



Sipilä Mikael

Opettajan valmiudet pianonsoiton alkuopetuksessa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus
2020

Opetustyön taitoihin ja edellytyksiin perehtymätön soitonopettaja voi toiminnallaan aiheuttaa ongelmia oppilaidensa oppimisessa ja musiikkisuhteen kehittymisessä. Tällaisten uhkakuvien välttämiseksi kartoitan narratiivisena kirjallisuuskatsauksena toteutetussa tutkimuksessani alan kirjallisuudesta kumpuavia valmiuksia, joita laadukas pianonsoiton alkuopetus opettajalta edellyttää. Aiheen valinta pohjautuu omiin kokemuksiini pianonsoiton vasta-alkajien opettamisen haasteista kokemattomana opettajana. Työssäni käyn läpi pianonsoiton alkuopetuksen osa-alueita ja lapsen musiikillista kehitystä 6–9 vuoden ikäryhmässä sekä esittelen lähdekirjallisuuden valossa oleellisia opettajan valmiuksia ja teen niistä yhteenvetoa.

Tutkimukseni perusteella laadukas pianonsoiton alkeiden opettaminen edellyttää opettajalta laaja-alaisia valmiuksia. Opettajan tulee hallita soittimensa korkealla tasolla niin teknisesti kuin taiteellisesti. Musiikilliset taidot palvelevat paitsi soittoteknisten, teoreettisten ja taiteellisten asioiden opettamisessa, myös inspiraation lähteenä soitto-oppilaille heidän kehittäessään omia taitojaan. Opetuksen kannalta jopa tärkeämmäksi muodostuu kuitenkin pedagoginen osaaminen ja panostaminen opetuksen suunnitteluun, jossa tulee huomioida oppilaan aiemman osaamisen ohella myös tämän musiikillisen ja motorisen kehityksen vaiheet. Oppilaan oppimisen ja motivaation tukemisen kannalta oleellisia tekijöitä ovat opetuksen vuorovaikutteisuus ja hyvä opettaja–oppilas-suhde. Opetuksen laadun ja opettajan ammatillisen kasvun takaamisessa korostuu kaiken toiminnan taustalla vaikuttava jatkuva oman työn reflektointi.

Vaikka tutkielma on lähtökohtaisesti osa omaa ammatillista kasvuani, saattaa tämän kaltaiselle tietopakettille olla käyttöä laajemminkin, erityisesti yksityisopettajiksi ryhtyneiden musiikinopiskelijoiden tai muuten kokemattomien soitonopettajien piirissä. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta tulee kuitenkin ottaa huomioon, että vaikka olenkin pyrkinyt käyttämään yksinomaan laadukasta lähdeaineistoa, on aiheen laajuuden vuoksi mukaan mahtunut vain murto-osa kaikesta saatavilla olevasta materiaalista. Lisäksi on syytä tiedostaa kokemattomuuteni tutkimuksen tekijänä ja lähdemateriaalin kriittisenä arvioijana.

Avainsanat: alkuopetus, musiikkikasvatus, opettajan valmiudet, pianopedagogiikka

Sisältö

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Tutkimusasetelma | 6 |
| 3 | Pianonsoiton alkuopetuksen lähtökohtia | 8 |
| 3.1 | Käsitteen määrittelyä..... | 8 |
| 3.2 | Pianonsoiton alkuopetuksen osa-alueet..... | 9 |
| 3.2.1 | <i>Nuotinluku</i> | 9 |
| 3.2.2 | <i>Tekniikka ja tulkinta</i> | 10 |
| 3.2.3 | <i>Ulkoa soittaminen ja esiintyminen</i> | 10 |
| 3.2.4 | <i>Säveltäminen ja improvisointi</i> | 12 |
| 3.2.5 | <i>Harjoittelu</i> | 12 |
| 3.3 | Lapsen musiikillisesta kehityksestä..... | 13 |
| 3.3.1 | <i>Laulu</i> | 13 |
| 3.3.2 | <i>Rytmi</i> | 14 |
| 3.3.3 | <i>Melodia</i> | 14 |
| 3.3.4 | <i>Harmonia</i> | 15 |
| 3.3.5 | <i>Motorisista taidoista</i> | 15 |
| 4 | Opettajan valmiudet | 16 |
| 4.1 | Musiikilliset taidot..... | 16 |
| 4.2 | Pedagogiset taidot – Tehokas pedagogiikka malliesimerkkinä..... | 18 |
| 4.3 | Vuorovaikutustaidot ja opettaja–oppilas-suhde..... | 23 |
| 4.4 | Reflektointi ja itsensä kehittämisen taidot..... | 25 |
| 5 | Yhteenveto | 28 |
| 6 | Pohdinta | 32 |
| 6.1 | Ajatuksia tutkimuksesta ja sen tuloksista..... | 32 |
| 6.2 | Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus..... | 33 |
| 6.3 | Jatkotutkimusaiheita..... | 35 |
| 6.4 | Lopuksi..... | 35 |
| | Lähteet | 36 |

