

”Rima alas ja komeasti yli”

Kolmen soitonopettajan kokemuksia oppilaan minäpystyvyyden tukemisesta

Tutkielma (Maisteri)

5.9.2025

Senja Suvanto

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
”Rima alas ja komeasti yli”. Kolmen soitonopettajan kokemuksia oppilaan minäpystyvyyden tukemisesta.	59 + 4
Tekijän nimi	Lukukausi
Senja Suvanto	Syksy 2025
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Ihmisen usko itseensä ja kykyihinsä määrittelee monella tavalla hänen elämänvalintojaan. Kehittyäkseen elämässä jokaisen on kyettävä oppimaan uutta, ja oppiminen edellyttää uskoa omiin kykyihinsä, minäpystyvyyttä. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskomuksia tai arvioita omista kyvyistään suoriutua erilaisista tehtävistä (Bandura 1997).</p> <p>Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisilla vuorovaikutuksen keinoilla soitonopettaja voi tukea oppilaan musiikillisen minäpystyvyyden kehittymistä yksilöopetuksessa. Tarkasteluni kohteena ovat nimenomaan musiikkiopistossa tapahtuvat soittotunnit, joissa opettaja ja oppilas ovat kahden kesken. Opettajan vuorovaikutus on keskeisessä osassa minäpystyvyyden tukemisessa. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <p>1a Millaisia vuorovaikutuksen keinoja haastateltavat soitonopettajat kuvailevat käyttävänsä yksilöopetuksessaan?</p> <p>1b Miten haastateltavat soitonopettajat pyrkivät vuorovaikutuksellaan tukemaan oppilaidensa musiikillisen minäpystyvyyden kehittymistä?</p> <p>Teoreettinen viitekehys tarkastelee minäpystyvyyden käsitettä, merkitystä ja sen muodostumisen lähteitä, sekä minäpystyvyyden yhteyttä motivaatioon ja emootioihin. Lisäksi tarkastelun kohteena on opettajan vuorovaikutus minäpystyvyyden tukemisen näkökulmasta, jolloin erityisesti opettaja-oppilassuhde ja oppilaslähtöisyys ovat keskeisiä.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, ja aineistonkeruumenetelmänä oli teemahaastattelu. Haastatteluihin osallistui kolme soitonopettajaa musiikkiopistosta, jossa annetaan opetusta taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaan. Aineiston analyysissä käytin teoriaohjaavaa analyysia.</p> <p>Tutkimukseni tulokset osoittavat, että minäpystyvyys ja sen tukeminen koetaan merkittäviksi asioiksi, ja opettajat ottavat minäpystyvyyttä huomioon omassa opetuksessaan. Erityisesti onnistumisen kokemusten mahdollistaminen ja kannustavan palautteen antaminen ovat merkittäviä keinoja oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen. Tärkeänä pidettiin oppilaslähtöistä opettamista, sopivan tasoisten tavoitteiden asettamista, joustavuutta tuntien kulussa sekä oppilaan taitotason ja emootioiden huomioimista.</p>	
Hakusanat	
Minäpystyvyys, vuorovaikutus, emootiot, musiikkioppilaitokset, opettaja-oppilassuhde	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään	
5.9.2025	

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Teoreettinen viitekehys	9
2.1 Minäpystyvyys oppimisen moottorina	9
2.1.1 Minäpystyvyyden käsite ja merkitys	9
2.1.2 Minäpystyvyyden muodostumisen lähteet	10
2.1.3 Minäpystyvyyden yhteys motivaatioon ja emootioihin.....	11
2.2 Opettajan vuorovaikutus minäpystyvyyden tukijana	14
2.2.1 Opettaja-oppilassuhde vuorovaikutuksen perustana.....	14
2.2.2 Vuorovaikutuksen keinot ja minäpystyvyys.....	15
2.2.3 Oppilaslähtöisyys soitonopetuksessa.....	18
3 Tutkimusasetelma	19
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	19
3.2 Laadullinen tutkimus	19
3.3 Menetelmä	20
3.4 Tutkimuksen toteutus	21
3.3 Analyysi.....	23
3.3 Tutkimusetiikka.....	24
4 Tulokset.....	26
4.1 Haastateltavat	26
4.2 Vuorovaikutus soittotunnilla	26
4.2.1 Sanallinen vuorovaikutus.....	26
4.2.2 Sanaton vuorovaikutus.....	30
4.2.3 Oppilaslähtöisyys.....	32
4.3 Minäpystyvyyden tukeminen	35
4.3.1 Onnistumisen kokemukset.....	36
4.3.2 Sanallinen palaute ja kannustus	38
4.3.3 Sijaiskokemukset	40
4.3.4 Fysiologiset ja emotionaaliset tilat	40
5 Pohdinta.....	45
5.1 Johtopäätökset	45
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	49
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	50
Lähteet.....	53

Liite 1 Haastattelurunko	60
Liite 2 Tietosuojailmoitus ja suostumus	61

1 Johdanto

“Monet ihmiset ovat intohimoisia, mutta heidän uskomuksensa siitä, keitä he ovat ja mitä he osaavat, estävät heitä toimimasta unelmiensa eteen.” -Anthony Robbins.

Valitsin tämän lainauksen motivaatiopuhuja Anthony Robbinsilta opinnäytetyöni avauslauseeksi. Ihmisen usko itseensä ja kykyihinsä määrittelee monella tavalla hänen elämäntavojensa. Kehittyäkseen elämässä jokaisen on kyettävä oppimaan uutta, ja oppiminen edellyttää uskoa omiin kykyihinsä, minäpystyvyyttä. Itseensä uskova ihminen kulkee sinnikkäästi kohti unelmiaan esteet ylittäen ja vaikeudet voittaen.

Tutkimukseni tärkein teoreettinen käsite on minäpystyvyys. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskomuksia tai arvioita omista kyvyistään suoriutua erilaisista tehtävistä (Bandura 1997, 3). Minäpystyvyyden rooli oppimisessa on merkittävä; ajattelen sen olevan jopa kantava voima kaikessa oppimisessa, jotta päästään ylipäätään eteenpäin. Banduran ohella myös Reinhard Pekrun (2006) nousi merkittäväksi teoreetikoksi työssäni. Hänen tutkimuksensa emootioiden merkityksestä oppimisessa linkittyy vahvasti minäpystyvyyteen.

Minäpystyvyys on ollut tutkimuksen kohteena jo 1970-luvulta saakka, nyt jo yli 50 vuotta. Se on edelleen merkittävä ja ajankohtainen aihe etenkin kasvatustieteellisissä ja kasvatopsykologisissa tutkimuksissa. Minäpystyvyyttä tutkitaan opettamisen yhteydessä monesta eri näkökulmasta: tutkimuksia on tehty niin oppilaiden kuin opettajienkin minäpystyvyydestä.

Kotimaisissa tutkimuksissa minäpystyvyyttä on tutkittu musiikin kontekstissa jonkin verran. Minäpystyvyyteen liittyvät teemat ovat näkyneet esimerkiksi Ava Nummisen (2005) ja Kirsti Tulamon (1993) väitöskirjoissa. Numminen on käsitellyt aikuisten laulutaidon lukkojen aukaisua (Numminen 2005) ja Tulamo puolestaan neljäsluokkalaisten musiikillista minäkäsitystä koulun musiikintunneilla (Tulamo 1993). Musiikki ja minäpystyvyys ovat olleet erityisesti lähivuosina suosittuja aiheita kandidaatin ja maisterin opinnäytetöissä (esim. Kavèn 2023, Vepsä & Salin 2021, Hyvönen 2023).

Kansainvälisissä tutkimuksissa musiikkia ja minäpystyvyyttä on käsitelty etenkin esiintymiseen liittyen. Gary McPherson ja John McCormick (2003, 2006) ovat perehtyneet

minäpystyvyyteen esiintymisen ja tutkintojen konteksteissa, ja Laura Ritchie ja Aaron Williamon (2007, 2011, 2012) puolestaan ovat käsitelleet musiikillisen minäpystyvyyden eri alalajeja ja minäpystyvyyden merkitystä esiintymistilanteissa (McCormick & McPherson 2003; McPherson & McCormick 2006; Ritchie & Williamon 2007, 2011, 2012). Edellä mainitut tutkimukset ovat esillä myös teoreettisessa viitekehyksessäni.

Soittamisen opetteleminen on monimutkainen prosessi. Oppilaan täytyy ottaa haltuun soittimen teknistä hallintaa ja opetella kenties monimutkaistakin koordinaatiota. Samanaikaisesti hänen on opeteltava esimerkiksi nuotinlukua sekä musiikin teoriaa ja tulkintaa. Näin monitahoisen oppimisprosessin aloittaminen vaatii riittävää minäpystyvyyttä. Soitonopettajan tärkeä tehtävä onkin varsinaisen musiikinopetuksen lisäksi ylläpitää ja tukea oppilaansa minäpystyvyyttä tämän matkalla aloittelijasta taituriksi.

Henkilökohtaisessa soitonopetuksessa vuorovaikutuksella on merkittävä rooli. Oppilaan kanssa ollaan useimmiten kahden kesken. Vanhempi saattaa olla mukana vain kaikkein pienimpien oppilaiden soittotunneilla. Soitonopettajalla on ainutlaatuinen rooli saada seurata oppilaansa kasvua ja kehitystä kenties jopa monien vuosien ajan ja nähdä oppilaansa kehittyvän sekä soittajana että ihmisenä. Opettajan vuorovaikutustaidot ovat keskeisessä asemassa soittotunnilla, ja niitä pidetään yhtenä merkittävänä tekijänä opettamisen ja oppimisen onnistumisessa (Wahyuni 2018, 80). Opettamisen ja oppimisen onnistumisen lisäksi opettajalla tulee olla valmius keskustella myös varsinaisen opetuksen ulkopuolisista oppilaalle tärkeistä aiheista.

Oman tutkimukseni kontekstina on musiikkiopistossa annettava opetus. Suomalainen valtakunnanlaajuinen musiikkioppilaitosjärjestelmä on ainutlaatuinen: kohtuullisella lukukausimaksulla oppilaille tarjotaan monipuolinen musiikkiharrastus, joka sisältää henkilökohtaiset soittotunnit, musiikin hahmotusaineiden opetuksen, yhteismusisointia ja historiatietoisuuden kehittämistä (Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017). Joissain musiikkiopistoissa voi myös vuokrata soittimensa hyvin edullisesti, jolloin harrastuksen aloittamisen kynnyks on matala ja se on saavutettavissa monenlaisille perheille eri tulotasoista. Musiikkiopistojen voidaan tämän vuoksi ajatella jopa lisäävän yhteiskunnallista tasa-arvoa. Henkilökohtainen soitonopetus tarjoaa oppilaalle säännöllisen kontaktin turvalliseen aikuiseen, ja opettaja-oppilassuhteesta voi muodostua hyvinkin pitkäaikainen ja syvälinen.

Musiikkiopistoissa noudatetaan valtakunnallista taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Taiteen perusopetuksella tarkoitetaan koulun ulkopuolista, ensisijaisesti lapsille ja

nuorille tarkoitettua eri taiteenalojen opetusta. Taiteen perusopetusta annetaan musiikkioppilaitoksissa, kuvataidekouluissa, tanssioppilaitoksissa ja käsityökouluissa. Taiteen perusopetuksesta annetun lain mukaan opetuksella ei saa tavoitella taloudellista voittoa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2025.)

Musiikkia voi opiskella taiteen perusopetuksessa yleisen tai laajan oppimäärän mukaan, ja molempien oppimäärien opinnot luovat edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin harrastamiselle (Opetushallitus 2023). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta perusopinnoissa ja syventävissä opinnoissa painottuen oppilaan henkilökohtaiseen ohjaukseen eli soittotunteihin. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän tavoitteita ovat erityisesti oppilaan musiikillisen osaamisen kehittäminen ja oppimisestaan iloitseminen. Työskentelytavoissa painotuu oppilaan henkilökohtainen ohjaus. Oppilaalla on mahdollisuus muun muassa tunnistaa omia musiikillisia vahvuuksiaan sekä kehittää myönteistä minäkuvaa, tervettä itsetuntoa ja vuorovaikutustaitoja. (Opetushallitus 2023.) Minäpystyvyyden tukemisen näkökulmasta taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman maininta rohkaisevasta ja kannustavasta ohjauksesta ja palautteesta on erityisen tärkeä. Ne vahvistavat oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa (Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017). Lisäksi opetussuunnitelmassa korostetaan, että opintojen edetessä oppilasta ohjataan ottamaan yhä enemmän vastuuta oppimisestaan (Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017), jolloin minäpystyvyyden rooli on keskeinen.

Kiinnostuin minäpystyvyydestä erityisesti omakohtaisten kokemusteni kautta. Havaitsin, että joidenkin soitonopettajien tunneilla koin itseni erityisen pystyväksi haastavienkin tehtävien äärellä, kun taas joidenkin opetuksessa koin enemmän toivottomuuden tunteita. Vaikka uskoin, että omalla ajattelullani on varmasti suurin vaikutus minäpystyvyyteeni, opettajienkin sanoilla oli varmasti oma vaikutuksensa. Nyt toimiessani itse soitonopettajana pysähdyn usein miettimään, millainen vaikutus sanoillani on oppilaideni minäpystyvyyteen ja muutenkin. Opettajana haluan tukea oppilaideni musiikillista kasvua ja etenkin minäpystyvyyttä. Eräs hienoimpia palautteita, joita olen soitonopettajana saanut, on oppilaani sanat “soittotunnin jälkeen tunnen taas pystyväni mihin vaan soitossa ja muussakin elämässä”.

Vuorovaikutuksen merkityksestä kiinnostuin jo musiikkikasvatuksen kandidaatin opinnoissani. Kandidaatin tutkielmani käsitteli opettajan sanatonta viestintää koulukontekstissa. Sanaton vuorovaikutus on osa myös tätä tutkielmaa sanallisen vuorovaikutuksen ohella. Nyt halusin valita kontekstiksi musiikkiopiston ja erityisesti henkilökohtaisen opetuksen, koska toimin tällä hetkellä opintojeni ohessa soitonopettajana. On mielenkiintoista havaita, kuinka teoreettinen tieto tulee näkyväksi käytännön työssäni opettajana. Saamani palautteen perusteella olen onnistunut tukemaan oppilaideni minäpystyvyyttä, ja samalla oma minäpystyvyyteni opettajana on kasvanut.

Tutkielmani jakautuu johdannon jälkeen neljään päälukuun. Teoreettisessa viitekehyydessäni käsittelen minäpystyvyyttä ja vuorovaikutusta eri teorioiden avulla. Tämän jälkeen esittelen tutkimusasetelmani. Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää millaisilla vuorovaikutuksen keinoilla soitonopettaja voi tukea oppilaan musiikillisen minäpystyvyyden kehittymistä yksilöopetuksessa. Tarkasteluni kohteena olivat nimenomaan musiikkiopistossa pidettävät soittotunnit, joissa opettaja ja oppilas ovat kahden kesken. Tutkimusasetelmaluvun jälkeen esittelen tutkimustulokseni ja viimeisessä pääluvussa teen johtopäätöksiä, pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja esittelen jatkotutkimusaiheita.

2 Teoreettinen viitekehys

Käsittelen tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä minäpystyvyyden käsitettä ja merkitystä, sekä siihen läheisesti liittyviä käsitteitä: motivaatiota, emootioita, vuorovaikutusta ja oppilaslähtöisyyttä. Näillä on merkitystä minäpystyvyyden muodostumisessa.

2.1 Minäpystyvyys oppimisen moottorina

Luvussa 2.1 esittelen tutkimukseni keskeisimmän teoreettisen käsitteen, minäpystyvyyden, ja sen merkityksen oppimisessa. Kerron erityisesti minäpystyvyyden muodostumisesta, sekä miten se linkittyy motivaatioon ja emootioihin.

2.1.1 Minäpystyvyyden käsite ja merkitys

Amerikkalais-kanadalainen psykologi Albert Bandura (1925–2021) oli minäpystyvyyden käsitteen luoja. Bandura määritteli minäpystyvyyden osana sosiaalis-kognitiivista teoriansa (*social cognitive theory*) vuonna 1977. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön uskomuksia tai arvioita omista kyvyistään suoriutua erilaisista tehtävistä, ja se on merkittävä tekijä oppimishalukkuudessa. Minäpystyvyys vaikuttaa ihmisen toimintaan, emootioihin, motivaatioon ja uskallukseen. Heikko minäpystyvyys voi saada uuden asian tuntumaan vaikeammalta kuin se onkaan, ja jopa johtaa vaikeaksi koetun oppimistehtävän välttelyyn. (Bandura 1977, 191–193.)

Minäpystyvyys muodostuu aikaisempien kokemusten tulkinnoista ja se suuntautuu tulevaisuuteen (Bong & Skaalvik 2003). Minäpystyvyys ei ole kuitenkaan pysyvä ominaisuus, vaan se voi muuttua esimerkiksi myönteisten kokemusten tai taitojen kasvamisen tuloksena (Bandura 1997). Minäpystyvyys jakautuu useampiin alalajeihin, jotka liittyvät tiettyyn asiaan tai tehtävään, kuten esimerkiksi soittamiseen tai urheiluun. Usein ihmisillä onkin parempi minäpystyvyys joissain asioissa, kun taas toisissa asioissa minäpystyvyys voi olla heikompi. Tietyn alalajin minäpystyvyyden vahvistuminen auttaa suoriutumaan kyseisessä tehtävässä, mutta sillä on myös muita positiivisia vaikutuksia esimerkiksi itsesäätelyyn liittyen (Zelenak 2020, 43). Minäpystyvyyttä ei tule kuitenkaan sekoittaa esimerkiksi itsetuntoon, itsearvostukseen tai itsekunnioitukseen, jotka ovat yleisimpiä ja kokonaisvaltaisempia käsityksiä itsestä (Morf & Koole 2012, 136–142) minäpystyvyyden ollessa tilanne- ja tehtävisidonnaisempi.

Minäpystyvyys on tärkeä erottaa myös laajemmasta termistä minäkäsitys. Minäpystyvyyteen liittyvät käsitykset ovat yksityiskohtaisempia ja tilannesidonnaisempia, kun taas minäkäsitykseen kuuluvat yleisemmät uskomukset itsestä (Linnenbrink & Pintrich 2003, 121). Minäkäsitys onkin yleisempi minähavainto, joka muodostuu kokemusten ja ympäristön tulkintojen kautta, ja johon vaikuttavat voimakkaasti läheisten ihmisten antamat vahvistukset ja arviot (Shavelson, Hubner & Stanton 1976). Vaikka minäpystyvyys nähdään osana minäkäsitystä (Pajares 1996, 557), sen tilannesidonnaisuus tekee siitä erityisen tärkeän oppimistilanteiden tarkastelussa.

Tässä tutkimuksessani käsittelen musiikillista minäpystyvyyttä, joka jakautuu yleiseen musiikilliseen minäpystyvyyteen sekä oppimiseen ja esiintymiseen liittyviin minäpystyvyyksiin (Ritchie ja Williamon 2007, 307). On mahdollista, että minäpystyvyys yhdessä alalajissa on vahvempi kuin toisessa; esimerkiksi oppimiseen liittyvän minäpystyvyyden on todettu olevan keskimäärin korkeampi kuin esiintymiseen liittyvän (Zelenak 2020, 43). Tässä työssä keskitytään yleiseen ja oppimiseen liittyvään musiikilliseen minäpystyvyyteen. Jatkossa käytän tästä kokonaisuudesta termiä minäpystyvyys, koska haastatteluaineistossani minäpystyvyyden alalajit liittyivät saumattomasti toisiinsa.

