanutta kirjoitti enintään 15 minuutin ajan kerralla ja samoin myös viisi muuta, jotka eivät olleet saaneet opastusta. Opastus näyttäisi kuitenkin vaikuttavan kirjoitustaajuuteen. Tuloksista kävi ilmi, että opastusta saaneet kirjoittavat useammin kuin he, jotka eivät olleet saaneet opastusta.

Tämä tulos selittynee mahdollisesti sillä, että opastusta saaneilla on enemmän eri tapoja käyttää kirjoittamista oman harjoittelun tukena, jolloin he ovat myös motivoituneempia kirjoittamaan säännöllisemmin ja useammin. Toisaalta, mikäli ajatellaan, että useammin kirjoittaminen tarkoittaa samalla myös säännöllisempää kirjoittamista, tästä seuraa, että useammin kirjoittavat henkilöt harjaantuvat ja rutinoituvat nopeammin kirjallisen reflektion tekemiseen. Koska he saavat useammin työstää ajatuksiaan harjoittelustaan kirjallisesti ja siten voivat kokea herkemmin kirjallisen reflektion tuomia hyötyjä, he ovat todennäköisesti myös motivoituneempia jatkamaan säännöllistä ja usein tapahtuvaa kirjoittamistaan kuin ne vastaajat, jotka kirjoittivat epäsäännöllisesti.

7.1.4 Harjoitteluajan käyttö ja suunnittelu

Kuviosta 4 nähdään, ettei kukaan vastaajista valinnut ääripään vaihtoehtoja kysymyksessä 8. Yleisin valittu vaihtoehto oli ”*Kyllä, suurin piirtein, mutta osa on myös spontaania soittamista*”, joka sai 56 prosenttia vastauksista. Havaitsen, että soiton harjoittelu sisältää usein joustavuutta ja paljon harkinnanvaraa soitettavien asioiden suhteen. Lisäksi tulokset

heijastavat sitä tosiasiaa, että musiikki on soiva prosessi, minkä vuoksi on vaikea sanoa, mitä on harjoiteltava, ennen kuin on kuullut omaa soittoaan sinä päivänä.

Kuviosta 5 havaitaan, että selkeys harjoittelun ja soiton sisällöstä on sitä harvinaisempaa, mitä pidempää tulevaa ajanjaksoa tarkastellaan. Eräs tekijöistä, joka selittää kysymyksessä 9 saatuja vastauksia on käsite ”tavoitteiden ajallinen läheisyys”. Tämä tarkoittaa, että ajankohdalla ja ajanjakson pituudella on merkitystä asetettujen tavoitteiden vaikutuksiin (Zimmerman 2008). Toinen selittävä tekijä voi olla se, miten opiskelija on asettanut erilaiset tavoitteensa yhteen yhdeksi kokonaisuudeksi (Fryer & Elliot 2008).

Kysymyksessä 10 oli kaksi harjoitustapavaihtoehtoa ja kysyin, kumpaa vastaajat käyttävät useammin (kuvio 6). 15 vastaajaa käyttää useammin teoksen harjoitteluun juuri niin paljon aikaa kuin se tarvitsee. Loput 40 prosenttia harjoittelevat useammin teosta tietyn rajoitetun ajan, jonka he voivat kohdentaa sille, eivät enempää. Vastausten perusteella ei saatu tietoa syistä, miksi jompikumpi vaihtoehto on valittu. Mahdollisia syitä voi olla useita, kuten muiden kurssien tuoma aikataulupaine tai teosten vaativuus.

Kuviosta 7 nähdään, että suurimmalla osalla (72 %) opiskelijoista näyttäisi olevan mahdollisuus aloittaa harjoittelu uuden teoksen parissa tarpeeksi varhain, jolloin heille ei synny liiallisia aikataulupaineita saada teos esityskuntoon. Vain pari vastaajaa (8 %) aloittaa todella varhain. Näyttäisi siltä, että uuden teoksen harjoittamisen alussa on hyödyksi ja mielekästä olla tiedossa tai jo päätettynä jonkinlainen tavoite, johon tähdätä.