1 Johdanto

Aloittaessani musiikkikasvatuksen opinnot yliopistossa minulla oli takanani jo useiden vuosien opiskelu musiikin parissa. Mukaan oli mahtunut monenlaista soiton harjoittelusta ja esiintymisestä musiikinteoriaan ja säveltämiseen. Paljon oli tullut nähtyä ja tehtyä musiikin saralla. Opettamistakin ehdin kokeilla vuoden verran kansalaisopistossa. Pianon alkeiden opettaminen nuorille vasta-alkajille oli kokemattomalle opettajalle kuitenkin yllättävänkin haastavaa ja opetustyön laatu jätti toivomisen varaa. Uuden asian äärellä painiskelevien oppilaiden olemuksesta ja ulosannista tuntui olevan melko kaukana innostus soittamista kohtaan. Itselleni yksi tärkeimmistä ajatuksista opettajan työhön liittyen on nimenomaan musiikin ilon ja innostuksen välittäminen oppilaille. Toki toinen aiheeseen vahvasti liittyvä tavoite on pystyä musiikin ilon ohella tarjoamaan myös sisällöllisesti laadukasta opetusta. Niinpä nyt, tieni johdettua opiskelemaan opettajuutta, on tullut aika tarkemmin perehtyä niihin opettajan valmiuksiin, joita näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttää. Kandidaatin tutkielma antaa tähän hyvän tilaisuuden, ja tästä syystä tutkimuskysymykseni onkin ”*Millaisen kokonaiskuvan alan kirjallisuus antaa pianonsoiton alkeiden opettamisen edellyttämistä valmiuksista?*”.

Ilo ja innostus musiikkia kohtaan ovat arvoina esillä laajemminkin. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden tavoitteissa nostetaan esille oppimisen ja musiikin harrastamisen ilo ja opetukselle on muun muassa asetettu tavoitteeksi tarjota innostavia ja monipuolisia mahdollisuuksia taiteen tekemiseen (TPOPS, 2017). On jopa esitetty, että soitonopiskelun tulisi ennen kaikkea olla hauskaa (Schenck, 1989). Parkinson (2016) toteaa alan kirjallisuudesta löytyvän tukea ajatukselle, että soittotunneista nauttiminen voi edesauttaa oppilaiden elinikäisen musiikkiharrastuksen säilymisessä. Hän nostaa esiin Hallamin ja Creechin vuonna 2010 julkaistussa teoksessaan *Music education in the 21st century in the United Kingdom: Achievements, analysis and aspirations* esittämän johtopäätöksen, että soiton- ja laulunopettajien tulisikin pyrkiä musiikillisten kokemusten nautittavuuteen niiden tarjoamien haasteiden ja älyllisen aktivaation ohella. (Parkinson, 2016.) Näkemyksen jakaa myös Hyry-Beihammer kollegoineen (2013) todetessaan instrumenttiopetuksessa olevan tärkeää, että oppilas voi kokea iloa. Heidän mukaansa ilo paitsi vahvistaa ja motivoi oppimista, myös vaikuttaa oppilaan mielikuvitusta ja taiteellisia kykyjä vahvistavasti. (Hyry-Beihammer, Joukamo-

Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen, 2013.)