2.1.2 Minäpystyvyyden muodostumisen lähteet

Albert Bandura (1997) on määritellyt neljä keskeistä lähdettä, jotka vaikuttavat yksilön minäpystyvyyden muodostumiseen. Bandura korostaa, ettei minäpystyvyyden rakentuminen ole suoraviivaista, vaan se vaatii näistä lähteistä saatujen tietojen aktiivista prosessointia ja kokemusten tulkintaa. Opettaja voikin suunnitella opetustaan ottaen huomioon edellä mainitut lähteet ja tarjota oppilaalleen lisäksi mahdollisuuden käsitellä kokemuksiaan. (Zelenak 2020, 44.)

Nämä neljä keskeistä lähdettä ovat:

1. Aiemmat onnistumisen kokemukset (*mastery experiences*): Kokemuksilla aiemmista onnistumisista ja epäonnistumisista tietyssä tehtävässä on todettu olevan suurin vaikutus minäpystyvyyteen (Paananen 2020, 9). Onnistumiset vahvistavat uskoa omaan kykyihinkin, kun taas toistuvat epäonnistumiset voivat heikentää sitä.
2. Sijaiskokemukset (*vicarious experiences*): Yksilö arvioi omia kykyjään myös tarkkailemalla muiden, itsensä kaltaisten henkilöiden suoriutu-

mista. Nähdessään erityisesti itsensä kaltaisen vertaisen onnistuvan vastaavanlaisessa tehtävässä, yksilön usko omiin mahdollisuuksiin voi kasvaa.

3. Sanallinen palaute ja kannustus (*verbal persuasion*): Ympäristön, kuten opettajien, vanhempien tai ystävien, antama palaute ja rohkaisu vaikuttavat minäpystyvyyteen. Vakuuttelu ja kannustus voivat auttaa yksilöä ponnistelemaan ja ylläpitämään uskoa itseensä haasteiden edessä. Suomenkielisessä kirjallisuudessa tästä on käytetty myös esimerkiksi käännöstä sosiaalisen ympäristön antama palaute (Nyman 2019).
4. Fysiologiset ja emotionaaliset tilat (*physiological and affective states*): Myös yksilön omilla fyysisillä ja emotionaalisilla reaktioilla on merkitystä. Esimerkiksi jännityksestä johtuva sydämentykytys voidaan tulkita merkiksi epävarmuudesta, kun taas innostunut ja energinen olo voi vahvistaa tunnetta omasta pystyvyydestä. (Bandura 1977, 1997.)

2.1.3 Minäpystyvyyden yhteys motivaatioon ja emootioihin

Minäpystyvyys on tiiviisti yhteydessä oppimisen motivaatioon ja koettuihin tunteisiin. Vahva minäpystyvyys on tärkeä ennustava tekijä niin muusikoiden ammatillisten loppu-tutkintojen menestyksessä (McCormick & McPherson 2003, 37) kuin harrastajien tasosuorituksissa (McPherson & McCormick 2006, 322). Hyvä minäpystyvyys ja oppimista tukevat emootiot voivatkin todennäköisesti motivoida myös harjoittelemaan ahkerasti.

Motivaatio on oppimisen edellytys (Järvenoja, Kurki & Järvelä 2018, 157). Minäpystyvyys vaikuttaa suoraan yksilön valintoihin ja motivaatioon: valitsemme usein sellaisia tehtäviä ja aktiviteetteja, joissa tunnemme olevamme taitavia ja itsevarmoja, ja välttelemme sellaisia, joissa emme koe olevamme hyviä (Schunk & Pajares, 2004, 94). Katriina Salmela-Aron (2018) esittelemistä motivaatioteorioista erityisesti Ecclesin (2004) odotusarvoteoria liittyy vahvasti minäpystyvyyteen. Odotusarvoteorian mukaan oppilas on motivoitunut sellaisista asioista, joissa hän uskoo pärjäävänsä (odotus) ja joita hän arvostaa (arvo) (Salmela-Aro 2018, 4; Eccles 2004). Myös Ryanin ja Decin (2017) itse-määräämisteorialla on yhteys minäpystyvyyteen. Sen mukaan oppilasta motivoi autonomia, eli se, että hän saa olla itse vaikuttamassa ja päättämässä tekemisistään (Salmela-

Aro 2018, 4, Ryan & Deci 2017). Oppilas kokee pystyvyyttä, kun hän saa itse vaikuttaa ja päättää tekemisistään.

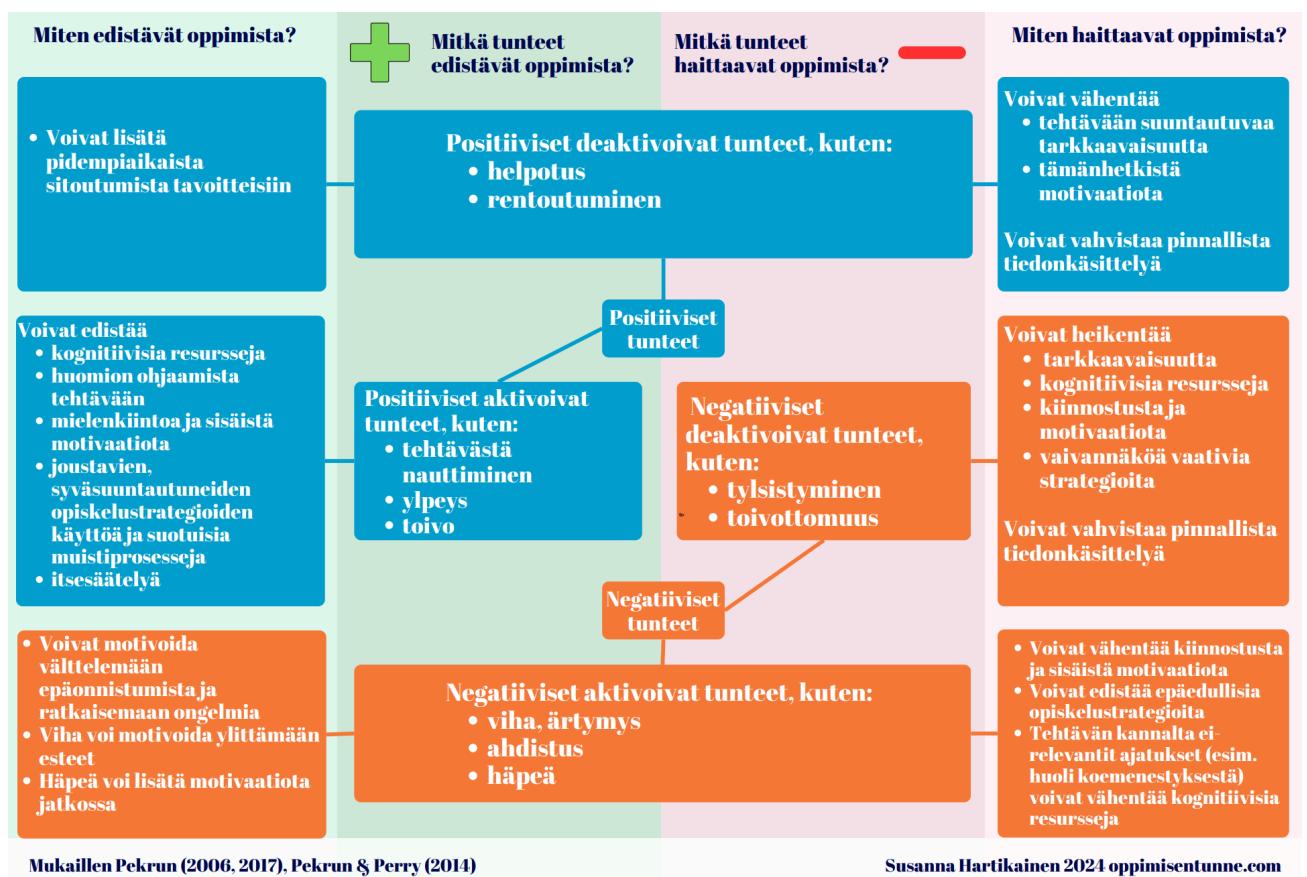
Muita oppimismotivaatioteorioita ovat tavoiteorientaatioteoria sekä vaatimusten ja voimavarojen merkitys oppimiselle ja hyvinvoinnille -teoria. Tavoiteorientaatioteorian mukaan oppilasta motivoi joko tehtäväsuuntautuneisuus tai minäsuuntautuneisuus. Tehtäväsuuntautunut oppija on kiinnostunut varsinaisesta tehtävästä, ja minäsuuntautunutta kiinnostaa, että hän on tiettyssä tehtävässä parempi kuin muut oppijat. Vaatimusten ja voimavarojen merkitys oppimiselle ja hyvinvoinnille -teorian mukaan oppilasta motivoi vaatimusten ja voimavarojen suhde. Vaatimukset eivät saa ylittää voimavaroja, tai muuten oppiminen vaikeutuu ja hyvinvointi heikkenee. (Salmela-Aro 2018, 4.) Opettajan onkin oltava tarkkana, millaisia tavoitteita kullekin oppilalle asetetaan, jotta vaatimusten ja voimavarojen suhde säilyy sopivana.

Oppiminen on usein tunteikasta, ja emootiot voivat olla voimakkaasti läsnä. Pekrunin (2006) mukaan emootioilla tarkoitetaan laajempaa kokonaisuutta, jossa tunne-elämykseen yhdistyvät neuropsykofysiologiset reaktiot, ilmeliikkeet, käyttäytymisvalmiudet, kognitiiviset arvioinnit ja toimintataipumukset (Pekrun 2006). Tässä tutkimuksessa päädyinkin käyttämään sanan tunne (*feeling*) sijaan termiä emootio (*emotion*) sen ollessa tunnetta laajempi ja kokonaisvaltaisempi käsite (Parrot 2004). Emootiot vaikuttavat yksilön toimintakykyyn ja hyvinvointiin, ja voivat suunnata tämän voimavaroja hyödylliseen tai haitalliseen suuntaan (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 59). Etenkin puhekielessä sanoja emootio ja tunne käytetään synonyymeinä (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 60), minkä vuoksi sana tunne esiintyy kuitenkin aineistoni haastatteluvastauksissa.

Emootioiden ja oppimisen yhteys on hyvinkin moninainen. Emootioita oppimisessa on tarkastellut etenkin Reinhard Pekrun (2006), jonka tutkimuksissa oppimiseen liittyvät erityisesti saavutustunteet (*achievement emotions*). Hän määrittelee saavutustunteet emootioiksi, jotka liittyvät päämäärää tavoitteleviin oppimistehtäviin ja oppimisen lopputulokseen, eli onnistumiseen tai epäonnistumiseen. (Pekrun, 2006; Pekrun & Perry 2014; Pekrun ym. 2017, 2023.) Näin ollen sillä, kokeeko oppilas onnistuneensa vai epäonnistuneensa, on merkittävä vaikutus hänen emootioihinsa. Musiikkiopisto-opetus on erityisen mielenkiintoinen tutkimuskonteksti tämän teorian kannalta, koska musiikkiopistoissa tavoitellaan tiettyjä päämääriä opetussuunnitelmaan nojaten.

Pekrunin saavutustunteiden kontrolli-arvoteorian (*control-value theory of achievement emotions*) mukaan emootiot syntyvät sen seurauksena, miten yksilö arvioi oman kontrollinsa oppimistilanteesta tai oppimisen lopputuloksesta, ja miten tärkeä oppimistilanne tai lopputulos hänelle on. Teorian mukaan siis esimerkiksi osaamisen tunne itselle tärkeässä aktiviteetissa tuo positiivisia emootioita. (Pekrun, 2006; Pekrun & Perry 2014; Pekrun ym. 2017, 2023.) Musiikkiopistossa tapahtuvassa soitonopetuksessa on kysymys vapaaehtoisesta harrastuksesta, joten suurin osa oppilaista pitänee soitonopetusta itselleen tärkeänä, mikä voikin lisätä positiivisia tunnekokemuksia ja sen myötä minäpystyvyyttä.

Kontrolli-arvoteorian avulla oppimiseen liittyviä emootioita voidaan tarkastella positiivinen/negatiivinen -akselin lisäksi myös aktivoivuustason näkökulmasta. Silloin emootiot voidaan jaotella aktivoiviin ja deaktivoiviin emootioihin. Susanna Hartikainen (2024) on muodostanut kontrolli-arvoteorian pohjalta suomenkielisen taulukon, joka selventää teorian eri ulottuvuuksia ja niiden liittymistä toisiinsa (kuva 1). (Hartikainen 2024.)



Mukaillen Pekrun (2006, 2017), Pekrun & Perry (2014)

Susanna Hartikainen 2024 oppimisentunne.com

Kuva 1. Susanna Hartikainen (2024): Saavutustunteiden vaikutus oppimiseen.

Usein positiivisten emootioiden ajatellaan auttavan oppimista ja negatiivisten emootioiden puolestaan haittaavan oppimista. Tarkemmin ottaen positiiviset aktivoivat emootiot, kuten ylpeys ja toivo, lisäävät motivaatiota oppimiseen, ja negatiiviset deaktivoivat emootiot, kuten tylsistyminen ja toivottomuus, heikentävät motivaatiota ja kiinnostusta. Toisaalta kontrolli-arveteorian mukaan positiiviset deaktivoivat emootiot, kuten helpotus tai rentoutuminen, voivat heikentää oppimista, ja puolestaan negatiiviset aktivoivat emootiot, kuten viha tai ärtymys, voivat toimia oppimista edistävinä. (Pekrun, 2006; Pekrun & Perry 2014; Pekrun ym. 2017; Hartikainen 2024.)

Motivaatio ja emootiot toimivat yhdessä minäpystyvyyden kanssa oppimisen tukena. Musiikillisella minäpystyvyydellä onkin todettu olevan yhteys paitsi omaan arvioon musiikkaisuudesta, myös sinnikkyyteen ja kykyyn käsitellä esiintymisjännitystä (Ritchie ja Williamon 2007, 310), mikä korostaa sen yhteyttä sekä motivaatioon että tunteiden säätelyyn.

2.2 Opettajan vuorovaikutus minäpystyvyyden tukijana

Luvussa 2.2 esittelen vuorovaikutuksen roolia opetustilanteessa ja miten vuorovaikutus on yhteydessä minäpystyvyyteen. Kerron lisäksi oppilaslähtöisestä opetustavasta keinona luoda onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta minäpystyvyyttä.

2.2.1 Opettaja-oppilassuhde vuorovaikutuksen perustana

Vuorovaikutus on olennainen osa opetustilannetta. Opetustilannetta voidaan pitää vuorovaikutuksellisenä ilmiönä, jossa viestintä tapahtuu niin puheen kuin ilme- ja elekielen avulla (Patrikainen 1999, 33). Tämä vuorovaikutus on keskeinen osa opettajan asiantuntijaosaamista (Kostiainen & Gerlander 2009, 6). Soittotunnilla opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on jatkuvaa: oppilaan reagointi soitossa, puheessa tai eleissä ohjaa opettajan toimintaa (Hyry 2006, 20).

Opettajan rooli tässä vuorovaikutuksessa on merkittävä, koska opettaja-oppilassuhde on luonteeltaan asymmetrinen: opettaja on usein tilanteen ohjailija ja määrittelijä (Rostvall & West 2001, 5). Opettajan toiminta soittotunnilla voidaan nähdä jatkuvana päätöksentekona, jossa opettaja antaa oppilaille tämän soiton perusteella neuvoja ja ohjeita soivien mielikuvien toteuttamiseksi ja soiton parantamiseksi. Opettaja voi toiminnallaan painot-

taa esimerkiksi musiikillisen suorituksen valmistamista, harjoitteluun ohjaamista tai oppilaan rohkaisemista ja psyykkisesti turvallisen tilan luomista. Opettajan toimintaa ohjaavat hänen arvonsa, omakohtainen kasvatustilafilosofiansa sekä hänen käsityksensä ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta. (Hyry 2006, 20.)

Opetussuunnitelman ohjaa toki opetustyötä, mutta Tikan (2017) mukaan yksittäisen opettajan henkilökohtaiset käsitykset ihmisestä, tiedosta, musiikista, opettamisesta ja oppimisesta vaikuttavat kaikkein eniten siihen, mitä soittotunneilla käytännössä tehdään (Tikka 2017, 27). Opetussuunnitelmilla on todettu olevan hyvin vähän merkitystä musiikkioppilaitosten käytännöissä, koska opetussuunnitelmien seuranta ei juurikaan tehdä (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 105). Opettajat saavat toimia varsin vapaasti ja käyttää persoonallisia opetusmetodeja sekä räätälöidä soitonopetuksen vastaamaan kunkin oppilaan yksilöllisiä tarpeita. Toisaalta opettajat saattavat toimia tiedostamattomien ja perinteisten menettelytapojen pohjalta, ja monesti oppilaan vanhemmat ovat ainoat soitonopettajan työtä valvovat henkilöt. (Tikka 2017, 27.) Koska eri soitonopettajien toimintatavat voivat erota toisistaan hyvin paljon, myös oppilaan minäpystyvyyden tukeminen voi näin ollen ilmetä eri soitonopettajien opetuksessa monilla eri tavoilla.

2.2.2 Vuorovaikutuksen keinot ja minäpystyvyys

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on keskeinen osa minäpystyvyyden tukemista. Vuorovaikutus koostuu sanallisesta eli verbaalisesta ja sanattomasta eli nonverbaalisesta viestinnästä. Kommunikoimalla tuodaan esille ajatuksia ja ideoita (Antika & Ikhsan 2018, 65), ja taitoa kommunikoida pidetään merkittävänä tekijänä opettamisen ja oppimisen onnistumisessa (Wahyuni 2018, 80). Opettamiseen ja oppimiseen liittyy sekä sanallista että sanattonta vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajan kyky käyttää molempia kommunikaation muotoja voi edistää oppimista ja vaikuttaa sekä oppilaiden akateemisiin että ei-akateemisiin suorituksiin, minkä vuoksi opettajien on kiinnitettävä huomiota molempiin kommunikaation muotoihin luodakseen laadukasta opetusta. (Wahyuni 2018, 80.)

Sanallisen vuorovaikutuksen osalta erityisesti ohjeistaminen ja tavoitteiden asettaminen ovat merkittävimpiä keinoja minäpystyvyyden tukemiseksi soittotunneilla. Selkeiden, realististen ja oppilaan tasolle sopivien tavoitteiden asettaminen yhdessä oppilaan kanssa luo puitteet onnistumiselle. Luvussa 2.1.2 Minäpystyvyyden muodostumisen lähteet esittelin

onnistumisen kokemusten olevan tehokkain minäpystyvyyden lähde. Oppilaan saavuttaessa tavoitteensa hän saa onnistumisen kokemuksen, mikä tukee minäpystyvyyttä. Oppilaiden minäpystyvyyttä on todettu voitavan tukea opettamalla oppimisstrategioita (Schunk & Gunn, 1985, 247). Näin oppilas kutsutaan osaksi oppimisprosessia.

Kuuluisa venäläinen psykologi Lev Vygotsky (1896–1934) kehitti teorian lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhykkeellä oppilas oppii parhaiten asioita, jotka ovat hänen tämänhetkisen osaamisensa yläpuolella, mutta saavutettavissa oikeanlaisella ohjauksella ja tuella (Wiggins ym. 2006, 85). Tämän teorian perusteella on selvää, että oikean tasoisten tavoitteiden asettaminen on erityisen tärkeää.

Sanalliseen vuorovaikutukseen liittyvä oppimisen arviointi ja palautteen antaminen liittyvät merkittävästi minäpystyvyyteen. Oppimisen arvioinnin tehtävä on tukea oppilaan edistymistä, ohjata tavoitteiden asettamisessa ja tukea hyvän itsetunnon kehittymistä (Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017). Rakentava, kannustava ja yksilöity palaute toimii suoraan sanallisen palautteen ja kannustuksen (*verbal persuasion*) lähteenä tukien minäpystyvyyttä, kuten esittelin luvussa 2.1.2 Minäpystyvyyden muodostumisen lähteet. Kun palaute auttaa oppilasta ymmärtämään virheensä ja korjaamaan ne, se voi myös johtaa uusiin onnistumisen kokemuksiin (*mastery experiences*).