7.1.5 Viikkosuunnitelma ja harjoittelun määrä

Harjoittelun sisältöön liittyvän viikkosuunnitelman laatiminen oli tavallisinta vastaajilla, joilla oli 11–15 kappaletta työn alla. Heistä kolme vastaajaa (60 %) laati viikkosuunnitelman. Kaksi (17 %) niistä vastaajista, joilla oli 1–5 kappaletta työn alla, laativat myös viikkosuunnitelman. Kukaan 6–10 kappaletta harjoittelevista (n=8) ei tehnyt viikkosuunnitelmaa. Kuitenkin yksi (13 %) näistä vastaajista, jotka harjoittelivat 6–10

kappaletta, teki päiväkohtaisia harjoittelusuunnitelmia. Neljä yhteensä viidestä henkilöstä, jotka olivat laatineet viikkosuunnitelman, oli sitä mieltä, että heillä oli ollut tarpeeksi aikaa harjoitella kyselyä edeltävänä viikkona.

Näiden tulosten perusteella näyttää siltä, että viikkosuunnitelman teko voi edistää tyytyväisyyttä käytettyä harjoittelu-aikaa kohtaan. Eräs mahdollinen syy tähän on parempi tavoitteiden asettaminen. Lisäksi on huomattava, että jos säännöllisesti asettaa tavoitteita viikkosuunnitelman avulla, silloin on todennäköistä, että opiskelijalla on totuudenmukaisemmat käsitykset omista kyvyistään. Tällöin hän voi arvioida paremmin, mihin käytettävissä oleva aika riittää. Viitaten Banduran (1986) ajatuksiin itsereflektion osana pidetyn itsearvioinnin aikana käytetystä sisäisestä standardista, tällaista viikkosuunnitelmaa voi pitää myös eräänlaisena sisäisenä standardina, joka vaikuttaa opiskelijan ajatuksiin, kun hän arvioi omaa harjoitteluaan.

7.1.6 Teosten määrä ja harjoittelun määrä

Kuviosta 8 havaitaan, että kun työn alla olevien kappaleiden määrä nousee tasolle 11–15 teosta, vastaajien vastaukset koskien ideaalia harjoittelun määrää eivät enää vaihtelee suuresti vastaajien kesken. Tämä voi johtua siitä, että niin monien teosten harjoittelu samanaikaisesti on jo sen verran haasteellinen asia, että huonot keinot karsiutuvat herkemmin pois. Näin heillä on ehkä keskenään samantapaisemmat työtavat kuin opiskelijoilla yleensä, mistä johtuen heidän vastauksensa ideaalista harjoittelumäärästä lähenevät toisiaan paljon enemmän kuin muiden vastaajien kesken.

7.1.7 Kokemukset harjoittelun määrän riittävydestä

Havaitsen, että molempien aineryhmien vastausten keskiarvot ovat hyvin samankaltaisia sekä harjoiteltujen tuntimäärien osalta että harjoittelun ideaalimäärän arvioiden osalta. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kyselyä edeltävän viikon aikana vastaajat harjoittelivat

pääinstrumenttiaan 25 tuntia tai alle. Ideaalimäärä oli suurimmalla osalla vastaajista enemmän kuin harjoiteltu määrä. Kahdessa tapauksessa se oli pienempi ja yhdessä vastauksessa ei ollut numeerista vastausta. Oli yllättävää, että keskiarvot olivat lähellä toisiaan kahden aineryhmien välillä. Kokemus siitä, oliko tarpeeksi aikaa harjoitella, ei näyttänyt vastausten perusteella olevan ensisijaisesti kiinni harjoittelusta määrästä.

7.2 Käytetyt menetelmät ja mahdolliset virhelähteet

Nyt tehdyssä kyselylomaketutkimuksessa kerättiin tietoa vain yhden aikapisteen kohdalta. Koska otanta kuvaa vain yhden lyhyen aikajakson tilannetta, ei tiedetä varmasti, kuinka hyvin vastaukset edustavat tavallisia harjoittelurutiineita, vai ovatko ne pikemminkin poikkeus niistä.