Sanattoman vuorovaikutuksen osalta mallintaminen ja esimerkin näyttäminen toimivat soittotunneilla lähteinä sijaiskokemusten luomiselle, ja sijaiskokemukset vahvistavat oppilaan minäpystyvyyttä, kuten esittelin luvussa 2.1.2 Minäpystyvyyden muodostumisen lähteet. Opettajan näyttämä esimerkki toimii mallina oppilaalle: kun oppilas näkee opettajansa suoriutuvan tehtävässä, tämä voi vahvistaa oppilaan uskoa siihen, että hänkin voi oppia sen. Tätä oppimisen tapaa kutsutaan mallioppimiseksi, jossa oppilas tarkastelee, havainnoi, tekee päätelmiä ja arvioi toisten käyttäytymistä, joiden pohjalta oppilas jäljittelee hyväksi kokemiaan toimintatapoja. Sosiaalisella vuorovaikutuksella ja sosiaalisilla toimintaympäristöillä on tärkeä rooli mallioppimisessa, ja siihen liittyy oppilaan vahva samaistuminen myönteisesti koettuihin aikuisiin ja toimiin. (Bandura 1997.)

Opettajan sanattomaan vuorovaikutukseen kuuluvat kehonkieli ja ilmeet vaikuttavat oppilaan emotionaaliseen tilaan, mikä puolestaan on kytköksissä oppilaan minäpystyvyyteen, kuten esittelin luvussa 2.1.2 Minäpystyvyyden muodostumisen lähteet. Merkittävä osa, jopa 70 %, kommunikaatiosta on sanatonta (Hull 2016, 22). Jos sanallinen ja sanaton viesti ovat ristiriidassa, tulkinta tehdään usein sanattoman viestin mukaan (McNeill ym.

1994, 225). Sen vuoksi sanattomat viestit ovatkin erityisen tärkeitä. Sanaton vuorovaikutus on myös käytännöllinen työkalu (Pramling & Wallerstedt 2009, 149): opettaja voi hyödyntää sitä opetusprosessin tukena silloinkin, kun sanat saattaisivat keskeyttää oppimistilanteen ja häiritä oppilaan keskittymistä (Custodero 2005, 201). Soitonopetuksen kontekstissa on paljon sellaisia hetkiä, jolloin opettaja ei halua häiritä oppilaan keskittymistä tämän soittamisen aikana. Silloin sanaton viesti voi olla käytännöllinen ratkaisu.

Sanaton vuorovaikutus jakaantuu osa-alueisiin sisältäen esimerkiksi kinesiikan (eleet, katseet, ilmeet), haptiikan (kosketus) ja vokaliikan (äänensävyt). Edellisten jatkoksi proksemiikka puolestaan tarkastelee, miten tila ja etäisyydet vaikuttavat kommunikaatioon. (Schmitz 2012, 196.) Proksemiikkaan liittyy myös käsite välittömyys (*immediacy*). Sillä tarkoitetaan toimia, joilla ilmennetään läheisyyttä. Luokkatilanteessa välittömyys ilmenee esimerkiksi opettajan fyysisenä läheisyytenä oppilaisiin. (Roseth 2020, 310.) Kannustamista ilmaisevat eleet on todettu merkittäviksi opettamisessa. Esimerkiksi hymyileminen, nyökyttäminen, nojaaminen oppilasta kohti ja katsekontaktin säilyttäminen viestivät kannustuksesta (Woolfolk & Brooks 1985, 520). Erityisesti hymyileminen viestii innostuksesta ja tekee opettajasta helposti lähestyttävän (Battersby 2009, 17), mikä voi lievittää oppilaan jännitystä ja luoda turvallisen ilmapiirin. Tällainen positiivinen emotionaalinen tila voi tukea oppilaan minäpystyvyyttä.

Soittaminen ja laulaminen ovat konkreettista tekemistä, jolloin opettamiseen ei aina tarvita sanoja. Tämän vuoksi on luonnollista, että soittotunneilla hyödynnetään usein tekemällä oppimista. Tekemällä oppiminen (*learning by doing*) liittyy kokemukselliseen oppimiskäsitykseen, joka juontaa juurensa John Deweyn (1859–1952) 1930-luvun tutkimuksiin. Deweyn vaikutuksesta syntyi progressiivisen pedagogiikan liike, joka levisi nopeasti Yhdysvalloista Eurooppaan ja Aasiaan. Progressiivisen pedagogiikan pohjalla on pragmatismi, joka korostaa tiedon ja toiminnan läheistä yhteyttä. Pragmatistisen pedagogiikan lähtökohtana on, että oppimista tulee tarkastella käytännön toiminnan näkökulmasta, ja kokemuksen käsite on erityisen tärkeä. (Anttila 2022.)

Kokemuksellista oppimista (*experiential learning*) on tutkinut erityisesti David Kolb, jonka mukaan oppimisprosessissa korostuvat kokemukset, elämykset ja itsereflektio. Kolbin mukaan oppiminen on päättymätön kehäprosessi, jossa vuorottelevat neljä eri vaihetta. Käytännön kokemukset johtavat harkitsevaan tarkkailuun, joka johtaa käsitteellistämiseen ja sen myötä aktiiviseen kokeiluun. Näiden vaiheiden jälkeen palataan jälleen käytännön kokemuksiin ja oppiminen lähtee uudelle kierrokselle. (Kolb 1984, 21–26,

Anttila 2022.) Soitonopetus tarjoaa aina konkreettisia kokemuksia, joten tekemällä oppiminen on erityisen merkittävässä asemassa.

2.2.3 Oppilaslähtöisyys soitonopetuksessa

Soitonopetus on usein oppilaslähtöistä, ja oppilas saattaa esimerkiksi saada mahdollisuuden vaikuttaa kappalevalintoihin ja etenemiseen. Oppilaslähtöisessä pedagogiikassa keskeistä on oppilaan toimijuuden ja aktiivisuuden lisääminen. Tämä vahvistaa oppilaan kykyä asettaa tavoitteita ja tehdä itsearviointia. (Jordan-Kilkki ym. 2013, 9.) Myös Laura Huhtinen-Hildénin (2013) mukaan oppija tulisi aina nostaa oppimisen päähenkilöksi hänen iästään ja taitotasostaan riippumatta. Hyvään oppimiskokemukseen liittyy aina oppilaan kohtaaminen ja kuuleminen. (Huhtinen-Hildén 2013, 159–160.) Kun oppilas kokee tulleen kuulluksi, hän tuntee itsensä arvostetuksi, ja toimijuus opetustilanteessa lisääntyy (Blair & Wiggins 2010, 23).

Kun oppilas kokee autonomiaa ja saa itse vaikuttaa tekemisiinsä, hänen sisäinen motivaationsa kasvaa. Tämä puolestaan linkittyy vahvasti minäpystyvyyteen: kun oppilas saavuttaa tavoitteen, jonka asettamisessa hän on itse ollut mukana, onnistumisen kokemus (*mastery experience*) on henkilökohtaisempi ja merkityksellisempi, mikä vahvistaa tehokkaasti uskoa omiin kykyihin. Soitonopetuksessa konkreettinen esimerkki autonomian positiivisista vaikutuksista liittyy ohjelmistovalintoihin: oppilaan toivekappaleiden huomiointien on todettu vaikuttavan positiivisesti motivaatioon (Tuovila 2002, 246–248).

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni. Kerron lisäksi laadullisesta tutkimuksesta ja valitsemastani menetelmästä sekä tutkimuksen toteutuksesta ja aineiston analyysistä. Tarkastelen myös tutkimuseettisiä ohjeita, joita pyrin noudattamaan tutkimuksessani.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisilla vuorovaikutuksen keinoilla soitonopettaja voi tukea oppilaan musiikillisen minäpystyvyyden kehittymistä yksilöopetuksessa. Tarkasteluni kohteena ovat nimenomaan musiikkiopistossa tapahtuvat soittotunnit, joissa opettaja ja oppilas ovat kahden kesken. Opettajan vuorovaikutus on keskeisessä osassa minäpystyvyyden tukemisessa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1a Millaisia vuorovaikutuksen keinoja haastateltavat soitonopettajat kuvailevat käyttävänsä yksilöopetuksessaan?

1b Miten haastateltavat soitonopettajat pyrkivät vuorovaikutuksellaan tukemaan oppilaidensa musiikillisen minäpystyvyyden kehittymistä?

3.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan tieteellisen tutkimuksen menetelmäsuuntausta, jossa pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti kohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä (Jyväskylän yliopisto 2021). Laadullinen tutkimus koostuu monenlaisista lähestymistavoista ja tutkimusperinteistä, joilla on erilaisia oletuksia todellisuuden luonteesta ja siitä, miten sitä olisi hyvä analysoida (Juhila 2021). Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä sellaista aineistoa, joka mahdollistaa mahdollisimman monenlaiset tarkastelut (Alasuutari 1994, 74). Valitsin laadullisen tutkimuksen, koska se soveltuu hyvin tutkittaessa ihmisten kokemuksia tietystä asiasta tai ilmiöstä.

Tapaustutkimuksessa tutkittava kohde on esimerkki tai näyte jostakin laajemmasta ilmiöstä ja asiasta. Tutkimusasetelma rakennetaan yhden tapauksen tai pienen, valikoidun tapausten joukon varaan. Tapaukseen tutustutaan kokonaisvaltaisesti pyrkien saamaan siitä mahdollisimman monipuolinen kuva. (Vuori 2021.) Tässä tutkimuksessa keskityin musiikkiopistossa tapahtuvaan henkilökohtaiseen soitonopetukseen, jossa on vain opettaja ja oppilas läsnä. Haastattelin kolmea soitonopettajaa ja pyrin saamaan heidän kokemuksestaan mahdollisimman kattavan kuvan.

3.3 Menetelmä

Laadullista tutkimusta voidaan toteuttaa monin eri menetelmin. Laadullisen tutkimuksen menetelmissä korostuvat sellaiset näkökulmat, jotka liittyvät tutkittavan kohteen esiintymisympäristöön ja taustaan, sen tarkoitukseen ja merkitykseen, sekä ilmaisuun ja kieleen. (Jyväskylän yliopisto 2021). Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun, koska se soveltuu erityisen hyvin tutkimukseen, jossa halutaan tietoa ihmisten toiminnasta, kokemuksista ja käsityksistä. Tutkimushaastattelun tavoitteena on tuottaa tietoa ja aineistoa, joka vastaa tutkimusongelmaan. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.) Se voi muistuttaa spontaania keskustelua, mutta eroaa siitä institutionaalisuutensa vuoksi: tutkimushaastattelulla on tietty päämäärä, johon pyritään (RuusuVuori & Tiittula 2017, 47).

Haastattelun lajeja ovat esimerkiksi teemahaastattelu, ryhmähaastattelu, virikehaastattelu ja asiantuntijahaastattelu. Valitsin tutkimukseeni teemahaastattelun, jossa tutkija määrittelee teemat tutkimusaihettaan koskevan tutkimuskirjallisuuden pohjalta ja kysyy kysymyksiä näiden teemojen pohjalta. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.) Teemahaastattelu on Suomessa suosituin tapa laadullisen aineiston keräämiseen (Eskola & Vastamäki 2010, 26). Teemat määritellään ennen haastattelua ja niiden valinnassa hyödynnetään sekä luovia ideoita ja aihepiirin tuntemusta, että aikaisempia tutkimuksia ja aiheeseen sopivia teorioita (Eskola & Vastamäki 2010, 35). Teemat voi jaotella esimerkiksi kolmelle tasolle: ensimmäisellä tasolla ovat laajat teemat, toisella tasolla tarkentavat apukysymykset ja kolmannella tasolla tarvittaessa käytettävät pikkukysymykset (Eskola & Vastamäki 2010, 38). Haastattelijan täytyy käydä jokainen teema läpi, mutta niiden laajuus ja järjestys voivat vaihdella haastattelusta toiseen (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29).

3.4 Tutkimuksen toteutus

Tuotin aineistoni haastattelemalla kolmea soitonopettajaa. Valitsin haastateltavikseni kolme soitonopettajaa eräästä pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta musiikkiopistosta, jossa annetaan musiikinopetusta taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaisesti. Kyseisessä musiikkiopistossa suuntautumisvaihtoehdot ovat klassinen musiikki, rytmimusiikki ja kansanmusiikki. Haastateltaviksi valitsin yhden soitonopettajan kustakin suuntautumisvaihtoehdosta. Koska tutkimukseni ei keskittynyt tiettyyn instrumenttiin tai tyyliisuuntaan, tuntui luonnolliselta valita opettajia eri instrumentista ja suuntautumisvaihtoehdoista. Haastateltavat olivat kokeneita soitonopettajia, joilla oli opetuskokemusta vähintään kymmenen vuoden ajalta. Halusin valita kokeneita soitonopettajia siksi, että heillä on todennäköisesti monipuolinen tausta monen tyyppisten oppilaiden parista. Haastattelututkimuksen yhdeksi eduksi voidaan katsoa se, että haastateltaviksi voi valita sellaiset henkilöt, joilla haastattelija kokee olevan tietoa aiheesta tai kokemusta tutkimuksen ilmiöistä (Sarajärvi & Tuomi 2018, 64).

Lähetin haastateltaville etukäteen tutkimuksen aiheen sekä teemat, joita käsitelimme haastattelussa, jotta heillä oli mahdollisuus valmistautua keskustelemaan niistä. En kuitenkaan lähettänyt tutkimuskysymyksiä, jotta vastaukset eivät olisi valmiiksi mietittyjä vaan muotoutuisivat suurimmaksi osaksi haastattelutilanteessa. Matti Hyvärisen (2017) mukaan haastattelukysymyksiä ei tulisi lähettää haastateltaville ennakoon, jottei haastatteluvastauksista muodostu ennalta opeteltuja ja pahimmillaan haastateltavan muistiinpanoista luettuja (Hyvärinen 2017, 32). Kävimme haastateltavien kanssa läpi myös tietosuojaan liittyvät asiat etukäteen, ja pyysin paikan päällä haastateltavia antamaan kirjallisen suostumuksen maisterintutkielman toteutukseen osallistumisesta. Tutkielmani lopusta löytyy käyttämäni lomake Tietosuojailmoitus ja suostumus (Liite 2), jonka haastateltavat allekirjoittivat haastattelutilanteessa.

Haastattelut toteutin yksilöhaastatteluina, ja tarjosin kaikille haastateltaville mahdollisuuden lähi- tai etähaastatteluun. Pidin yhden haastattelun etähaastatteluun Zoom-verkkopalustan välityksellä ja kaksi lähihaastatteluun. Lähihaastattelut pidettiin haastateltavien opetusluokissa heidän toiveestaan. Haastattelujen tietoturvallinen tallentaminen on tärkeää suunnitella etukäteen aineistohallinnan ja henkilötietolain soveltamisen kannalta (Kuula-Luumi & Ranta 2017, 359). Teinkin etukäteen huolellisen koeäänityksen ja varmistin äänitteiden tallennuspaikan olevan salainen. Äänitin varsinaiset haastattelut haastateltavien suostumuksella kahdelle eri laitteelle, jotka ovat salasanalla suojattuja.

Muodostin haastattelukysymykset siten, että ne olivat linjassa tutkimuskysymysteni kanssa. Isoina kokonaisuuksina käsitelimme ensin vuorovaikutuksen keinoja ja toisena erityisesti minäpystyvyyden tukemista. Pyrin muodostamaan kysymykset mahdollisimman avoimiksi, mikä mahdollisti haastateltavien oman vapaan ilmaisun. Tarvittaessa esitin tarkentavia jatkokysymyksiä, mutta aina niitä ei tarvittu. Haastattelurunkoni löytyy liitteenä tutkielmani lopusta (Liite 1). Haastattelurunkoni alkoi taustatietojen kysymisellä: kuinka kauan haastateltava on opettanut, minkä ikäisiä oppilaita hän on opettanut, millaisissa konteksteissa opetus on tapahtunut ja onko hän opettanut yksilöopetuksen lisäksi myös ryhmiä. Seuraavana aiheena oli tavanomainen soittotunnin kulku erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tarpeen mukaan esitettävät lisäkysymykset koskivat eri vuorovaikutuksen muotoja ja esimerkkejä käytännön keinoista. Toinen osio käsiteli erityisesti minäpystyvyyttä. Aluksi kysyttiin haastateltavan omaa käsitystä minäpystyvyydestä ja sen merkityksestä soitonopetuksessa. Tämän jälkeen haastateltavia pyydettiin kertomaan omista opiskeluaikaisista kokemuksistaan minäpystyvyyteen liittyen ja reflektoidaan, oliko niillä kenties vaikutusta tähänhetkisiin opetustapoihin. Seuraavaksi käsiteltiin oppilaiden minäpystyvyyttä: haastateltavaa pyydettiin kuvailemaan sellaista oppilasta, jolla on hyvä minäpystyvyys, sekä miten ja millaisissa tilanteissa se ilmenee. Seuraavana aiheena oli palautteenanto: haastateltavaa pyydettiin kuvailemaan millaista palautetta hän antaa soittotunnilla erityisesti onnistumisen tai epäonnistumisen yhteydessä. Seuraavaksi haastateltavaa pyydettiin kertomaan asioista, joilla voi olla kenties negatiivisia vaikutuksia oppilaan minäpystyvyyteen. Lisäksi kysyttiin, miten haastateltava huomioi oppilaansa tunnetilaa soittotunnilla. Lopuksi haastateltavalle annettiin mahdollisuus kertoa vapaasti teemaan liittyviä asioita tai esittää kysymyksiä.

Litteroin haastatteluni itse. Käytin aluksi Microsoft Word -ohjelman automaattista litterointia äänitteiden pohjalta pitäen huolta tietosuojasta. Tarkistin ja korjasin automaattisesti litteroidut haastattelut kuuntelemalla alkuperäisiä äänitteitä. Tein litteroinnin sanatarkkana eli eksaktina litterointina, jolla tarkoitetaan sitä, että litteroidaan kaikki puhe jättämättä mitään pois. Sanatarkkaan litteraatioon sisällytetään täytesanat ja yksittäiset äännähdykset. (Tietoarkisto 2025.) Sanatarkasta litteroinnista pienenä poikkeuksena en tässä työssäni litteroinut tunteenilmaisuja, kuten naurua tai liikutusta. Koin litterointini palvelevan aineiston analyysiani riittävällä tavalla. Tuloslukuni sitaatit valikoituivat analyysini teemojen pohjalta. Halusin käyttää suoraa lainausta erityisesti sellaisissa tapauksissa, joissa sitaatti on erityisen selkeä ja ilmaisee asian tiiviisti, tai toisaalta jos sitaatti on erityisen ilmaisuvoimainen tyyliiltään tai sanavalinnoiltaan.