Vastausten pohdinnassa koetin säilyttää vastausten ainutkertaisuutta, joka on laadullisessa tutkimuksessa tärkeää (Varto 1992). Tämän takia tarkastelin useita vastauksia yhdessä toisten vastausten kanssa, jotta vastausten konteksti säilyisi paremmin.

Jos vastaaja ja tutkija ymmärtävät kysymykset eri tavoilla, syntyy helposti vääristymiä tuloksiin (Valli 2010). Laine (2010) kirjoittaa, että ”Merkitysten ymmärtämisen lähtökohta on siinä, mikä on yhteistä ja tuttua tulkitsijalle ja tulkittavalle” (Laine 2010). Kyselylomakkeessa en ollut laittanut määritelmää pohdinnan käsitteelle. Ehkä määritelmän poisjättäminen oli eduksi, sillä vastaajien ei tarvinnut peilata omaa käsitystään pohdinnasta mahdollisesti siitä eriävään määritelmään. Heidän ei tarvinnut kyseenalaistaa omaa käsitystään pohdinnasta vastatessaan kyselylomakkeeseeni, johon kului vastaajilla keskimäärin 6 minuuttia. Toisaalta on mahdollista, että kyselylomakkeen kysymyksien kohdalla oli tulkintaeroja eri vastaajien välillä johtuen siitä, ettei termejä määritely. Koen kuitenkin, että kyselylomakkeen konteksti oli yleisesti ottaen selkeä.

8 YHTEENVETO

Tässä työssä tarkasteltiin kirjallista itsereflektiota keinona tukea soittamista ja harjoittelua, joita molempia voi pitää pitkälle kehittyneinä itseohjautuvina oppimisprosesseina. Itsereflektio on osa itseohjautuvaa oppimista, ja kirjallinen itsereflektio on yksi tapa tehdä itsereflektio. Kirjallisen itsereflektion keinoja on useita, ja keinon valinta riippuu pääasiassa siitä, kuinka laajasti ja syvästi haluaa asiaa reflektoida ja kuinka paljon aikaa ja vaivaa haluaa nähdä.

Kirjallisuuden perusteella on selvää, että kirjallinen itsereflektio voi parantaa välittömästi oppimista tai suoritusta. Tämä kirjoittaminen ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti ja sen oppimisessa opettajalla voi olla merkittävä rooli. Kirjallinen itsereflektio tehostaa oppimista, mutta se tarvitsee tietyn määrän edeltävää toimintaa tai oppimista, jota voi tarkastella kirjoittamisen aikana. Harjoittelun ja oppimisen aikana järkevä valinta itsereflektion ja lisäharjoituksen välillä voi tehostaa oppimista ja parantaa suoritusta. Lisäksi tavoitteiden valinta ja asettaminen vaikuttavat suoraan sekä oppimiseen että sitä koskevan itsereflektion tekoon.

Kyselytutkimuksessani kävi ilmi, että noin puolet opiskelijoista kirjoittaa pohdintoja, mutta muistiinpanojen kirjoittaminen on yleisempää. Opastusta pohdintojen tekoon oli saanut yli puolet opiskelijoista. Kuitenkin näiden taitojen konkreettinen hyödyntäminen ja hyödyntämistapa näyttäisi riippuvan opiskelijasta itsestään. Joillakin oli useita kirjallisia keinoja käytössä, kun taas toisilla vain pari.

Lopuksi on todettava, että kirjalliset itsereflektion keinot ovat hitaita verrattuna muihin reflektion muotoihin, eikä niitä voi käyttää toiminnan aikana. Ne ovat kuitenkin järkeviä työkaluja soittamisen harjoittelun lomassa käytettäväksi.

LÄHTEET

- Akustiikan perusteet 2005. Päivitetty 24.02.2009.
 Saatavilla www-muodossa: <http://www2.siba.fi/akustiikka/index.php?id=1&la=fi>.
 Viitattu 16.04.2018.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84(2): 191-215.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action - A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. 2012. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. 38 (1):9-44.
- Berthoff, A. E. 1987. *Dialectical Notebooks and the Audit of Meaning*. Teoksessa T. Fulwiler (toim.) *The Journal Book*. Portsmouth, NH, USA: Boynton/Cook Publishers.
- Cisero, C. A. 2006. Does Reflective Journal Writing Improve Course Performance? *College Teaching* 54 (2):231-6.
- Clark, T. & Williamon, A. 2011. Evaluation of a Mental Skills Training Program for Musicians. *Journal of Applied Sport Psychology* 23 (3):342-59.
- Corno, L. 2008. Work Habits and Self-Regulated Learning: Helping Students to Find a "Will" from a "Way". Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Motivation and Self-Regulated Learning - Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Routledge.
- Countryman, J. 2012. Learning Posts: A Pedagogical Experiment with Undergraduate Music Education Majors. *International Journal of Education & the Arts* 13 (7).
- Deshler, D. 1990. *Conceptual Mapping: Drawing Charts of the Mind*. Teoksessa *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. USA: Jossey-Bass Inc. Jossey-Bass Limited.
- Di Stefano, G., Gino, F., Pisano, G. P. & Staats, B. R. 2016. Making Experience Count: The Role of Reflection in Individual Learning. Harvard Business School NOM Unit Working Paper No. 14-093; Harvard Business School Technology & Operations Mgt. Unit Working Paper No. 14-093; HEC Paris Research Paper No. SPE-2016-1181.
- Dukewich, K. R. & Vossen, D. P. 2015. Toward Accuracy, Depth and Insight: How Reflective Writing Assignments Can Be Used to Address Multiple Learning Objectives in Small and Large Courses. *Collected Essays on Learning and Teaching* 8:97-110.
- Ericsson, K. A. 1996. The Acquisition of Expert Performance: An Introduction to Some of the Issues. Teoksessa K. A. Ericsson (toim.) *The Road to Excellence - The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fryer, J. W. & Elliot, A. J. 2008. Self-Regulation of Achievement Goal Pursuit. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Motivation and Self-Regulated Learning - Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Routledge.

- Jørgensen, H. 2008. Instrumental practice: quality and quantity. *Musiikkikasvatus (The Finnish Journal of Music Education)* 1 (1-2):8-18.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Latukefu, L. & Verenikina, I. 2011. Scientific concepts in singing: Do they belong in a student toolbox of learning? *British Journal of Music Education* 28 (2):181-94.
- Leon-Guerrero, A. 2008. Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research* 10 (1):91-106.
- Lukinsky, J. 1990. *Reflective Withdrawal Through Journal Writing*. Teoksessa *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. USA: Jossey-Bass Inc./Jossey-Bass Limited.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J. & Hutchinson, J. M. 2001. *Operant Theory and Research on Self-Regulation*. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mangels, J. A., Rodriguez, S., Ochakovskaya, Y. & Guerra-Carrillo, B. 2017. Achievement Goal Task Framing and Fit With Personal Goals Modulate the Neurocognitive Response to Corrective Feedback. *AERA Open* 3 (3):1-16.
- Mezirow, J. 1990. *How Critical Reflection Triggers Transformative Learning*. Teoksessa *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. USA: Jossey-Bass Inc./Jossey-Bass Limited.
- MOT-Englanti 2017. MOT Englanti Sanakirja. Versio MOT 8.5f Professional. Saatavilla [www.muodossa: https://mot-kielikone-fi.ezproxy.uniarts.fi/mot/taideyliopisto/netmot.exe?motportal=80](https://www.muodossa.fi/ezproxy.uniarts.fi/mot/taideyliopisto/netmot.exe?motportal=80). Viitattu 15.04.2017
- Neuhaus, H. 1986. *Pianonsoiton Taide*. (Suom. Arja Gothoni). 2. painos. Juva: Kirjayhtymä.
- Nielsen, S. 2001. Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice. *Music Education Research* 3 (2):155-67.
- Permenter, C. C. J. 1997. *A Case Study of Practice Techniques and their Effectiveness in Preparing a Performance of the Schumann Piano Concerto in A Minor, Op. 54*. University of Missouri. Väitöskirja.
- Platt, K. E. 2016. *Developing Metacognitive and Self-Regulated Learning Skills through Reflective Writing Prompts*. The University of Iowa. Väitöskirja.
- Psykologian englanti - suomi -sanasto, Helsingin Yliopiston Avoin Yliopisto. Päivitetty 10.09.2010. Saatavilla [www.muodossa: https://www.avoin.helsinki.fi/oppimateriaalit/psykologia/avoinsanasto.htm](https://www.avoin.helsinki.fi/oppimateriaalit/psykologia/avoinsanasto.htm). Viitattu 14.04.2018.
- Rabinowitz, M., Freeman, K. & Cohen, S. 1992. Use and Maintenance of Strategies: The Influence of Accessibility to Knowledge. *Journal of Educational Psychology* 84 (2):211-8.
- Rainer, T. 1978. *The New Diary*. Los Angeles, Jeremy P. Tarcher, luvusta Lukinsky, J. 1990. *Reflective Withdrawal Through Journal Writing*, teoksessa *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. USA, Jossey-Bass Inc./Jossey-Bass Limited.
- Schellenberg, E. G. & Habashi, P. 2015. Remembering the melody and timbre, forgetting the key and tempo. *Memory & Cognition* 43 (7):1021-31.