3.3 Analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviisti toisiinsa (Mäkelä 1995, 45). Laadullisella analyysillä tarkoitetaan aineiston tiivistämistä ja jalostamista käsitteelliseen tai teoreettiseen muotoon ja sen tavoitteena on lisätä aineiston informaatioarvoa. Laadullista analyysiä voidaan toteuttaa useilla eri menetelmillä. Menetelmä valitaan siten, että se on sopuoinnussa tutkimusongelman, teoreettisen viitekehyksen ja aineiston kanssa. (Günther, Hasanen & Juhila 2021.) Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysin luokittelu perustuu tiettyyn viitekehykseen. Aineistolähtöisessä analyysissä puolestaan aineisto ohjaa analyysia. Valitsin tutkimukseni analyysimenetelmäksi teoriaohjaavan eli abduktiivisen menetelmän. Silloin teoreettinen viitekehys ohjaa analyysia, mutta ei nojaa teoriaan yhtä tiukasti kuin teorialähtöinen analyysi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Teemahaastattelun analyysissä ensimmäinen vaihe on aineiston jaottelu teemoihin poimimalla jokaisesta vastauksesta teemaan liittyvä kohta, minkä jälkeen aineistoa voidaan järjestellä uudelleen. Seuraavaksi tehdään varsinainen analyysi, jolloin tutkija esittää tuloksensa aineistosta. Tämän jälkeen tutkija poimii aineistostaan tärkeimmät kohdat ja kirjoittaa ne auki omin sanoin. Seuraavaksi tutkija tuo mukaan kytkennät aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Lopuksi teksti hiotaan ja editoidaan lopulliseksi tekstiksi. (Eskola 2001, 141–152.)

Tutkimukseni analyysimenetelmän (teoriaohjaava) mukaan teoreettinen viitekehys ohjaa analyysia, mutta ei nojaudu teoriaan vahvasti. Käytinkin tutkimustulosteni jaottelussa apuna teoreettisen viitekehyksen johtotähteni Banduran (1997) minäpystyvyysteorian neljää minäpystyvyyden lähdeä, joiden kautta esittelin tuloksia. Vuorovaikutukseen liittyviä tuloksia lähdin jaottelemaan sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen kautta. Kuten edellä mainitsin, teemahaastattelun analyysin ensimmäinen vaihe onkin aineiston jaottelu teemoihin. Teemani muotoutuivat luontevasti tutkimuskysymysten ympärille. Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyi vuorovaikutuksen keinoihin ja toinen puolestaan siihen, että tietyt keinot voivat tukea nimenomaan minäpystyvyyttä. Analyysissäni poimin aineistostani pääteemoihini liittyvät kohdat, minkä jälkeen muodostin alakategoriat. Vuorovaikutuksen alakategorioiksi muotoutuivat sanallinen ja sanaton vuorovaikutus sekä oppilaslähtöisyys. Minäpystyvyyden tukemisen alakategorioiksi muotoutuivat Banduran neljä minäpystyvyyden lähdeä: onnistumisen kokemukset, sanallinen kannustus

ja palaute, sijaiskokemukset sekä fysiologiset ja emotionaaliset tilat. Muodostin analyysini tueksi taulukon, jonka avulla minun oli selkeää sijoitella aineistosta nousevat kohdat sopiviin alakategorioihin.

3.3 Tutkimusetiikka

Tieteellisen tutkimuksen tekemisessä on otettava huomioon monia eettisiä kysymyksiä. Eettisellä ajattelulla tarkoitetaan kykyä pohtia sekä omien että yhteisön arvojen kautta sitä, mikä on oikein tai väärin tietyssä tilanteessa (Kuula 2011, 21). Tutkimusetiikka puolestaan voidaan määritellä tutkijoiden ammattietiikaksi, johon sisältyvät eettiset periaatteet, normit, arvot ja hyveet, joita tutkijan tulisi noudattaa harjoittaessaan ammattiaan (Kuula 2011, 23). Tieteen eettisiin arvoihin kuuluvat uuden tiedon tuottaminen sekä pyrkimys riippumattomuuteen ja itsenäisyyteen (Kuula 2011, 25). Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut kaikille tutkimuksen harjoittajille hyvän tieteellisen käytännön ohjeet, joita sitouduin noudattamaan. Keskeiset lähtökohdat ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Luotettavuus ilmenee siten, että tieteellisen toiminnan laatu otetaan huomioon suunnittelussa, menetelmissä, analyyseissä ja voimavarojen käytössä. Rehellisyys ilmenee siten, että tieteellistä toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan, ja lisäksi siitä viestitään avoimesti, oikeudenmukaisesti, puolueettomasti ja salaamatta yksityiskohtia. Arvostusta osoitetaan kollegoita, tieteellisen toiminnan osapuolia, yhteiskuntaa, ekosysteemejä, ympäristöä ja kulttuuriperintöä kohtaan. Vastuuta kannetaan tieteellisen toiminnan koko elinkaaresta: ideasta hallinnointiin, koulutukseen, ohjaukseen, toteutukseen, julkaisemiseen ja vaikutuksiin. (TENK 2023.)

Toteutin tutkimukseni mahdollisimman tarkasti edellä mainittujen hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden mukaisesti. Pyysin haastateltavilta informoidun suostumuksen haastatteluiden käyttämiseksi tutkimuksessa. Äänitin haastattelut kahdelle laitteelle ja litteroin haastattelut. Säilytin haastatteluaineistot salasanan takana ja hävitän ne kuusi kuukautta tutkielman hyväksymisen jälkeen. Pseudonymisoin aineistoni, jotta haastateltavat eivät ole suoraan tunnistettavissa. Pohdin omaa rooliani tutkimuksen luotettavuudessa tarkemmin luvussa 5.2 Luotettavuustarkastelu.

Tekoälyllä on nykypäivänä entistä suurempi rooli tutkimuksen työkaluna. Taideyliopisto on määritellyt koulutusta ja opiskelua koskevissa eettisissä ohjeissaan, että yliopistojen täytyy pohtia tekoälyn roolia oppimisprosessin ja työelämätaitojen osana sekä miettiä,

miten niitä käytetään vastuullisesti opetuksessa, oppimisessa, tutkimuksessa ja taiteellisessa toiminnassa (Taideyliopisto 2023). Päätin ottaa tekoälyn avuksi tutkielmani työstämiseen lähteiden etsimisen ja tekstin rakenteen muokkaamisen kohdalla. Pidin huolen, etten syötä tekoälylle salassa pidettäviä tietoja, kuten haastatteluaineistoani kokonaisuudessaan. Olin myös tarkkana, että en käytä tekoälyn antamia vastauksia sellaisenaan, vaan kirjoitan oman tekstini täysin itse. Noudatin tekoälyn käytössä Taideyliopiston antamia tekoälyyn liittyviä eettisiä ohjeita, joista tärkeimpinä mainittakoon, että tekoäly ei ole tieteellisen tekstin lähde, ja sen käytössä tulee noudattaa hyvää tekijänoikeudellista ja tieteellistä käytäntöä sekä tieteellisen kirjoittamisen käytänteitä. Opiskelijan on mainittava mahdollisesta tekoälyn käytöstään tehtävässä tai opinnäytetyössä. (Taideyliopisto 2023.)

4 Tulokset

Tässä luvussa raportoin saamani tutkimustulokset. Ensin esittelen haastateltavani, minkä jälkeen käsittelen tulokset.

4.1 Haastateltavat

Tuotin tutkimukseni aineiston haastattelemalla kolmea kokenutta soitonopettajaa, jotka kaikki toimivat soitonopettajana pääkaupunkiseudulla. Kaikki opettavat taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaan, joten oppilaat ovat enimmäkseen kouluikäisiä.

Kaikki haastateltavat ovat kokeneita soitonopettajia. Heillä on vähintään 10 vuoden kokemus soitonopetuksesta, joten kokemusta on kertynyt monenlaisista oppijoista. Haastateltavat opettavat eri instrumentteja, mutta instrumenttien väliset erot eivät ole tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä, koska tutkimus kohdistuu opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Tulosten raportoinnissa käytän haastateltavista nimikkeitä haastateltava A, haastateltava B ja haastateltava C.

4.2 Vuorovaikutus soittotunnilla

Aineistostani käy ilmi, että haastateltavat kuvailevat soittotunnin vuorovaikutuksen muokkautuvan oppilaan mukaan. Oppilaat ovat persoonaltaan ja oppimistavoiltaan yksilöllisiä, ja soittotuntitilanne voikin näyttää eri oppilaiden kohdalla hyvin erilaiselta. Vuorovaikutuksessa korostuvat joustavuus ja tilannetaju. Esittelen haastateltavien esille tuomia näkökulmia sanallisesta ja sanattomasta vuorovaikutuksesta sekä oppilaslähtöisestä opetuksesta.

4.2.1 Sanallinen vuorovaikutus

Oppilaan kuulumisista keskusteleminen, usein tunnin alussa, nousi tärkeäksi osaksi soittotuntien sanallista vuorovaikutusta. Haastateltavat A ja C kertovat kysyvänsä aina oppilaan kuulumisia, ja joskus jutellaan enemmänkin, jos oppilaalla on enemmän asioita kerrottavanaan. Opettajan onkin tehtävä päätöksiä siitä, miten keskustelutilanteessa edetään. Haastateltava A kuvailee, että esimerkiksi surumielisen oppilaan kanssa voidaan jutella,

mutta toisaalta soittaminen puolestaan voi tarjota oppilaalle hetkellisesti jonkinlaisen pakopaikan, jolloin hän saa tehdä ja ajatella jotakin aivan muuta.

Joskus oppilas haluaa syystä tai toisesta jutella paljon soittotunnilla. Haastateltava A kertoo sellaisista oppilaista, jotka haluavat ikään kuin kuluttaa soittotuntiaikaa puhumiseen.

Sitten on sellaisia oppilaita, jotka on hirvittävän kovia puhumaan. Nyt on yks poika esimerkiksi semmoinen, joka selvästi yrittää kuluttaa aikaa siihen, että se kertoo kaikkea, että ”Ootko muuten, tiedätkö että tällaista juttua?” tai jotain. Selvästi häntä ei niinku kiinnosta ihan kypillä se homma kuitenkaan, koska hän on huomannut, että se ei ole ihan niin helppoa kun on, tai ehkä oli mielikuva. (Haastateltava A)

Haastateltava A:n tulkinnan mukaan oppilas ei ollut välttämättä erityisen kiinnostunut soittamaan, koska se tuntui ehkä odotettua vaikeammalta. Puhumisen avulla oppilas kenties vältteli soittamiseen liittyviä epämukavia tunteita. Toisinaan oppilaalla on kuitenkin painavaa asiaa mielensä päällä, ja opettajan on päätettävä, kuinka paljon keskustelulle annetaan aikaa. Haastateltava C kuvailee, että jos jonkun täytyy selvästi puhua, niin sitten jutellaan. Joskus asiat ovat sen verran isoja tai raskaita, että ne ansaitsevat enemmän aikaa, ja tarvittaessa hän keskustelelee asiasta myös oppilaan vanhempien kanssa.

Haastateltavat A ja C mainitsevat keskusteluhetkien olevan tärkeitä myös siksi, että soitonopettaja saattaa olla oppilaalle merkittävä perheen ulkopuolinen aikuinen, jolle uskalletaan jutella vaikeista asioista. Oppilaan suhde soitonopettajaansa saattaa olla hyvin merkityksellinen. Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa korostuu usein nimenomaan kahdenkeskinen dynamiikka. Haastateltava B kuvaa tilannetta, jossa erään oppilaan isä otettiin mukaan tunnille, mikä muutti tuntitilannetta täysin.

Sitten mä otinkin sen isän mukaan tähän (--). Ja niinku mä sanoin äsken, niin mä pelkäsin, että koska hän [oppilas] menee tavallaan vähän niinku lukkoon siinä ja (--), että se taisi ollakin väärä juttu, koska se meidän juttu on täällä... se on meidän kahdenkeskinen juttu. (Haastateltava B)

Joissain tapauksissa vanhemman läsnäolo soittotunnilla voi olla hyväksi, mutta ei aina. Joskus soittotunnin vuorovaikutuksessa korostuu nimenomaan opettajan ja oppilaan kahdenkeskinen dynamiikka.

Ohjeistaminen ja neuvominen kuuluvat oleellisesti soittotuntien sanalliseen vuorovaikutukseen. Kaikki haastateltavat kertovat ohjeistavansa oppilaitaan käytännönläheisesti. Haastateltava A kertoo aloittavansa opettamisen uuden oppilaan kanssa ensin ilman nuotteja, jotta päästään heti soittamisen pariin. Hienosäätäminen ja nuottien lukeminen otetaan mukaan myöhemmin. Haastateltava B kuvailee lähtevänsä liikkeelle uuden oppilaan kanssa aluksi kokeilemisella ja improvisoimisella, jolloin oppilas on mahdollisimman vapaa ilmaisemaan ilman rajoitteita. Joskus keksimisen raamina saatetaan käyttää tuttua laulua, kuten Ostakaa makkaraa -laulua: “Ostakaa makkaraa ja sitten mä rupean keksimään, että ‘Ostakaa traktoreita 10 000 €:lla’ ja sitten ne saa keksiä siihen niin kun mitä tahansa.” Haastateltava C kertoo aloittavansa kaikki tuntinsa helpoilla harjoituksilla, jotka toistuvat aina lähes samanlaisina. Ne toimivat lämmittelyinä, muodostavat soittorutiinia ja lisäävät soittimen hallintaa. Vaikka toimintatapoja on monia, käytännönläheisyys sekä selkeät ja yksinkertaiset ohjeet näyttäytyvät olennaisena osana ainakin soittamisen ensiaskelissa.

Myös soittoasentoihin kiinnitetään huomiota ohjeita annettaessa. Hyvä soittoasento mahdollistaa soittimen monipuolisen hallinnan ja ehkäisee esimerkiksi rasitusvammoja. Haastateltavat A ja C kertovat soittoasennon merkityksestä seuraavasti:

Se haittaa sekä soundillisesti että sitten ei pysty soittaa kauhean nopeasti koskaan. (Haastateltava A)

Soitetaan mahdollisimman vapaasti ja rennosti, mutta sitten siinä tehtäisiin oikeat fyysiset suoritukset. (Haastateltava C)

Haastateltava A kuvailee, että huonosta soittoasennosta on haittaa soittimesta saatavan äänen kannalta, eikä huonolla soittoasennolla pysty koskaan soittamaan kovin nopeasti. Haastateltava C puolestaan korostaa vapautta ja rentoutta oikeiden fyysisten suoritusten ohella. Opettajalla onkin vastuu sekä musiikillisesti että soittoergonomian kannalta korjata oppilaan soittoasentoa.

Soittotunnilla annettavissa ohjeissa keskitytään soittamiseen liittyvien asioiden lisäksi myös yleisiin elämän taitoihin, kuten haastateltava A kuvailee: “Täällä puhutaan musiikista ja elämästä yleisemmin, eikä vaan jostain rumpujen soitosta.” Esimerkiksi käytöstapoihin ja keskittymiskykyyn liittyvät teemat toistuvat usein. Haastateltava C kertoo keskittymistaidoista seuraavasti: “sitten pitää oppia siihen työskentelyyn ja olla rauhassa, niin siitä on valtavasti hyötyä työelämässä”. Monia soittotunneilla opittuja taitoja pääsee

hyödyntämään muuallakin, ja nykyajan nopeatempoisessa kulttuurissa erityisesti keskittymiskyvystä on valtavasti hyötyä. Älylaitteet saattavat toisinaan haastaa keskittymiskykyä soittotunnilla. Haastateltava A kertoo joidenkin oppilaidensa haluavan pitää puhelintaan vieressään, jolloin he myös saattavat vilkuilla sitä kesken tunnin. Puhelimen vilkuilu vie jatkuvasti huomiota toisaalle, eikä se kuulu hyviin käytöstapoihinkaan. Haastateltava A jatkaa huomioitaan puhelinten käytöstä kertomalla, että mikäli oppilaan isä tai äiti soittaa, niin silloin on lupa vastata. Muissa tapauksissa hän pyytää oppilasta hoitamaan puhelinasiansa myöhemmin. Opettajalla on valta ja myös vastuu päättää, mitkä ovat soittotunnin toimintatavat ja pelisäännöt. Parhaimmillaan ne tukevat paitsi soittotuntitilannetta, myös muussa elämässä toimimista.

Mielikuvitus ja huumori ovat usein tärkeitä elementtejä oppimisprosessissa. Haastateltava B kertoo käyttävänsä opetuksessaan esimerkiksi tarinallisuutta: ensin keksitään tarina, joka ehkä myös kuvitetaan, ja tarinan pohjalta keksitään omaa musiikkia. Näin mielikuvitus sitoo yhteen eri ilmaisun muotoja. Huumorin käyttö soittotunnilla nousi esiin puolestaan keinona luoda opetustilanteesta mukava ja turvallinen, kuten haastateltava C kuvailee.

Niinku saatetaan leikkiä, että tulee semmoiseksi rohkeeksi soittimen käytössä, että uskaltaa tehdä. (Haastateltava C)

Teen lehmän ääniä (--) lehmää matalimmalla kielellä, sama isommin. Ja hiirtä niinku että vanhemmat raivostuu kotona kun soitetaan ihan niin korkeata ääntä. (Haastateltava C)

Mä siellä aina vähän niinku vitsailen (--) niinku laitan itseni välillä naurun-
alaiseksi (--) En mä tee itsestäni silleen kovin vakavasti otettavaa. (Haastateltava C)

Edellä haastateltava C kuvailee, kuinka leikkiä voi hyödyntää oppilaan rohkaisussa ja tilanteen vapauttamisessa. Huumorin kohde voi olla myös esimerkiksi soittimella aikaansaattava hassu ääni. Joskus haastateltava C saattaa vitsailla myös omalla kustannuksellaan. Jaettu huumori voi rentouttaa ilmapiiriä ja luoda yhteyttä opettajan ja oppilaan välille.

Huumorin käytössä on myös kääntöpuolensa, jos oppilas ei käsitä vitsiä siten kuin opettaja on tarkoittanut. Haastateltava C kuvailee, kuinka esimerkiksi ivallinen nauraminen on ikävää, ja hauskakksi tarkoitettu juttu voi aiheuttaa lapsille traumoja, jos se käsitetään

väärin. Opettajan onkin syytä tuntea oppilaansa riittävän hyvin ja tulkita tilannetta huumoria käytettäessä. Haastateltava C jatkaa, että isompien oppilaiden kanssa voi toisinaan käyttää ironiaa ja sarkasmiakin, mutta hän aina varmistaa, että oppilas ymmärtää sen oikein. Opettajan on valittava huumorin keinot tarkkaan tilanteen ja oppilaan ikätason mukaan.

Palautteen antaminen liittyy suuresti soittotunnilla tapahtuvaan sanalliseen vuorovaikutukseen. Kaikki haastateltavat korostavat kannustamisen ja kehumisen merkitystä palautteenannossa. Haastateltava A kertoo pyrkivänsä antamaan kannustavaa palautetta, yleensä aluksi aina jotakin positiivista. Sen jälkeen hän saattaa jatkaa ja kertoa, miten voisi halutessaan tehdä siitä entistä paremman. Etenkin pienille oppilaille hän antaa erityisen positiivista palautetta, pidempään soittaneille oppilaille taas ehkä hieman suuremmin. Haastateltava A:n palautteenannossa korostuvat positiivisuus ja oppilaslähtöisyys. Haastateltava B mainitsee, että kehuminen on todella merkityksellistä, ja myös äänenpainolla on merkitystä: kehu pitää antaa painokkaasti, jotta oppilas tuntee sen. Haastateltava C mainitsee kehumisen kohteista erityisesti uskaltamisesta kehumisen. Hän haluaa kannustaa ja kehua erityisesti silloin, kun joku uskaltaa soittaa rohkeammin kuin aiemmin. Käsittelen palautteenantoa lisäksi luvussa 4.3.2 Palaute.

4.2.2 Sanaton vuorovaikutus

Sanattoman vuorovaikutuksen tärkeimmäksi elementiksi nousi esiin soittamalla ja laulamalla mallintaminen. Soittaessaan opettaja näyttää oikeaa soittotapaa ja oppilas oppii toistaessaan samaa, jolloin puhutaan mallioppimisesta. Joskus opettaja myös soittaa oppilaan mukana, jolloin hän on myös musiikillisessa vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Opettajan esimerkkinä soittaminen antaa paitsi konkreettista tietoa oikeanlaisesta soittotavasta, se myös usein kannustaa oppilasta. Haastateltava B kertoo käyttävänsä laulamista muidenkin instrumenttien opettamisen yhteydessä: “(--) mä vissiin vähän kannustin sitä laulamaan, koittamalla laulamaan itse, että hei tässä voi laulaakin myös”. Opettaja voi tällä tavoin näyttää, mitkä asiat voivat tukea oppimista, ja kannustaa oppilasta. Kannustamisen lisäksi opettajan esimerkki voi auttaa omien musiikillisten ideoiden keksimisessä, kuten haastateltava B kuvailee: “Din-din-dii [laulaa esimerkkikatkelman] ja sitten mä sanoin hei yhdelle pojalle: laulapa sä, keksipä, se rupesi heti keksimään ja soitto jatkuu.” Oppilas voi näin saada inspiraatiota ja kannustusta opettajan esimerkistä.

Haastatteluideni perusteella tekemällä oppiminen on soittotunneilla merkittävässä asemassa. Uuden asian opetteleminen saatetaan aloittaa tekemällä, jotta oppilas voisi itse oivaltaa opeteltavan asian soittimensa kautta. Haastateltavat A, B ja C kuvailevat asiaa seuraavasti:

Mä en oikeastaan juurikaan opeta silleen, että mä vaan puhuisin, vaan enemmän sitä Orff-tyyppistä¹ juttua, että tehdään sitä hommaa ja sitten ehkä myöhemmin vasta kerrotaan mitä tehtiin. (Haastateltava A)

Mä yritän saada sen soittamalla tajuamaan mikä on syke. Että mä saan siitä kiinni, että mitä se [oppilas] soittaa, että mä pystyn vaikka ottaa kiinni siitä ja sitten se tajuaa, että okei tässä mennään näin. (Haastateltava B)

Yritän saada sieltä sen oikean suorituksen sieltä, että se [oppilas] oivaltaisi. (Haastateltava C)

Ensiksi asia siis opetellaan kokemuksellisesti, minkä jälkeen voidaan antaa sanallinen informaatio siitä, mitä tehtiin tai opittiin. Oppilaan kokemus ja oma oivaltaminen ovat keskiössä: on erityisen tärkeää, että oppilas itse tietää, mitä tehtiin ja miksi jokin onnistui. Kokemuksellisesti voidaan opetella paitsi soittimen tekniikkaa, myös muitakin musiikillisiä asioita, kuten sykettä haastateltava B:n kertomalla tavalla. Monet musiikkiin ja soittamiseen liittyvät taidot ovat jollakin tapaa kehollisia, minkä vuoksi on luonnollista oppia musiikkia tekemällä, kokemuksellisesti.

Opettajan malliksi soittamista ja sanallista ohjeistamista voidaan käyttää usein yhdessä, toisiaan tukien. Haastateltava A kertoo malliksi soittamisesta ja ohjeistamisesta seuraavasti:

Pitää niinku vaan kuunnella, että soittaako hän silleen niinku mä oon yrittänyt ohjeistaa, että onko ymmärretty jotenkin tai (--) näyttääkö siltä, että siinä on joku niinku motorinen vaikeus. Ja riippuen siitä, että näyttää että on motorinen vaikeus tai sitten se ei ole ymmärtänyt ollenkaan niin sitten pitää niinku edelleen se selostaa. Sitten mä aina soitan malliksi kyllä. (Haastateltava A)

¹ Orff-pedagogiikka on Carl Orffin kehittämä kasvatuksellinen lähestymistapa, joka korostaa käytännönläheisyyttä ja tekemisen kautta oppimista (Kaikkonen 1995, 14). Lapsi oppii musiikillista käyttäytymistä nimenomaan käyttäytymällä musiikillisin tavoin (Frazee & Kreuter 1987, 7). Omaa kehoa pidetään opetusprosessin tärkeimpänä instrumenttina, ja liike on oppimisprosessin lähtökohta (Perkiö 2010, 29).

Opettajan täytyykin tehdä valintoja, milloin oppilas hyötyy sanattomasta ohjeistamisesta, ja milloin vuorostaan sanallisesta. Toisinaan sanoja ei käytetä ollenkaan, jos esimerkiksi oppilas haluaa soittaa niin sanotusti omassa tilassaan, kuten haastateltava B kuvailee: “hän oli tottunut soittamaan omassa tilassa, tiedätkö, että vaikka me soitetaan tässä niinku lähelläkin, niin en mä koskaan niinku puhu.” Näin opettaja antaa tilaa oppilaalle, jotta esimerkiksi ohjeet tai kehotukset eivät herpaannuta keskittymistä. Haastateltava C mainitsee erityisesti katsekontaktin merkityksellisenä osana soittotunnin vuorovaikutusta, ja se onkin varmasti eräs tärkeimmistä soitonopettajan vuorovaikutuksen työkaluista. Katseellaan opettaja pystyy sekä itse viestimään että saamaan oppilaasta tietoa.

Esille nousevat myös tilankäytölliset asiat, jotka kuuluvat sanattomaan vuorovaikutukseen. Haastateltava B kuvailee, kuinka hän saattaa toisinaan olla selin oppilaaseen tämän soittaessa tai laulaessa. Tavoitteena on antaa koko tila oppilaalle:

Hän on tässä ja mä olen tässä, selkä päin häntä. Mulla ei ole vuorovaikutusta häntä mihinkään, koska hän laulaa yksin siinä. (--) Ja se tavallaan... toi on mielenkiintoinen sana toi vuorovaikutus, että kun ei ole sitä tavallaan, tai mä annan sen tilan kokonaan hänelle. (Haastateltava B)

Joissain tapauksissa opettajan selin kääntyminen voi antaa oppilaalle vapaamman tilan soittaa tai laulaa. Haastateltava B käyttää myös sellaista tekniikkaa, jossa hän jättää oppilaan hetkeksi yksin luokkaan, jossa tämä saa rauhassa äänittää omaa soittoa ja laulua:

Sitten mä teen usein silleesti, että mun täytyy mennä vessaan, niin mä sanon oppilaalle, että hei mä laitan tänne äänityksen päälle ja sä voit äänittää ja laulaa, tehdä ihan mitä vaan sä haluat. Sitten mä meen vessaan ja sitten soittaa tai laulaa tai mitä hän tekee sitten täällä näin yksin. Että käytän hyväksi vähän tätä tällaisista tekniikkaa siinä. (Haastateltava B)

Juuri improvisointi tai oman laulun keksiminen voi tuntua oppilaasta helpommalta ja mukavammalta, kun sitä saa tehdä aivan omassa rauhassaan.

4.2.3 Oppilaslähtöisyys

Oppilaslähtöisyys tuli esiin monessa eri otteessa kaikkien haastateltavien kanssa. Etenkin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus antaa opettajalle tietoa siitä, millaisia valintoja kunkin oppilaan kohdalla kannattaisi tehdä. Opettajat käyttävät monenlaisia keinoja

esimerkiksi saadakse tietoa oppilaasta, syventääkseen vuorovaikutussuhdettaan sekä räättelöidäkseen opetustaan kullekin oppilaalle.

Kaikki haastateltavat kertovat tuntiensa kulun muodostuvan oppilaslähtöisesti ilman yksityiskohtaista tuntisuunnitelmaa. Tällöin opettajan läsnäolo ja tilannetaju ovat tärkeässä roolissa. Haastateltava C korostaa konkreettisen tekemisen johdattavan tunnin kulkua: “mä en hirveästi niinku suunnittele sitä. Me aletaan niinku puuhastelemaan sen soittimen kanssa.” Joskus oppilaalta saattaa tulla odottamaton impulssi, johon haastateltava C tarttuu, ja tunti saakin uuden suunnan: “mä yritän tarttua siihen, kun joku joskus pelleilee jotain, niin lähetääs siitä tekemään.” Oppilaan omat kiinnostuksen kohteet tulevat tällöin nähdyiksi ja kuulluiksi, ja opetus kuitenkin jatkuu edelleen tehokkaasti. Haastateltava A kertoo tuntiensa muodostuvan tekemiensä muistiinpanojen pohjalta: “mä katon sieltä aina, että mitä me on tehty ja miten tää homma pitäisi edetä, niin että siinä tultais niinku toisaalta monipuolisesti käsiteltyä eri asioita, ja sitten toisaalta se olisi mielekästä”. Muistiinpanot toimivat muistinvirkistykseenä aiemmista tunneista ja ne auttavat muodostamaan monipuolisia ja mielekkäitä tunteja. Haastateltava B kertoo tekevänsä asioita hetkessä, jotta he voivat soittaa ja laulaa lasten omia, hetkessä syntyviä kappaleita: “mä teen kaikki niinku jotenkin hetkessä, ja se on niinku mahdollistanut sen, että mä teen näiden lasten kanssa tätä”. Edellä mainitussa työskentelytavassa korostuvat nimenomaan opettajan läsnäolo ja tilannetaju.

Vuorovaikutus ja kontakti oppilaaseen luovat pohjan oppilaslähtöisyydelle. Esimerkiksi kyseleminen nousee esiin keinona lisätä kontaktia oppilaaseen ja aktivoida oppilasta. Haastateltava C kuvailee kyselemistä seuraavasti: “se on hyvä merkki, jos saa lapsen niinku vastaamaan, siinä mä kyselen jotakin ja sitten se vastaa.” Kyseleminen mahdollistaa vuorovaikutteisen ja dialogisen opetustilanteen, jossa myös oppilaan ääni pääsee kuuluviin. Haastateltava A kertoo toisinaan olevan vaikeaa saada yhteyttä sellaisiin oppilaisiin, jotka ovat kovin vähäpuheisia.

Kaikkihan ei ole hirveän puheliaita, ja ne muutamat ei ole ollenkaan puheliaita, niin kyllähän sinä pitää just yrittää niinku aistia siitä ilmeestä esimerkiksi, että onko ymmärretty, onko liian vaikeata, onko jotain muuta vai onko tylsää tai jotain muuta. (Haastateltava A)

Haastateltava A kuvailee, kuinka hän yrittää aistia oppilaan ilmeestä, missä mennään, jos puheen avulla viestiminen on vähäistä. Myös haastateltava C kuvailee muokkaavansa vuorovaikutustaan oppilaan mukaan: “Mä yritän olla se iloinen, mutta (--) jos on joku

introvertti niin mä sitten yritän sitä laskea sitä ilotulituksen määrää sieltä ja rauhoitan sitä [tilannetta].” Näin ollen opettaja voi muokata luonnostaan iloista ja reipasta opetustyyliin rauhallisemmaksi, jos oppilas on introvertti.

Oppilaslähtöisyys ilmenee paitsi yhden tunnin mittakaavassa, myös pidemmällä aikavälillä opetussuunnitelman tasolla. Haastateltava C mainitsee nykyisen Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman korostavan sitä, että oppilaan vahvuudet ja rajoitteet otetaan huomioon ja muodostetaan oppilaille henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Oppilaan vahvuudet ja rajoitteet voidaan ottaa huomioon esimerkiksi etenemisnopeudessa. Haastateltava C kuvailee, kuinka joillekin oppilaille motorinen liike voi olla kauttaaltaan vaikeampaa kuin toisille, jolloin opetuksen etenemistahti on tietenkin rauhallisempi. Opettaja valitseeikin etenemisnopeuden oppilaskohtaisesti tilanteen mukaan. Haastateltava A ottaa oppilaslähtöisyyden huomioon myös esimerkiksi sisältövalinnoissa:

Eli hyvin oppilaslähtöisesti, että minä ajattelen sen silleen, että mitä oletettavasti se oppilas ehkä käyttäisi, minkälaisia taitoja ja tietoja eniten, ainakin alkuun. (--) keskitytään siihen, että saadaan jonkunlaiset kompit kasaan niin että koulussa musatunnilla voisi soittaa tai kavereiden kanssa tai jossain. (Haastateltava A)

Kuten haastateltava A kuvailee, hän ottaa huomioon myös muut asiayhteydet, joissa oppilas voisi hyödyntää soittotunnilla opittuja taitoja. Mahdollisuus hyödyntää oppimaansa muuallakin tukee esimerkiksi oppilaan musiikkisuhdetta ja musiikin itsenäistä harrastamista, joista mainitaan myös opetussuunnitelman tasolla (Opetushallitus 2023).

Oppilaiden omat toiveet ovat tärkeä osa oppituntien räätälöintiä. Haastateltava A kuvailee lähtevänsä liikkeelle uuden oppilaan kanssa aina oppilaan lempikappaleen mukana soittamisella, jotta tämä pääsee soittamiseen heti mukaan. Lempikappaleen kanssa yksinkertainkin soittaminen usein innostaa oppilaita paljon:

Se on kuule joskus se, että soittaa ihan ekalla tunnilla (--) lempibiisin kanssa, se on niin niinku kun näkyy kun hymy leviää. Ja “uu, mä soitin just Bruno Marsin kanssa, mahtavaa!” Vaikkei kyse ollutkaan kauhean niinku monimutkaisesta asiasta, mutta eihän se tarvitse olla. (Haastateltava A)

Oppilaan saama mielihyvä ja siitä kenties kumpuava innostus ovat tärkeitä asioita oppilaan tunteiden kannalta ja kannustavat eteenpäin. Oppilaan emotionaalisia tiloja käsitte-

len tarkemmin luvussa 4.3.3. Haastateltava A kertoo käyttävänsä oppilaiden lempikappaleita jonkin verran myös myöhemmässä vaiheessa opetusta, ja lisäksi hän kyselee oppilailtaan, millaisia asioita nämä toivovat soittotunneilta. Haastateltava B:n tunneilla korostuu omien kappaleiden tekeminen ja improvisointi, jolloin oppilas saa ilmaista itseään valitsemallaan tavalla. Hän aluksi vain kokeilee tätä työskentelytapaa oppilaan kanssa, mutta jos oppilas ei siitä innostu, ei siihen myöskään pakoteta. Silloin soitetaan jo valmiita kappaleita ja seurataan oppilaan kiinnostuksen kohteita.

Vaikka oppilaan kiinnostuksen kohteet ohjaavat tuntien sisältöä jonkin verran, niiden vastapainoksi voidaan tarvita myös opettajan valitsemissä sisältöissä, jotta tunnit olisivat monipuolisia ja oppilasta kehittäviä. Haastateltava A kuvailee, miten hän suhtautuu oppilaan toivekappaleisiin.

Koskaan ei soiteta tunnilla, että pelkästään oppilaan toivomia juttuja, koska sitten [on] taas joku toiveiden jukeboksihetki, vaan meillä [on] esimerkiksi yhden oppilaan kanssa silleen, kun se on kova toivomaan, että vuorotellen soitetaan sun toivoma biisi, ja sitten mun toivoma, että saadaan niinku vaihtelua siihen hommaan. (Haastateltava A)

Edellä haastateltava A kuvailee, kuinka hän tasapainottelee oppilaan toiveiden ja opettajan määrittämien sisältöjen kanssa. Tällöin opetukseen saadaan riittävästi vaihtelua.

Oppilaan toiveet, ominaisuudet ja persoona ohjaavat soittotunteja. Sen lisäksi soittotunneilla on läsnä myös opettajan persoona. Haastateltava B kertoo oman taustansa ja persoonansa näkyvän opetuksessaan, ja samalla hän haluaa pysyä uskollisena musiikkilajinsa perinteille. Haastateltava C kertoo haluavansa olla opettajana aito ja oma itsensä, samanlainen henkilö kuin kahvipöydässä. Hän haluaa oman persoonansa olevan osa opettajaidentiteettiään.

4.3 Minäpystyvyyden tukeminen

Haastatteluideni perusteella opettajat kokevat oppilaan minäpystyvyyden todella tärkeäksi. Haastateltava C kuvailee minäpystyvyyttä oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien ja uskaltamisen kautta: “Kaikki pystyy kaikkeen omalla tavallaan. (--) Kaikkihan perustuu siihen, että uskoo, uskaltaa yrittää.” Myös haastateltava A kertoo minäpystyvyyden näyttäytyvän oppilaissaan esimerkiksi uskalluksena kokeilla uusia asioita. Lisäksi minäpystyvyyden ja motivaation läheinen yhteys nousee esiin haastatteluissa. Haastateltava

A pohtii, että motivaatio ja minäpystyvyys kenties ruokkivat toisiaan, tai ainakin liittyvät toisiinsa. Seuraavissa alaluvuissa esittelen haastateltavien esille tuomia keinoja, jotka voivat tukea oppilaan minäpystyvyyttä. Käytän alalukujen jaottelussa Banduran määrittelemää neljää tekijää, jotka vaikuttavat minäpystyvyyteen: onnistumisen kokemukset, palaute, vertaiskokemukset ja emotionaaliset tilat.

4.3.1 Onnistumisen kokemukset

Onnistumisen kokemukset nousevat esille tärkeänä osana soittotunteja. Opeteltavan asian jakaminen pienempiin osiin ja yksinkertaistaminen erottuvat merkittävinä keinoina helpottaa oppimista. Näin luodaan olosuhteet onnistumisen kokemuksille. Haastateltava C kertoo käyttävänsä tekniikkaharjoituksissa usein samaa tuttua laulua: “[soitetaan] samalla mahdollisimman yksinkertaisella laululla, että ei tarvitse ajatella sitä melodiaa. Tehtäisiin mahdollisimman puhtaita suorituksia.” Silloin oppilas voi keskittyä vain muutamaan asiaan, kun tässä melodia on jo tuttu ja automatisoitunut. Esille nousevat myös pienien katkelmien soittaminen, yksinkertaistetun version keksiminen ja nuottimerkinnät. Joskus taas oppimista ja onnistumisen kokemuksia voivat luoda uudet kokemukset. Haastateltava B kertoo käyttävänsä teknologiaa tunneillaan toisinaan siten, että oppilas laulaa ja kuulee samalla kuulokkeista oman laulunsa pienin efektein. Silloin oppilas on omassa tilassaan, ja efektit voivat antaa oppilaille uusia kokemuksia.

Onnistumisen kokemuksiin liittyy oleellisesti tavoitteiden asettaminen. Opettaja asettaa oppilaille tavoitteen, ja kun tavoite saavutetaan onnistuneesti, oppilas saa onnistumisen kokemuksia. On tärkeää, että oppilas tietää, milloin hän on onnistunut. Haastateltava C kertoo käyttävänsä tietyssä tekniikkaharjoituksessa apuna oppilaan käteen kiinnitettävää pientä karkkiaskia. Kun oppilas saa askissa olevat karkit liikkumaan rytmikkäästi, harjoitus on onnistunut. Karkeista kuuluvan äänen perusteella oppilas tietää itsekkin onnistuneensa. Haastateltava A kertoo, että joidenkin oppilaiden kohdalla nimenomaan se, että itse kokevat onnistuneensa, on tärkeää. Opettajan kehuja ei välttämättä oteta tosisaan.

Se ei auta, vaikka mä sanon, että tosi hyvin soitat, sillä ei ole mitään vaikutusta. Tai ei ainakaan niinku näkyvää vaikutusta. (--) jotenkin semmoinen fiilis on, että suurimmalla osalla semmoisilla, joilla on minäpystyvyyden kanssa suurin ongelma niin se [oppilas] ajattelee, että opettajan kuuluu olla kohtelias, tai että “ai-

nahan sä sanot noi kaikille” tai jotain tällaista, ettei ne ota sitten tosissaan semmoista puhetta. Kun he ajattelevat vaan että miten he omasta mielestään soittaa. (--) Nimenomaan mun mielestä niillä, joilla on minäpystyvyyden kanssa ongelmia, niin heidän pitää itse todeta se jollain tavalla. (Haastateltava A)

Haastateltava A kuvailee edellä, kuinka joillekin oppilaille on erityisen tärkeää, että he itse kokevat onnistuneensa. Opettajalla onkin tärkeä rooli tehtävien ja tavoitteiden asettamisessa, jotta oppilas saa onnistumisen kokemuksia. Haastateltava C mainitsee myös sen, että tavoite voidaan asettaa myös tiettyyn tarkkaan osa-alueeseen, eikä aina kokonaisuuteen. Esimerkiksi jos on tavoitteena saada jokin motorinen liikerata toimimaan, äänen ei tarvitse silloin olla koko ajan hyvä. Näin huomio kiinnitetään vain tiettyyn tekniseen asiaan, jonka onnistumista mitataan.