- Schön, D. A. 2007. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Great Britain: Ashgate Publishing Limited.
- Schunk, D. H. 2001. *Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning*. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valli, R. 2010. *Kyselylomaketutkimus*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Winne, P. H. 2001. *Self-Regulated Learning Viewed from Models of Information Processing*. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zarate, J. M., Ritson, C. R. & Poeppel, D. 2013. *The Effect of Instrumental Timbre on Interval Discrimination*. *PLoS One* 8 (9).
- Zimmerman, B. J. 2001. *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. 2008. *Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation*. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Motivation and Self-Regulated Learning - Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Routledge.

LIITTEET

Liite 1, saatekirje

Otsikko: Kysely koskien oppimista ja harjoittelua

Hei,

olen maisterivaiheen opiskelija Sibelius-Akatemiassa klassisen musiikin osastolla. Teen oppimiseen ja harjoitteluun liittyvää seminaarityötä osana opettajan pedagogisia opintojani.

Teen kyselytutkimusta, joka on osa seminaarityötäni. Olisin kiitollinen, mikäli vastaisitte alla olevassa linkissä olevaan Surveypal-kyselyyn. Vastaaminen kestää n. 5 minuuttia.

Linkki kyselyyn:

https://my.surveypal.com/seminaarity%C3%B6_kyselylomake_kev%C3%A4t_2017_MLi

Vastaukset käsitellään anonymisti ja luottamuksellisesti. Tuloksia käytetään vain tähän seminaarityöhön.

Kiitos vastauksistanne.

Ystävällisin terveisin,

Mingwei Li

(mingwei.li@uniarts.fi)

Liite 2, kyselylomake

Tähän on laitettu kaikki tekstiosat, jotka olivat Surveypal-alustassa julkaistussa kyselylomakkeessa.

[Otsikko]

Oppiminen ja harjoittelu

[Vastausohje]

Tämä kyselytutkimus on osa seminaarityötäni, joka kuuluu opettajan pedagogisiin opintoihini. Alla olevat kysymykset koskevat vain pääinstrumenttisi harjoittelua. Vastaa intuitiivisesti äläkä mieti liian pitkään vastauksiasi. Vastaaminen kestää noin 5 minuuttia. Vastaukset käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti. Tuloksia käytetään vain tähän seminaarityöhön.

[Perustiedot]

Minä vuonna aloitit nykyiset opintosi?

Teetkö kandidaatti- vai maisterivaiheen opintoja?