Tavoitteiden asettamisessa voidaan hyödyntää myös välitavoitteita, jotka johdattavat pikkuhiljaa kohti suurempaa tavoitetta. Joskus välitavoite voi olla pienempi pala suuremmasta kokonaisuudesta tai siihen läheisesti liittyvä asia, kuten haastateltava A kuvailee: “mites ois joku pienempi pala tai joku semmoinen asia, joka ei olisi välttämättä sama asia, mutta joka johdattaisi siihen, että tulisi harjoiteltua jotain asiaa, joka lopulta veisi siihen [tavoitteeseen]”. Joskus siis suurempaa tavoitetta kohti voidaan edetä pikkuhiljaa johdattelemalla, ehkä jopa pienen mutkan kautta. Tietäytyypisille oppilaille välitavoitteiden asettaminen sopii erityisen hyvin. Vaikka joillekin oppilaille voi sanoa suoraan varsinaisen tavoitteen, toisten kohdalla sen kertominen voi aiheuttaa torjuntareaktion ja epäuskon omiin kykyihin. Silloin voidaan keskittyä välitavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen, kuten haastateltava A kuvailee:

Sitten otetaan taas pieni askel sitten niinku hivuttamalla kohti sitä oikeata tavoitetta ja välillä niinku ei puhuta ollenkaan siitä mihin oltiin menossa (--) ollaan muka tekevinään jotain muuta, ja sitten lopulta kuitenkin päästään siihen [tavoitteeseen]”. (Haastateltava A)

Näin opettaja pitää lopullisen tavoitteen ikään kuin salassa, ja oppilaalla on mahdollisuus keskittyä pieneen asiaan kerrallaan. Pienien tavoitteiden saavuttamisesta voi saada onnistumisen kokemuksia, eikä lopullinen tavoite tunnu lannistavalta. Pienien tavoitteiden asettaminen ja niistä iloitseminen kiteytyvät haastateltava C:n kertomaan mottoon:

Rima alas ja komeasti yli. (Haastateltava C)

Haastatteluiden perusteella onnistumisen kokemusten luomisessa on oltava tarkkana, että opetuksessa mennään kuitenkin eteenpäin eikä jämähdetä paikoilleen. Haastateltavat A ja C mainitsevat, että jos toistetaan liikaa niitä asioita, joita oppilas jo osaa, vaarana ovat toisteisuus ja paikallaan pysyminen. Voidaan siirtyä vaikeampiin asioihin ja saada silti onnistumisen kokemuksia, kun tavoitteet asetetaan sopiviksi. Haastateltava C mainitsee, että ei pidä pelätä myöskään epäonnistumisia. Esimerkiksi uutta kappaletta voidaan lähteä soittamaan suurpiirteisesti, jolloin pienet virheet eivät haittaa: “(--)) kaaoksen kautta niinku iso pallo, jota sitten aletaan siistimään. Eikä silleen, että tehdään vaan varovasti, että ei mene vahingossakaan mikään yhtään väärin.” Näin annetaan mahdollisuus kokeilemiselle, eikä mietitä oikeita ja vääriä nuotteja. Haastateltava C kertoo myös joskus käyttävänsä sellaista tekniikkaa onnistumisen kokemusten saavuttamisessa, että ensin tehdään jokin asia selvästi oman taitotason yli, ja sitten palataan normaaliin soittotapaan. Näin normaali tapa tuntuukin helpommalta. Opettajilla onkin erilaisia tekniikoita onnistumisen kokemusten löytämiseen, vaikka mutkan kautta.

Esiintyminen nousee esiin erityisen herkäksi tilanteeksi onnistumisen kannalta. Esiintyessä oppilaan voi olla vaikea hallita tilannetta, minkä vuoksi opettaja voi tukea esiintymistilannetta esimerkiksi soittamalla itse mukana:

Mä en halua niitä päästää matineaan yksin missään nimessä soittamaan. Vasta sitten kun ne on 15–16-vuotiaita, koska se on... maailman inhottavin tilanne on se, että ne yrittää yksin siellä ja sitten ne ei osaa, ja (--)) sä et pysty sitä korjaamaan sitä tilannetta. (Haastateltava B)

Haastateltava B kuvailee edellä, kuinka tärkeää on varmistaa, että oppilaita ei laiteta esiintymään yksin, ennen kuin nämä ovat riittävän valmiita. Jos opettaja ei ole mukana esiintymisessä, hän ei voi myöskään auttaa oppilasta esiintymisen aikana.

4.3.2 Sanallinen palaute ja kannustus

Kuten luvussa 4.2.1 Sanallinen vuorovaikutus kävi ilmi, kaikki haastateltavat korostavat kannustamisen ja kehumisen merkitystä palautteenannossa. Haastateltava C kuvailee, että arjen tekemisen laadun täytyy olla riittävää. Näin ollen soittotunneilla ei tavoitella aina huipputason soittamista, vaan kannustetaan riittävän hyvään soittamiseen. Opettaja auttaakin sopivan tasoisten tavoitteiden asettamisessa, kuten totesin luvussa 4.3.1 Onnistumisen kokemukset.

Erityisen tärkeiksi palautteenannon hetkiksi nousevat tilanteet, joissa opettaja kuuntelee äänitteeltä oppilaansa omaa keksimää laulua. Silloin oppilas tulee tarkkailleeksi opettajan reaktiota, ja jo opettajan kehonkieli antaa sanatonta palautetta: “lapsi katsoo sua että mitä sä teet kun sä kuulet hänen lauluansa”, kuten haastateltava B kertoo. Hän jatkaa, että on erityisen tärkeää, ettei oppilaan kappaleelle esimerkiksi naureta. Hän ohjeistaa myös oppilaiden vanhempia kuuntelemaan kotona lapsensa lauluja neutraalein ilmein. Vaikka oppilaan kappale herättäisi opettajassa monenlaisia emootioita ja ajatuksia, on tärkeää pysyä neutraalina kuunnellessaan kappaletta.

Kun oppilaalle annetaan korjaavaa palautetta, haastattelemani opettajat pyrkivät tekemään sen mahdollisimman lempeästi. Haastateltava A kertoo tylyn palautteen olevan haitallista nimenomaan minäpystyvyyden kannalta: “Sehän on tietysti selvää, että jos mä sanoisin tyyliä, niin minäpystyvyys kyllä joillain romahtaisi saman tien, mutta eihän siinä olisi mitään järkeä.” Palautteen luonnetta voidaan muokata myös oppilaan ikä- ja taitotason mukaan: etenkin pienille ja aloitteleville oppilaille annetaan erityisen lempeästi korjaavaa palautetta, isommille ja pidempään soittaneille voi ehkä sanoa suuremmin ja kaiken kaikkiaan antaa korjaavaa palautetta enemmän.

Sanavalinnoilla on paljon merkitystä etenkin korjaavassa palautteenannossa. Opettajilla on erilaisia kiertoilmauksia korjaavan palautteen antamiseen: “aika mielenkiintoinen näkemys” tai “se on vain muuntelua”. Kiertoilmaisut hieman pehmentävät viestiä. Haastateltava B pyrkii välttämään virhe-sanan käyttöä: “Ja nimenomaan tätä virhe-sanaa, mä yritän korostaa sen, että sitä ei niinku tavallaan... ei semmoista ole.” Virheiden sijaan hän pyrkii opettamaan, että on vain erilaisia tapoja soittaa ja tärkeintä on päästä eteenpäin: “jos menee johonkin juttuun, soittaa jotakin muuta mitä esimerkiksi nuoteissa on, niin sitten vaan jatketaan ja sitten soitetaan ja koitetaan päästä eteenpäin”. Onkin tärkeä taito pystyä jatkamaan soittoa, kenties vasta myöhemmin analysoidaan ja pohditaan tapoja soittaa toisin.

Palautteenannossa otetaan huomioon myös palautteen vaikutus soittotunnin jälkeiseen elämään. Haastateltava C kertoo toisinaan ehkä kehuviensa oppilaitaan liikaa, mikä saattaa hänen kokemuksensa mukaan laskea joidenkin oppilaiden motivaatiota kotiharjoitteluun. Niissä tapauksissa oppilas kenties luulee olevansa jo niin taitava, ettei tarvitse harjoitella. Haastateltava A kokee tärkeäksi jättää oppilaalle nimenomaan toiveikas olo soittotunnin jälkeen:

Sehän ei lopulta johda mihinkään, jos vaan sanoo, että tästä ei tule mitään. Tai vaikka ei sanoisikaan noin, mutta sanoisi että ei se nyt mene noin vaan se pitäisi mennä näin. Koska sitten se oppilas muistaa vaan sen, että tää ei onnistunut. Sen sijaan, jos on koko ajan semmoinen fiilis, että kyllä tää tästä, niin kyllä mä uskon, että se auttaa. (Haastateltava A)

Onkin tärkeää jatkon kannalta, millaisella mielellä oppilas lähtee soittotunnilta ja millaisia vaikutuksia opettajan palautteella on pitkälläkin aikavälillä.

4.3.3 Sijaiskokemukset

Opettajat kertovat soittavansa soittotunneillaan malliksi, jolloin oppilas oppii mallioppimisen kautta. Mallioppimista käsittelin myös luvussa 4.2.2 Sanaton vuorovaikutus. Mallioppimisen yhteydessä oppilaan on mahdollista saada sijaiskokemuksia, jotka voivat tukea oppilaan minäpystyvyyttä. Koska opettaja ei ole oppilaan vertainen, tämän minäpystyvyyden lähteen vaikutus ei ole aivan yhtä voimakas kuin vertaisten kanssa esimerkiksi ryhmäopetuksessa.

Haastattelujeni perusteella opettajan on myös tärkeää pitää mielessä, miltä tuntuu olla aloittelija ja ottaa se huomioon opetuksessaan, kuten haastateltava A kertoo: “(--) on tavallaan kiva näin opettajan kannalta se fiilis, kun on niinku aloittelija. Ja sitten että minäkäläistä se on olla aloittelija ihan näin aikuisenakin.” Vaikka opettajan aloittelijuus ei tulisi usein tunnilla näkyväksi, saattaa se esiintyä opettajan asenteissa uuden oppimisen prosesseja kohtaan. Sijaiskokemuksia voidaankin lähestyä myös arvojen ja asenteiden näkökulmasta. Opettaja näyttää omalla tekemisellään paitsi soittamista, myös erilaisia suhtautumistapoja oppimiseen ja maailmaan. Haastateltava C kiteyttää asenteensa seuraavasti: “ei vakavasti, mutta tosissaan.”

4.3.4 Fysiologiset ja emotionaaliset tilat

Haastatteluideni perusteella oppilaan emotionaalisten tilojen huomioon ottaminen on keskeinen osa soittotunteja. Empatia ja oppilaasta kiinnostuminen mainitaan tärkeinä elementteinä ylipäättään opettamisessa. Haastateltava C kertoo pyrkivänsä korostamaan soittoa saatavaa mielihyvää: “Se on niinku a ja o (--), jotta siitä voi jotain saada niinku mielihyvää, niin se pitäisi kuulostaa ja tuntua hyvältä.” Edellä kuvataan, kuinka soittami-

sen täytyisi kuulostaa ja tuntua hyvältä, jotta se voisi olla miellyttävää. Oppilaan emotionaalisten tilojen huomiointi on tärkeää erityisesti siksi, että kahdenkeskinen opetustilanne luo opettajan ja oppilaan välille selkeän ihmissuhteen, kuten haastateltavat A ja B kertovat.

Kun tässä ollaan kahdestaan, niin sehän on semmoinen selkeä ihmissuhde, niin pakkohan siinä on ottaa huomioon sen toisen fiilikset. (Haastateltava A)

Tässä pitää olla semmoinen herkillä, että koska tässä tulee tämmöinen vähän semmoinen suhde, mä tiedän sen. (--) jokaisella opettajalla on oma (--) luo oman suhteensa siihen oppilaaseen. (Haastateltava B)

Opettajan ja oppilaan välille syntyy omanlaisensa ihmissuhde, jossa tunnustellaan herkästi oppilaan emotionaalisia tiloja.

Oppilaan emotionaalista tilaa ja vireystilaakin voidaan joko myötäillä tai vaihtoehtoisesti tarjota jotakin aivan erilaista. Esimerkiksi väsymys voi aiheuttaa keskittymisvaikeuksia, jolloin tunnilla tehdään kenties yksinkertaisempia asioita, kuten haastateltava A kuvailee.

Ehkä suurimmaksi osaksi ne mielialanvaihtelut on sitä, että jotain väsyttää. (--) niin otetaan nyt jotain semmoista vähemmän kognitiivista touhua (--) että jos ei nyt keskittymiskyky ja kognitiiviset kyvyt ole ihan huipussaan just tänään, niin sitten otetaan jotain iisimpää. (Haastateltava A)

Väsymyksen ollessa kyseessä opettaja saattaakin valita jotakin helppoa soitettavaa ja vaikeammat asiat jätetään toiseen päivään. Toisaalta jos kyse on pikemminkin väsähtäneestä asenteesta, eikä oikeasta väsymyksestä, opettaja voi ryhtyä entistä innokkaammaksi, kuten haastateltava C kertoo.

Teineillä varsinkin (--) on semmoinen, että en mä jaksakaan ihan sama (--) jos joku on oikein noin, niin mä oon sitten entistä enemmän innokkaampi. Että sitten ainakin hiki päissään [oppilas] lähtee tunnilta pois, että sitten on tehty töitä. (Haastateltava C)

Edellä kuvatussa tapauksessa opettaja tuntee oppilaansa niin hyvin, että hän tietää oppilaan pystyvän tsemppaamaan, vaikka tämän asenne olisikin aluksi innoton.

Turvallisuus nousee esiin tärkeänä osana soittotuntien emotionaalista ilmapiiriä. Haastateltava C haluaa välttää sitä, että oppilas joutuisi epämiellyttävään tilanteeseen ilman turvaa. Haastateltava A kertoo suhtautuvansa oppilaan itkemiseen rauhoitellen ja auttaen. Turvallisuus ilmeneekin sekä ennakoinnissa, että oppilaiden emotionaalisiin tiloihin reagoimisessa. Emotionaalisen tilan ennakointi ilmenee esimerkiksi uutta asiaa opetettaessa. Uusi asia saatetaan aloittaa vain vähän kokeilemalla, jotta oppilas ei kokisi pettymystä mahdollisesti epäonnistuttuaan.

Nykyisin mä myös osaan sanoa valmiiksi, että jos tulee niinku uusi aihe, niin mä sanon, että kokeillaan että miten tää lähtisi. Sitten jos ei se niinku yhtään lähde, niin oppilaalla ois semmoinen fiilis, että no nyt vaan kokeiltiin. (--) että ei tule semmoinen hirveän pettymys itseensä, että no nyt olisi pitänyt saada tää menemään enkä saanut. (Haastateltava A)

Edellä haastateltava A kuvailee, kuinka hän osaa joidenkin oppilaiden kohdalla ennakoita mahdollisia pettymyksen hetkiä ja opettaa uuden asian kokeilemisen kautta.

Epäonnistumisen kokemukset ovat väistämätön osa oppimista, vaikka niitä pyritäänkin usein välttelemään. Toisinaan epäonnistumisen ja kenties myös harmistumisen kokemukset ilmenevät soittotunnilla esimerkiksi itkemisen tai torjumisen muodossa. Silloin opettajan rauhallisuus ja kannustus voivat auttaa eteenpäin. Erityisesti uuden asian äärellä epäonnistumisen ja lannistumisen kokemukset voivat olla läsnä.

Se on aina riski, kun otetaan uusi asia, jos se sitten niinku ei lähde yhtään menee, niin kyllä sitä näkee sitten joistain oppilaista, että (--) ryhti huononee ja maailma menee mutrulle tai vaikkei menisikään mutta jotenkin se niinku se olemus on semmoinen vähän lannistunut. Ja (--) sitten mä joudun niinku kelaamaan, että okei tää ei nyt toimi. Nyt pitää äkkiä keksiä joku tapa, joka toimisi, jotta ei jää mieleen se että tästä ei tullut mitään. Joskus se se tuottaa sen, että sitten soitetaan jotain vanhaa tuttua, jotta jäisi se mielikuva, että kyllä tästä tulee mitään. (Haastateltava A)

Haastateltava A kuvailee edellä, kuinka hän toimii, jos oppilas on lannistunut uuden asian äärellä. Joskus voidaankin soittaa väliin jotakin tuttua, jotta oppilas saisi onnistumisen kokemuksia tilalle. Toisinaan opettaja voi ikään kuin johdatella vaikean emotionin läpi kannustuksen kautta: "Aluksi tuntuu, että on ihan mahdotonta, mutta sitten kun vaan 'tuosta noin'... niin se ei ole loppujen lopuksi paljoa vaikeampaa. Sitten se tulee oikein."

Edellä haastateltava C kuvailee, kuinka vaikeasta emotionaalisesta tilasta voidaan päästä eteenpäin mutkattomasti ja pienin yksinkertaisin askelin.

Opettajat pyrkivät vahvistamaan oppilaissaan sellaisia taitoja, jotka auttavat selviämään vaikeiden emootioiden äärellä ja edistävät oppimista. Esimerkiksi sitkeys, kärsivällisyys, keskittymiskyky ja itseluottamus nousevat esille. Haastateltava B kertoo neuvovansa oppilaitaan esiintymistilannetta varten seuraavasti: “vaikka siellä tapahtuu mitä, niin sitten vaan mennään eteenpäin.” Esiintyessä oppilaan on tärkeää jatkaa eteenpäin virheistä huolimatta. Haastateltava A korostaa itseluottamuksen tärkeyttä: “olisi tosi tärkeää, että olisi semmoista itseluottamusta siihen, että jos nyt vaan näkee vähän vaivaa, joskus vähän enemmänkin vaivaa, mutta kun yrittää niin kyllä kaikki oppii.” Edellä kuvatussa tapauksessa itseluottamus kohdistuu nimenomaan siihen, että luottaa vaivannäkönsä johtavan oppimiseen. Sitkeyden ja kärsivällisyyden puute nousee esiin useamman kerran haastateluissa, kuten haastateltava C kuvailee: “Parin rivin aikana saattaa lössähtää se yrittäminen. Kun kappale on neljä riviä, ja kaksi ja puoli riviä riittää energiaa, ja sitten se löystyy se meininki.” Vaikka energiaa riittää kappaleen alussa, se voi lopahtaa yllättävän nopeasti. Haastateltava A:n mukaan pienin askelin eteneminen, toistot ja erilaiset variaatiot auttavat saavuttamaan sitkeyttä:

Koska joillain on se tosiaan, ei ole semmoista niinku sitkeyttä siihen, että “no kyllä se kohta menee”. Tehdään vaan, toistetaan vähän, ja ensin hitaammin, ja sitten toistetaan ja ehkä helpotetusti. Ja sitten vaikeutetaan sitä ja nopeutetaan, niin kyllä se sieltä tulee. (Haastateltava A)

Opettaja ohjaakin oppilasta oikeanlaisiin toimintatapoihin, jotka tukevat sitkeyttä ja kärsivällisyyttä, ja niiden myötä oppimista.

Toisinaan oppilaalla on jo erityisen hyvä minäpystyvyys ja usko omaan kykyihinsä. Selvälainen oppilas ei lannistu, vaikka soitto ei aina sujuisi.

Mulla on ollut oppilaita, jotka on niinku rinta rottingilla jee, että saattaa soittaa ihan miten vaan, mutta ei niinku haittaa millään tavalla eikä tule heille paha mieli eikä tunne, että tästä ei tule mitään, riippumatta siitä että onko se briljanttia kamaa vai eikö se ole. (Haastateltava A)

Edellä haastateltava A kuvailee, kuinka oppilasta ei haittaa, vaikka hän soittaisi huonosti. Joskus se saattaa auttaa eteenpäin, toisinaan taas haitata oppimista. Silloin oppilas kenties

ajattelee jo osaavansa riittävästi, eikä hän välttämättä ota neuvoja vastaan, kuten haastateltava C kertoo.

Joillekin tosin jotka on kotona, jossa on kannustettu, niin [he] (--) ihan niinku kiilaavat, ja eri tempossa ja [eri] rytmejä. Ne on niinku silleen, että he pystyvät eikä tarvitse kuunnella muita. Että on niitäkin. Että huomaa, että kotona on oltu silleen, että kaikki on hyvää. (Haastateltava C)

Joskus siis hyvä minäpystyvyys voi kääntyä itseään vastaan, eikä oppilas ole välttämättä avoin uuden oppimiselle ja muiden huomioimiselle. Haastateltava C:n mukaan kotona annettu ylistävä palaute voi vaikuttaa siihen, että oppilas ei kuuntele muita.

Toisinaan tunneilla käsitellään muitakin kuin musiikkiin ja soittotuntiin liittyviä emootioita. Usein juttelulle annetaan aikaa, kuten totesin luvussa 4.2.1 Sanallinen vuorovaikutus. Välillä oppilaat avautuvat merkittävistäkin asioista, kuten haastateltava A kuvailee: “välillä on semmoinen jo puoli terapeutti. Mutta on se toisaalta hienoa huomata, että joillekin on tosi tärkeä ihminen.” Oppilaan avautuminen voidaan nähdä suurena luottamuskäsitteilyä opettajaa kohtaan. Haastateltava B kertoo ottavansa herkästi yhteyttä vanhempiin, jos käsiteltävät asiat tuntuvat ajautuvan kauas hänen koulutustaustastaan: “Voin mennä niinku aika lähellekin niihin juttuihin, ja sitten kun mulla ei ole koulutusta taas semmoiseen, niin sen takia mä sitten haluan ottaa kyllä herkästi yhteyttä vanhempiin.” Näin opettaja asettaa rajoja, millaiset asiat kuuluvat hänen tehtäviinsä, ja mitkä kenties eivät, kuitenkin huolehtien oppilaastaan.

5 Pohdinta

Viimeisessä luvussa palaan tutkimuskysymyksiini ja siihen, mitä aineistoni on niihin vastannut. Pohdin tuloksiani ja tutkimustani laajemmassa mittakaavassa. Kerron lisäksi näkemyksiä tutkimukseni luotettavuudesta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, millaisilla vuorovaikutuksen keinoilla soitonopettaja voi tukea oppilaan musiikillisen minäpystyvyyden kehittymistä yksilöopetuksessa. Tarkasteluni kohteena olivat nimenomaan musiikkiopistossa tapahtuvat soittotunnit, joissa opettaja ja oppilas ovat kahden kesken. Opettajan vuorovaikutus on keskeisessä osassa minäpystyvyyden tukemisessa.

Tutkimuskysymykseni olivat:

1a Millaisia vuorovaikutuksen keinoja haastateltavat soitonopettajat kuvailevat käyttävänsä yksilöopetuksessaan?

1b Miten haastateltavat soitonopettajat pyrkivät vuorovaikutuksellaan tukemaan oppilaidensa musiikillisen minäpystyvyyden kehittymistä?

Tutkimustulosteni perusteella soittotunneilla tapahtuva vuorovaikutus on monipuolista ja ennen kaikkea oppilaslähtöistä: jokaisen oppilaan kohdalla soittotunti näyttää hieman erilaiselta. Soittotunnin vuorovaikutuksessa korostuukin haastattelujeni perusteella oppilaslähtöinen lähestymistapa. Opettaja seuraa oppilastaan ja tekee havaintojensa perusteella jatkuvasti päätöksiä omasta vuorovaikutuksestaan ja soittotunnin etenemisestä.

Minäpystyvyys ja sen tukeminen koettiin haastatteluideni perusteella merkittäviksi asioiksi, ja opettajat ottavat minäpystyvyyttä huomioon omassa opetuksessaan. Erityisesti onnistumisen kokemukset ja palautteen antaminen ovat merkittäviä keinoja oppilaan minäpystyvyyden tukemiseen. Uskoisin, että minäpystyvyyden tukemista tapahtuu paljon myös tiedostamattomalla tasolla, eli opettajat tekevät tiedostamattaan sellaisia asioita, joilla on vaikutusta oppilaan käsitykseen pystyvyydestään. Opettajien tekemillä vuorovaikutusvalinnoilla on minäpystyvyyden tukemisen lisäksi muitakin positiivisia vaikutuksia. Samat vuorovaikutustavat voivat luultavasti olla yhteydessä esimerkiksi oppilaan saamaan mielihyvään, motivaatioon, antaa itseluottamusta ja parantaa minäkäsitystä. Tietynlaisella toiminnalla voikin olla monia positiivisia vaikutuksia.

Vuorovaikutuksen tärkein osa oli sanallinen vuorovaikutus. Tutkimukseni perusteella opettajat kokevat soittotunneilla käydyt keskustelut tärkeiksi oppilaan kohtaamisen hetkiksi. Joskus jutellaan enemmän ja toisinaan vähemmän, tilanteen ja tarpeen mukaan. Keskusteluiden kerrottiin olevan tärkeitä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen kannalta, ja ne antavat oppilaalle mahdollisuuden tulla nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään. Tutkimukseni perusteella keskusteluhetket myös luovat avoimen ja vapaan ilmapiirin, minkä myötä oppilas voi rohkaistua ilmaisemaan itseään sekä musiikillisesti että muutenkin. Tämä havainto sopii aiempiinkin tutkimuksiin, joiden mukaan kommunikointia pidetään merkittävänä tekijänä opettamisen onnistumisessa (Wahyuni 2018, 80). Haastateltavat mainitsivat, että monille oppilaille soitonopettaja saattaa olla hyvinkin merkittävä perheen ulkopuolinen aikuinen, jonka kanssa uskaltaa keskustella. Tutkimukseni perusteella vanhemman läsnäolo tunnilla voi vaikuttaa merkittävästikin vuorovaikutukseen ja tunnin kulkuun. Vanhempien läsnäolo soittotunnilla ei kuitenkaan ole tutkimukseni perusteella kovin yleistä.

Oli tärkeää huomata, että eri oppilaiden kanssa vuorovaikutusta käytettiin eri tavoin. Haastateltavat kertoivat, että osalle oppilaista oli tärkeää päästä keskustelemaan myös muun elämän asioista ja haasteista, kun taas toiset arvostivat enemmän soittamisen tuomaa irtautumista arjen murheista. Jos oppilas koki väsymystä soittotunnilla, saatettiin soittaa vähän helpompia kappaleita tai toisaalta tehdä soittotunnista erityisen vauhdikas. Haastatteluissa tulikin useamman kerran esiin se, että opettajan on oltava valmis muokkaamaan soittotunnin kulkua oppilaan tilanteen mukaan. Oppilaslähtöisyys tulee tässäkin esiin, tulos vahvistaa aikaisempaa tutkimusta oppijan nostamisesta oppimisen päähenkilöksi (Huhtinen-Hildén 2013, 159), ja tutkimusta oppilaan toimijuuden keskeisyydestä (Jordan-Kilkki ym. 2013, 9). Haastateltavat kertoivat, että he eivät tee yksityiskohtaisia tuntisuunnitelmia, vaan soittotunnit muokkautuvat tilanteen mukaan. Tukena saatetaan kuitenkin käyttää esimerkiksi edellisen soittotunnin muistiinpanoja.

Osa sanallisesta vuorovaikutuksesta on käytännönläheistä ohjeiden antamista. Sanallisesti ohjeistetaan esimerkiksi soittoasentoa, soittotapaa ja teknisiä ohjeita. Tätä tukee myös Hyryn (2006) näkemys, jonka mukaan opettaja antaa ohjeita ja neuvoja soivien mielikuvien toteuttamiseksi ja soiton parantamiseksi oppilaan soiton perusteella (Hyry 2006, 20). Osa haastateltavista kertoi käyttävänsä myös huumoria vuorovaikutuksen tukena. Haastateltavat korostivat kuitenkin tilannetajua ja oppilaan tuntemusta, jotta huumori ei tule väärinymmärretyksi.

Erittäin merkittävä osa sanallista vuorovaikutusta on palautteen antaminen. Kaikki haastateltavat korostivat kannustavan palautteen ja kehumisen merkitystä. Haastateltavat kertoivat, että kehu tulee antaa uskottavasti sekä sanoja että äänenpainoa käyttäen, jotta oppilas vakuuttuu hyvästä palautteesta. Tällöin voidaan ajatella, että saadaan aikaan oppimista tukevia positiivisia aktivoivia emootioita, kuten ilo tai ylpeys, jotka tulivat esiin myös Pekrunin (2006) tutkimuksissa (Pekrun 2006). Kannustavalla palautteella on merkittävä rooli minäpystyvyyden tukemisessa. Sanallinen kannustus ja palaute ovat minäpystyvyyden muodostumisen tärkeitä lähteitä (Bandura 1977, 191). Haastateltavat korostivat, että erityisesti korjaavaa palautetta tulisi antaa kannustavasti ja lempeästi. Korjaavaa palautetta antaessa saatetaan käyttää kiertoilmauksia, ja virhe-sanaa pyritään välttämään. On tärkeää, että oppilasta ei lannisteta, jotta vältytään oppimista haittaavilta negatiivisilta deaktivoivilta emootioilta, kuten myös Pekrun (2006) on todennut (Pekrun 2006). Korjaavankin palautteen ytimeä täytyy löytyä positiivista kannustusta minäpystyvyyden ylläpitämiseksi. Haastatteluissa tuli myös esiin opettajien pyrkimys antaa palautetta siten, että oppilaalla olisi soittotunnilta lähtiessään toiveikas ja motivoitunut olo.

Sopivan tasoisten tavoitteiden asettaminen nousi haastatteluissa useasti esiin. Haastateltavat kertoivat asettavansa usein oppilailleen pieniä ja helposti saavutettavia välitavoitteita, jottei lopullinen tavoite tuntuisi liian kaukaiselta. Saavuttaessaan tavoitteen, oppilas saa onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemusten on todettu vahvistavan minäpystyvyyttä voimakkaimmin (Paananen 2020, 9). Sopivan tasoiset haasteet asettuvat lähikehityksen vyöhykkeelle tarjoten oppilaalle tavoitteita, jotka ovat hänen nykyisen osaamisensa yläpuolella, mutta mahdollisia saavuttaa ohjauksella ja harjoittelulla (Wiggins ym. 2006, 85). Sopivilla tavoitteilla tuetaan myös oppilaan uskallusta kokeilla uutta vahvistaen oppilaan minäpystyvyyttä.

Sanattoman vuorovaikutuksen tärkeimmäksi elementiksi nousi mallintaminen, jota voidaan käyttää joko vain sanattomasti tai sanallisten käytännön ohjeiden tukena. Haastateltavien mukaan opettajan näyttämä esimerkki tarjoaa konkreettisen mallin oikeasta soittotavasta ja voi kannustaa oppilasta. Tutkimukseni perusteella on tärkeää, että opettajan antama mallisoitto on sellaisella tasolla, että se on oppilaan saavutettavissa. Silloin oppilaan on mahdollista saada sijaiskokemus (*vicarious experience*). Sijaiskokemukset ovat eräs minäpystyvyyttä vahvistava tekijä (Bandura 1997, 3). Minäpystyvyyden tukemisen näkökulmasta opettajan virtuoottinen soitto ei ole välttämättä hyödyllistä, vaan oppilaan

on tärkeä saada opettajan soitosta samaistumis pintaa, vaikka todellisessa taitotasossa olisikin suuri ero.

Opettajan mallintamiseen liittyy vahvasti tekemällä oppiminen, joka tuli esiin tutkimuksessani. Tekemällä oppiminen korostaa oppilaan osallistumista ja kokemusta oppimisprosessissa (Anttila 2022). Haastateltavat kertoivat tukevansa tekemällä oppimista esimerkiksi siten, että tuttua harjoitusta soitetaan eri muodoissa, minkä myötä oppilaalla on mahdollisuus oivaltaa opittava asia itse. Oppilaan tekeminen ja opettajan mallintaminen ovat usein saumattomasti liitoksissa toisiinsa, esimerkiksi soittoasennon harjoittelussa tai yhdessä soittaessa.

Opettajan tilakäytölliset ratkaisut nousivat myös esiin haastatteluissa. Opettaja saattaa lisätä oppilaan oman tilan kokemusta esimerkiksi kääntymällä hetkeksi selin tai jopa poistumalla hetkeksi esimerkiksi oman musisoinnin äänittämisen ajaksi. Tutkimukseni perusteella totean, että vaikka suurin osa soitonopetuksesta perustuu aktiiviseen läsnäoloon, joskus tarkoituksellinen poissaolokin voi olla pedagogisesti perusteltua.

Soittotunneilla käynti kartuttaa paitsi oppilaan musiikillisia taitoja, myös yleisiä elämän taitoja. Haastatteluissa tuli esiin esimerkiksi keskittymisen taidot, joita tarvitaan soittoharrastuksen lisäksi myös koulussa ja tulevaisuuden työelämässä. Käytöstapojen harjoittelu nousi esiin esimerkiksi puhelimen käytön yhteydessä. Soittotunnilla noudatetaan opettajan antamia ohjeita, ja oppilas oppii samalla muokkaamaan ja säätelemään omaa toimintaansa yhteisesti sovittujen toimintamallien mukaan.

Fysiologiset ja emotionaaliset tilat vaikuttavat oppilaan minäpystyvyyteen (Bandura 1977, 191). Soitonopettajan on haastava saada tietoa oppilaan fysiologisesta tilasta (esimerkiksi kohonnut syke), joten hän voi vain tulkita oppilaansa emotionaalista tilaa. Kaikki haastateltavat pitivät oppilaan emootioiden huomioimista tärkeänä, ja tärkeää oli myös soittotuntitilanteen pitäminen turvallisena. Soittamisen tuomaa iloa pyritään vahvistamaan, ja negatiivisia emootioita huomioidaan soittotunnilla tilanteen vaatimalla tavalla. Väsyneelle oppilaalle voidaan antaa yksinkertaisempaa soitettavaa, ja itkevää oppilasta voidaan rauhoitella. Pettymyksen ja epäonnistumisen kokemukset ovat usein välttämättömiä soittoharrastuksessa ja saattavat helposti johtaa lannistumisen tunteisiin. Haastateltavat pyrkivät tukemaan oppilaitaan vahvistamalla vaikeiden emootioiden äärellä tarvittavia taitoja, kuten kärsivällisyyttä ja sinnikkyyttä: harjoiteltavia asioita saatetaan esimerkiksi aluksi helpottaa tai hidastaa, ja vaikeuttaa harjoitusta pikkuhiljaa. Haastatteluissa tuli esiin myös pyrkimys ennakoida oppilaan mahdollisia pettymyksen hetkiä, jotka ovat mahdollisia esimerkiksi uutta vaikeaa asiaa opeteltaessa.

Soitonopetus on monimutkainen kokonaisuus, jossa ollaan tietojen, taitojen ja emotionaalisten äärellä. Jokainen opettaja tekee työtä omalla persoonallisella tavallaan ja ottaa jokaisen oppilaansa vastaan ainutlaatuisena yksilönä. Soitonopetuksessa opettaja-oppilas-suhde on usein varsin pitkä, ja opettajalla on etuoikeus olla mukana oppilaansa oppimisen ja kasvamisen prosesseissa.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Pyrin läpi tutkielmaprocessini noudattamaan mahdollisimman tarkasti hyvän tieteellisen käytännön ohjeita, joiden keskeiset lähtökohdat ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK 2023). Annoin riittävästi aikaa tutkimuskysymysten pohtimiselle, koska niiden määrittäminen on keskeinen osa tutkimuksen rakentumista. Mietin tarkkaan, miten tutkimuskirjallisuus tukee tutkimuskysymysteni aiheita, ja miten saan kysymykset muotoiltua tarkoiksi ja selkeiksi. Olin valmis muuttamaan kysymyksiä tarpeen mukaan aineistostani nousevien aiheiden perusteella, mutta kysymysten muokkaukselle ei loppujen lopuksi ollut tarvetta.

Pyrin toteuttamaan haastattelut siten, että haastateltavien ääni tulisi mahdollisimman selkeästi esiin. Haastattelupaikka suositellaan valitsemaan siten, että paikka olisi haastateltavalle helppo ja käytännöllinen, ja jossa haastateltavan on helppo olla (Herzog 2012, 209). Annoinkin haastateltavien valita lähi- tai etähaastattelun, ja lähihaastateltavat saivat itse valita haastattelupaikan, jotta haastateltavilla olisi mahdollisimman vapautunut olo kertoa kokemuksistaan. Lähihaastatteluiden kohdalla haastattelupaikoiksi valikoituivat haastateltavien omat äänieristetyt opetusluokat, joissa uskon heidän pystyneen kertomaan työstään luottamuksellisesti ja vapautuneesti. Etähaastattelun kohdalla varmistin itse olevani äänieristetyssä tilassa. Varasin haastatteluille riittävästi aikaa, jotta niitä ei tarvinnut kiirehtiä tai keskeyttää. On luonnollista, että haastatteluiden avulla on mahdollista saada tietoa vain sellaisista asioista, joita haastateltavat itse raportoivat tekevänsä. Uskon kuitenkin, että sain haastatteluillani selkeän kuvan haastateltavieni näkemyksistä tutkimuskysymyksiini.

Litteroinnin tein sanatarkasti, kuten totesin luvussa 3.3 Tutkimusetiikka. Pidin tärkeänä, että litterointi on tehty mahdollisimman tarkasti omien taitojeni ja resurssieni puitteissa. Kävin litteroituja haastatteluita useita kertoja läpi, jotta sain kokonaiskuvan jokaisesta haastattelusta ja yksityiskohtien suhteesta kokonaisuuteen. Nostettuani analyysitauluk-

koon tärkeitä lauseita haastatteluista palasin usein kuitenkin tarkistamaan lauseiden kontekstia litteroiduista haastatteluista, jotta pystyin raportoimaan tuloksia mahdollisimman tarkasti.

Haastattelujeni määrä (3 kpl) oli riittävä valitsemassani lähestymistavassa, tapaustutkimuksessa. Koen, että näillä haastatteluilla saavutettiin riittävä kylläntyminen eli saturaatio. Kylläntymisellä tarkoitetaan sitä, että aineistoa voidaan ajatella olevan tarpeeksi, kun uudet tapaukset eivät enää tuo uutta tietoa tutkimuskysymykseen tai -kysymyksiin (Eskola & Suoranta 1998, 40). Tapaustutkimuksessa pienestä tapausten joukosta pyritään saamaan mahdollisimman monipuolinen kuva (Vuori 2021). Näin ollen en pyrkinyt tulosten yleistettävyyteen, vaan keskityin tarkastelemaan näitä valittuja tapauksia mahdollisimman tarkasti.

Käytin tutkimuksessani tekstin jäsentelyn ja lähteiden etsimisen tukena jonkin verran tekoälyä Taideyliopiston antamia eettisiä ohjeita noudattaen (Taideyliopisto 2023). Käytin tekoälyohjelmia Elicit, ChatGPT, Gemini ja Perplexity. Tarkistin tekoälyn antamat ehdotukset aina huolellisesti varmistamalla niiden oikeellisuuden, enkä käyttänyt niitä suoraan. Tekoälyn antamat ehdotukset auttoivat selventämään ajatuksiani, mutta eivät tehneet tutkimustani puolestani, joten koen sen käytön olleen perusteltua.