Pääinstrumenttisi on:

Sukupuolesi on:

Ikäsi on:

1. Teetkö mitään seuraavista asioista oman pääinstrumenttisi harjoittelun yhteydessä?

(valitse yksi tai useampi vaihtoehto)

- Teen merkintöjä nuotteihin muistin tueksi (esim. sanallisia ohjeita, symboleita, kirjaimia, sormituksia ym.).
- Laadin viikkosuunnitelman harjoittelun sisällöstä.
- Kirjoitan muistiinpanoja, joihin laitan pohdintojani harjoittelusta.
- Muu, mikä? [vastauslaatikko]

2. Jos kirjoitat harjoittelusessioista, milloin kirjoittaminen tapahtuu? (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)
 - Ennen harjoittelusessiota.
 - Harjoittelusession aikana.
 - Harjoittelusession jälkeen.
 - Ei milloinkaan. En kirjoita harjoittelusta.

3. Mikäli teet muistiinpanoja harjoittelusta, mistä syystä kirjoitat niitä? (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)
 - Muistin tueksi.
 - Ajattelun tueksi.
 - Edistymisen seurannan tueksi.
 - Muu, mikä? [vastauslaatikko]

4. Oletko saanut opastusta tai opetusta siihen, miten voit tehostaa omaa harjoittelua omien pohdintojesi kautta?
 - Kyllä.
 - Ei.

5. Oletko saanut opastusta tai opetusta siihen, miten voit kehittää itsenäistä ongelmanratkaisukykyäsi harjoitellessasi (esim. teknisten tai ilmaisullisten ongelmien ratkaisemiseen)?
 - Kyllä.
 - Ei.

6. Jos kirjoitat pohdintoja harjoittelustasi, kuinka usein kirjoitat?
 - Kerran päivässä.
 - Kerran viikossa.
 - Kerran kuukaudessa.
 - En kirjoita harjoittelusta.

- Muu, mikä? [vastauslaatikko]

7. Jos kirjoitat pohdintoja harjoittelustasi, kuinka paljon aikaa käytät siihen?

- Enintään 15 minuuttia per kerta.
- Enintään 30 minuuttia per kerta.
- En kirjoita harjoittelusta.
- Muu, mikä? [vastauslaatikko]

8. Tiedätkö harjoittelusession alussa, miten jaat session ajallisesti?

- Kyllä, tiedän kuinka paljon aikaa tarvitsen kullekin asialle.
- Kyllä, suurin piirtein, mutta osa on myös spontaania soittamista.
- En osaa sanoa.
- En, käytetty aika määräytyy sen mukaan, miten paljon kukin asia tarvitsee.
- En, koska en tiedä, kuinka kauan sessio kestää.

9. Tiedät, mitä harjoittelet ja tulet soittamaan (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)

- Tämän viikon sisällä.
- Ensi viikolla.
- Seuraavat kolme kuukautta.
- Puolen vuoden sisällä.
- Kuluvan vuoden aikana.

10. Kumpaa seuraavista työskentelytavoista käytät useammin?

- Käytän teoksen harjoitteluun juuri niin paljon aikaa kuin se tarvitsee.
- Harjoittelen teosta tietyn rajoitetun ajan, jonka voin kohdentaa sille, en enempää.

11. Aloittaessasi uuden teoksen harjoittelun, kuinka aikaisin tiedät, milloin se tulee olemaan esityskunnossa?

- Tiedän heti alussa, sillä minulla on takaraja, johon mennessä sen on valmistuttava esityskuntoon.
- En aseta takarajaa, mutta minulla on ajankohta, johon mennessä pyrin saamaan sen esityskuntoon.
- En aseta takarajaa, koska aloitan uuden teoksen harjoittelun varhain, jolloin sen esittäminen tapahtuu vasta paljon myöhemmin tulevaisuudessa.
- Muu, mikä? [vastauslaatikko]

12. Kuinka monta teosta sinulla on työn alla tällä hetkellä?

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21 tai enemmän

13. Mitä mieltä olet viime viikon aikana pääinstrumenttisi harjoitteluun käyttämästäsi ajasta?

- On ollut tarpeeksi aikaa harjoitella.
- Ei ole ollut tarpeeksi aikaa harjoitella.

14. Kuinka paljon harjoittelit (arvio tunneissa) pääinstrumenttiasi viime viikolla?

- [kirjoita vastaus tähän]

15. Mikä on mielestäsi ideaali harjoittelun määrä (tunneissa) viikossa?

- [kirjoita vastaus tähän]

KIITOS!