Kuten haastattelututkimuksessa aina, tulokset ovat tutkijan tulkintaa. Jo haastatteluiden aikana kysyin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, ja annoin haastateltavien aina kertoa vapaasti näkemyksistään keskeyttämättä pyrkiäkseni mahdollisimman luotettaviin tuloksiin. Analyysissäni pyrin tulkitsemaan tuloksia mahdollisimman objektiivisesti. On kuitenkin huomattava, että työskentelen itse samoissa työtehtävissä kuin haastateltavat. Tutkimusten mukaan tällä saattaa olla vaikutusta neutraaliuteen (Bresler 1995, 4). Toisaalta kokemukseni samoista työtehtävistä saattoi antaa laajempaa ymmärrystä haastatteluvastauksista.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tutkimukseni pohjalta nousee useita jatkotutkimusaiheita. Omassa tutkimuksessani keskityin yksilöopetukseen, joten olisi erityisen kiinnostavaa tutkia minäpystyvyyden tukemista ryhmäopetuksessa. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaiseen opetukseen kuuluu myös yhteismusisointitaitojen kehittäminen, joten oppilaat opiskelevat sekä

soittotunneilla että ryhmässä. Ryhmän vuorovaikutustilanne on erilainen kuin soittotun-
nilla, minkä myötä myös tulokset eroaisivat varmasti jonkin verran. Esimerkiksi vertais-
kokemusten rooli lienee ryhmätilanteessa merkittävä minäpystyvyyden tukemisen lähde.
Ryhmään kuuluminen voi tuoda oppilaan elämään myös ystäviä ja yhteenkuuluvuutta,
jotka voisivat auttaa oppilaan minäpystyvyyttä muussakin elämässä. Olisi kiinnostavaa
tutkia myös oppilaiden näkemyksiä minäpystyvyydestään soittotunneilla, ryhmäopetuk-
sessa tai molemmissa.

Toisaalta mielenkiintoinen tutkimuksen suunta olisi pitää huomio edelleen yksilöopetuk-
sessa, mutta keskittyä eri instrumenttien soittotuntien erityispiirteisiin. Eri instrumenttien
opetuksessa korostuvat erilaiset taidot ja tavoitteet. Usein konserttitilanteissakin nouda-
tetaan instrumentille tyypillisiä esiintymiskäytänteitä, ja niille sävelletty musiikki eroaa
toisistaan. Voi olla, että opettajien tulee korostaa eri asioita eri instrumenttien opetukses-
saan. Joidenkin instrumenttien kohdalla saatetaan korostaa valmiiksi sävellettyjä kappa-
leita, jotka täytyy konserttitilanteessa osata ulkoa, kun taas toisissa saatetaan keskittyä
omien kappaleiden tekemiseen ja improvisaatioon.

Instrumentin lisäksi tyyllisuunta voi vaikuttaa siihen, millaisia asioita opetuksessa koros-
tetaan. Olisi kiinnostavaa tutkia minäpystyvyyden tukemista nimenomaan tyyllisuunnan
näkökulmasta. Klassisen musiikin opetus perinteisimmillään keskittyy tarkkaan soittami-
seen ja olemassa olevan musiikkiperinteen toistamiseen. Kansanmusiikissa usein koros-
tuu soittajan oma näkemys ja muuntelu. Rytmimusiikin puolellakin improvisoinnilla on
usein tärkeä rooli ja soittimen rooli yhteissoitossa on keskeinen. Rytmimusiikin ohjelmis-
tovalinnoissa voivat korostua nykypäivän musiikkitrendit kenties muita tyyllisuuntia voi-
makkaammin, ja ohjelmiston uudistuminen on kenties nopeampaa.

Olisi mielenkiintoista tutkia, millaisia eroja eri soittimet ja tyyllisuunnat tuovat opettami-
seen erityisesti minäpystyvyyden tukemisessa. Nykypäivän musiikkiopisto-opetuksessa
kuitenkin korostetaan sitä, että tyyllisuuntien rajat eivät ole opetuksessa enää yhtä jyrkkiä
kuin aikaisemmin, ja oppilaan omia toiveita kuunnellaan esimerkiksi ohjelmistovalin-
noissa. Itsekin koen tärkeäksi, etten korosta oppilailleni eri tyyllisuuntien välistä kuilua.
Eri tyylien musiikkiperinteissä on kuitenkin joitain eroja, jotka varmasti näkyvät opetus-
tavoissa ja minäpystyvyyden tukemisessa. On varmasti erilaista opettaa rock-bändistä
haaveilevaa sähkökitaristia kuin menneen ajan kulttuurista inspiroitunutta barokkinokka-
huilistia. Eri tyyllisuuntien opettajat ovat todennäköisesti kulkeneet hieman erilaiset polut
opettajuuteen, mikä saattaa näkyä heidän tavoissaan tukea oppilaitaan.

Minäpystyvyyden ohella tutkimukseni läheisiä aiheita ovat esimerkiksi oppilaan motivaatio ja sen tukeminen. Olisikin kiinnostavaa ottaa tarkasteluun myös oppilaan motivaation tukeminen, sillä minäpystyvyyden ja motivaation tukemisen keinoissa olisi kenties yhtäläisyyksiä. Kuten tässä tutkimuksessa osoitin, motivaation ja minäpystyvyyden yhteys on merkittävä. Näin voitaisiin löytää entistä kokonaisvaltaisempia keinoja oppilaan tukemiseen.

Muita tutkimusmahdollisuuksia olisi tutkia minäpystyvyyden tukemista suomalaisessa kouluympäristössä. Musiikkiopiston oppilailla voidaan ajatella olevan jo valmiiksi innostusta soittamiseen, kun taas kouluopetuksessa oppilaat ovat usein heterogeenisempi ryhmä. Kouluympäristössä minäpystyvyyden tukeminen voi olla erityisen merkittävää esimerkiksi sen vuoksi, että oppilaalla voi olla suuria eroja eri oppiaineissa menestymisessä: musiikki voi olla tärkeä minäpystyvyyden lähde, jos esimerkiksi akateemiset aineet tuntuvat haastavilta. Nykyajan entistä monikulttuurisemmassa kouluympäristössä musiikki voi toimia tärkeänä minäpystyvyyden lähteenä sellaisille oppilaille, joilla on suomen kielen osaamisen haasteita. Kielen osaamisella ei ole yhtä merkittävää roolia, vaan musiikin kieli voi mahdollistaa onnistumisen kokemuksia ja yhteenkuuluvuuden tunnetta vähäisemmälläkin suomen kielen taidolla.

Lähteet

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antika, R. & Ikhsan, M. 2018. Teacher's Nonverbal Communication in English Teaching and Learning Process. TELL-US Journal 4, 1, 65–79.
- Anttila, E. 2022. Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa: Kokemuksellinen oppiminen. Saatavilla <https://disco.teak.fi/anttila/kokemuksellinen-oppiminen/>, luettu 1.8.2025.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review 84, 2, 191–215.
- Bandura, A. 1997. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa Bandura, A. (toim.) Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University press, 1–45.
- Battersby, S. L. 2009. Nonverbal Communication: Increasing Awareness in the General Music Classroom. General Music Today 22, 3, 14–18.
- Blair, D. & Wiggins, J. 2010. Teaching for Musical Understanding: A Constructivist Approach. Teoksessa Ballantyne, J. & Bartleet, B-J. (toim.) Navigating Music and Sound Education. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 16–30.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. 2003. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. Educational psychology review, 15, 1, 1–40.
- Bresler, L. 1995. Ethnography, phenomenology and action research in music education. The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning 6, 3, 4–16.
- Custodero, L. A. 2005. Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. Music Education Research 7, 2, 185–209.
- Eccles, J. 2004. Schools, academic motivation and stage-environment fit. Teoksessa Lerner R. & Steinberg L. (toim.) Handbook of adolescent psychology. Hoboken, NJ: Wiley, 125–153.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-lustanus.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, Juva: PS-kustannus.
- Fraee, J. & Kreuter, K. 1987. Discovering Orff. A Curriculum for Music Teachers. New York: Schott Music Corporation.
- Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. 2021. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>. Viitattu 25.5.2023.
- Hartikainen, S. 2024. Miten tunteet vaikuttavat oppimiseen? Saatavilla <https://oppimisen-tunne.com/2024/01/18/miten-tunteet-vaikuttavat-oppimiseen/>, luettu 27.7.2025.
- Herzog, H. 2012. Interview location and its social meaning. Teoksessa Gubrium, J., Holstein, A., Marvasti, A. & McKinney, K. (toim.) The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft. SAGE Publications, 207–218.
- Huhtinen-Hildén, L. 2013. Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa Jordan-Kilki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.), Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus, 159–174.
- Hull, R. H. 2016. The Art of Nonverbal Communication in Practice. The Hearing Journal 69, 5, 22–24.
- Hyry, E. K. 2006. Pianonsoiton opettajan praktinen teoria. Saatavilla <http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/kasvatuksenyhteisot.pdf#page=20>, luettu 25.5.2023.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino, 11–45.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. ja Vuori, J. 2021. Haastattelut. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>. Viitattu 25.5.2023.
- Hyvönen, A. 2023. Minäpystyvyyden tukeminen musiikin tunneilla - luokanopettajien käsityksiä arvioinnista ja muista vaikuttavista tekijöistä. Helsingin yliopisto: Pro gradu -tutkielma.

- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.), Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. 18–27.
- Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/>. Viitattu 25.5.2023.
- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. 2004. Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. *Psykologia*, 39, 1, 59–66.
- Jyväskylän yliopisto. 2021. Saatavilla <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tutkimusstrategiat/laadullinen-tutkimus>, luettu 25.5.2023.
- Järvenoja, H., Kurki, K. & Järvelä, S. 2018. Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–160.
- Kaikkonen, M. 1995. Orff-pedagogiikasta ja kasvatustajattelu. *JaSeSoi Journal* 1995, 14–17.
- Kavèn, J. 2023. Minäpystyvyys soitonopetuksessa ja sen tukeminen palautteenannon kautta. Turun ammattikorkeakoulu: opinnäytetyö (AMK).
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi*, 5, 1, 6–29.
- Kurkela, K. & Tawaststjerna, E. T. 1999. Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämiseksi. Teoksessa Heino, T. & Ojala, M.-L. (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Helsinki: Yliopistopaino, 89–152.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula-Luumi, A. & Ranta, J. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino, 413–426.

- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. 2003. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 2, 119–137.
- McCormick, J., & McPherson, G. 2003. The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31, 1, 37–51.
- McNeill, D., Cassell, J. & McCullough, K.-E. 1994. Communicative Effects of Speech-Mismatched Gestures. *Research on Language and Social Interaction* 27, 3, 223–227.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. 2006. Self-efficacy and music performance. *Psychology of music*, 34, 3, 322–336.
- Morf, C. C. & Koole, S. L. 2012. The self. Teoksessa Stroebe, W., Jonas, K. & Hewstone, M. (toim.), *Introduction to social psychology* (5th edition), 121–169. London: Blackwell.
- Mäkelä, K. 1995. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki : Gaudeamus.
- Numminen, A. 2005. *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Sibelius-Akatemia, väitöskirja.
- Nyman, J. 2019. *Terveyttä tieteestä: Mikä ihmeen minäpystyvyys?* Saatavilla <http://terveyttatieteesta.blogspot.com/2019/04/mika-ihmeen-minapystyvyys.html>, luettu 1.8.2025.
- Opetushallitus 2023. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017>, luettu 25.5.2023.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2025. Saatavilla <https://okm.fi/taiteen-perusopetus>, luettu 1.8.2025.
- Paananen, M. 2020. Itsesäätely ja toiminnanohjaus oppimistilanteissa: itsesäätelyn minäpystyvyys ja taitojen kehittäminen alakoululaisilla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 30, 2, 4–10.
- Pajares, F. 1996. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66, 4, 543–578.
- Parrott, W. 2004. The Nature of Emotion. Teoksessa Brewer, M. & Hewstone, M. (toim.) *Emotion and Motivation*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 5–21.

- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pekrun, R. 2006. The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review* 18, 4, 315–341.
- Pekrun, R. & Perry, R. P. 2014. Control-value theory of achievement emotions. Teoksessa Alexander, P. A., Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (toim.), *International handbook of emotions in education*. Routledge, s. 120–141.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Goetz, T. 2017. Achievement emotions and academic performance: longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development* 88, 5, 1653–1670.
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A.J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., van Tilburg, W. A. P., Lüdtke, O. & Vispoel, W. P. 2023. A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology* 124, 1, 145–178.
- Perkiö, S. 2010. Orff-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M.-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: WSOYpro Oy, 28–36.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. 2009. Making musical sense: the multimodal nature of clarifying musical listening. *Music Education Research* 11, 2, 135–151.
- Ritchie, L., & Williamon, A. 2007. Measuring self-efficacy in music. *International Symposium on Performance Science*, 307–312.
- Ritchie, L., & Williamon, A. 2011. Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39, 3, 328-344.
- Ritchie, L., & Williamon, A. 2012. Self-efficacy as a predictor of musical performance quality. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6, 4, 334.
- Roseth, N. E. 2020. A Survey of Secondary Instrumental Teachers' Immediacy, Ensemble Setup, and Use of Classroom Space in Colorado and Indiana. *Journal of Research in Music Education* 68, 3, 305–327.
- Rostval, A.-L. & West, T. 2001. Interaction och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. M. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 46–83.
- Ryan, R., & Deci, E. 2017. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY: Guilford Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>, luettu 1.8.2025.
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. 1985. Modeled importance of task strategies and achievement beliefs: Effects on self-efficacy and skill development. *Journal of Early Adolescence*, 5, 247–258.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited. Empirical and applied evidence. Teoksessa McInerney, D. M. & Etten, S. V. (toim.), *Big theories revisited*, Greenwich, CT: Information Age, 115–138.
- Schmitz, A. 2012. A Primer on Communication Studies. Saatavilla <https://2012books.lardbucket.org/pdfs/a-primer-on-communication-studies.pdf>, luettu 24.8.2021.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. 1976. Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 3, 407–441.
- Taideyliopisto 2023. Taideyliopiston koulutusta ja opiskelua koskevat eettiset ohjeet ja menettelyohjeet vilppi- ja kurinpitotapausten käsittelyyn. Saatavilla <https://opiskelija.uniarts.fi/ohjeet/taideyliopiston-koulutusta-ja-opiskelua-koskevat-eettiset-ohjeet-ja-menettelyohjeet-vilppi-ja-kurinpitotapausten-kasittelyyn/#tekoalysovellusten-kayttaminen-opiskelussa>, luettu 1.8.2025.
- Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Saatavilla https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/taiteenperusopetus/3689874/tekstikapale/3744421_, luettu 25.5.2023.
- TENK 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf, luettu 30.8.2025.

- Tietoarkisto, Tampereen yliopisto 2025. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/>, luettu 1.8.2025.
- Tikka, S. 2017. Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. Jyväskylän yliopisto, väitöskirja.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Sibelius-Akatemia, väitöskirja.
- Tuovila, A. 2002. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. *Studia Musica* 18. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Vepsä, L. & Salin, S. 2021. Varhaiskasvatuksen opettajien musiikillinen minäpystyvyys. Kokemuksia varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden sekä taustalla vaikuttavien ilmiöiden näkökulmasta. Tampereen yliopisto: kandidaatintutkielma.
- Vuori, J. 2021. Tapaustutkimus. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>, luettu 25.5.2023.
- Wahyuni, A. 2018. The power of verbal and nonverbal communication in learning. In 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017), 80–83. Atlantis Press.
- Wiggins, J., Blair, D., Ruthman, A. & Shively, J. 2006. A heart to heart about music education practice. *The Mountain Lake Reader* 82–91, 115.
- Woolfolk, A. E. & Brooks, D. M. 1985. The Influence of Teachers' Nonverbal Behaviors on Students' Perceptions and Performance. *Elementary School Journal* 85, 4, 513–528.
- Zelenak, M. S. 2020. Developing Self-Efficacy to Improve Music Achievement. *Music Educators Journal*, 107, 2, 42–50.

Liite 1 Haastattelurunko

- 1) Kerro hieman omasta taustastasi soitonopettajana
 - Kuinka kauan olet opettanut?
 - Minkälaisia, minkä ikäisiä oppilaita olet opettanut ja millaisissa konteksteissa?
 - Ryhmät, yksityisoppilaat?
- 2) Kerro, mitä soittotunnillasi yleensä tapahtuu? Kuvaile tyypillistä soittotuntiasi erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta.
 - Tarvittaessa: onko tapanasi puheen lisäksi käyttää sanatonta vuorovaikutusta? Jos, niin miten?
 - Tarvittaessa: anna esimerkkejä vuorovaikutuksen keinoista, joita käytät/nostaisit esiin?
- 3) Miten sinä käsität/ymmärrät sanan minäpystyvyys?
 - Millainen on mielestäsi minäpystyvyyden rooli/merkitys soitonopetuksessa?
- 4) Kerro omista kokemuksistasi omilta opiskelua ajoiltasi minäpystyvyyteen liittyen. Ovatko kokemuksesi vaikuttaneet opetukseesi?
- 5) Kerro, millainen on mielestäsi oppilas, jolla on hyvä minäpystyvyys? Miten se ilmenee ja millaisissa tilanteissa?
- 6) Millaista palautetta annat soittotunnin aikana?
 - Miten suhtaudut oppilaan onnistumiseen?
 - Miten suhtaudut, jos mielestäsi oppilas epäonnistuu/soittaa eri tavalla kuin suunniteltu?
- 7) Millaiset asiat voivat mielestäsi vaikuttaa negatiivisesti oppilaan minäpystyvyyteen soittotuntitilanteessa?
- 8) Miten otat huomioon oppilaan tunnetilan soittotunnilla?
- 9) Loppuun: vapaa sana, ja haluatko kenties palata tai tarkentaa jotakin käsittelemäämme, tai kysyä jotakin?

Liite 2 Tietosuojailmoitus ja suostumus



Tietosuojailmoitus ja suostumus
Taideyliopisto

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Opiskelija Senja Suvanto on tekemässä laadullista tutkimusta liittyen maisterintutkielmaansa.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa tutkielmaa varten aiheesta vuorovaikutus ja minäpystyvyys.

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä / Opinnäytetyön toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla soitonopettajia.

Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina (ajankohta poistettu) kasvotusten tai etäyhteydellä.

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Opettajien nimiä tai oppilaitostietoja ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista. Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet:

Nimitiedot, osoitteet, puhelinnumerot, sähköpostiosoitteet ja muut yhteystiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä, sukupuoli, oppilaitoksen sijainti ja työkokemus vuosissa. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää. Esim. ”ikä: 20-30 v.”, ”työpaikka: koulu kaupunkimaisessa kunnassa”, ”työkokemus alle 5 v.”, ”työkokemus yli 5 v.”.

Tutkimushaastatteluissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litte-roiduista haastatteluista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, oppilaitoksia tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa.

Tutkimuksen suorittava opiskelija on sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on sinun suostumuksesi.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä tutkimuksesta ilmoittamalla siitä kirjallisesti Senja Suvannolle, (yhteystieto poistettu)

Kaikkea ennen vetäytymistä pseudonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin.

- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen henkilötietojen käsittelyyn.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite:
(nimitieto poistettu)

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietosuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Opinnäytetyöhön liittyen: (yhteystieto poistettu)

Tietosuojaan liittyen: (yhteystieto poistettu)

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

.....
(paikka ja aika)

..... (allekirjoitus ja nimen-
selvennös)