Vaikka musiikkikasvatuskoulutuksen tähtäin on ensisijaisesti musiikin aineenopettajuudessa, monet päätyvät opettamaan myös yksityisesti. Lennon ja Reed (2012) huomauttavat, että instrumenttiopetuksella on huomattava rooli yhteiskunnan musiikkikasvatuksessa, sillä sen kautta musiikkia tuodaan kaiken ikäisten ulottuville ja näin koulutetaan myös tulevaisuuden konserttiyleisöjä. Yksityisopetus onkin ollut jo pitkään musiikkikasvatuksen kulmakiviä (Carey & Grant, 2014). Tämä myös nostaa esille yksityisopettajien vastuun antamastaan opetuksesta, sillä heidän roolinsa oppilaiden kehityksessä ja oppimisessa voi olla todella merkittävä. Monesti tällaista opetustyötä aletaan kuitenkin oikeasti oppia vasta sitä tehdessä – kuten omallakin kohdallani – mikä voi johtaa esimerkiksi omilta opettajilta perittyjen opetusmetodien kritiikittömään käyttämiseen ilman tarkempaa arviointia metodien toimivuudesta. Tämä puolestaan saattaa aiheuttaa esimerkiksi sen, että oppilaat omaksuvat passiivisen, opettajasta riippuvaisen roolin oppimisessaan. Pahimmillaan tuloksena voi olla kierre, jossa tällaisten opettajien oppilaat aikanaan ryhtyvät itse opettajiksi ja käyttävät jälleen opettajiltaan omaksuttuja opetuksen malleja, ja niin edelleen. (Carey & Grant, 2014.) Opetuksen taitoihin perehtymättömän opettajan käsissä oppilaan kokonaisvaltainen kehitys heikentyy ja opettaja voi jopa aiheuttaa sen, että oppilaaseen iskostuu loppuelämäksi käsitys itsestä epämusikaalisena, musiikkiin kykenemättömänä (Ruddock, 2008). Jotta tällaisilta uhkakuvilta vältyttäisiin, on tämän kandidaatin tutkielman tarkoituksena kartoittaa, minkälaista kokonaiskuvaa tieteellinen tutkimus ja muu alan kirjallisuus antavat laadukkaan ja toimivan opetuksen tiimoilta.

2 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen työni luonnetta ja työprosessia. Avaan tutkimustyyppin, tutkimuskysymyksen ja sen, miten olen pyrkinyt keräämään työni kannalta oleellista lähdemateriaalia.

Työni on toteutettu teoreettisena tutkimuksena. Toteutustavasta voitaneen käyttää myös nimitystä kirjallisuuskatsaus, vaikkakin termi on hieman ongelmallinen. Vaasan yliopiston professori emeritus ja hallintotieteiden tohtori Ari Salminen (2011) huomauttaa, että arkikielen ”katsaus”-sanasta voidaan saada kuva pintapuolisesta vilkaisusta tai yhteenvedosta vailla analyttisempää perehtymistä. Todellisuudessa menetelmässä on kyse myös aineiston uudelleen arvioinnista, tarvittaessa kriittisestäkin. Menetelmänä kirjallisuuskatsauksen voidaan sanoa olevan ”tutkimus tutkimuksesta” eli siinä tutkitaan jo olemassa olevaa tutkimusta. (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara, 2010; Salminen, 2011.) Kirjallisuuskatsauskin jakautuu useisiin erilaisiin alatyyppeihin, joista oman katsaukseni tyyppi on narratiivinen yleiskatsaus. Menetelmän avulla on tarkoitus tiivistää aiempia tutkimuksia ja Salminen (2011) toteaa sen käytön olevan yleistä nimenomaan opetusallalla.

Tutkimuskysymys on ”*Millaisen kokonaiskuvan alan kirjallisuus antaa pianonsoiton alkeiden opettamisen edellyttämistä valmiuksista?*”. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä selvittämään millaisia taitoja ja valmiuksia laadukas pianonsoiton alkuopetus alan kirjallisuuden valossa edellyttää ja luoda jonkinlainen kokonaiskuva esiinnousseista tuloksista ja ajatuksista.

Olen pyrkinyt hyödyntämään tutkimuksessani ensisijaisesti vertaisarvioituja tai muuten laadukkaiksi arvioimiani lähteitä kirjoituskielinsä joko suomi tai englanti. Näin ollen tiedonhaku keskittyi pääasiassa yliopiston tietokantaan ja ulkomaisiin tieteellisiin tietokantoihin, kuten EBSCO, Scopus, Proquest ja Google Scholar. Alkuun pääsemiseksi käyttämäni hakusanat pohjautuivat melko suoraan tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin. Hakuja tein esimerkiksi termeillä *pianonsoiton alku-/alkeisopetus*, *opettajan/opetuksen taidot*, *pedagogiset taidot* ja *piano-/instrumenttipedagogiikka*. Samat haut tein myös englanninkielisillä vastineilla. Kokeilin myös lisätä hakuihin tutkimukseen liittyvää sanastoa, kuten *study* ja *research*. Kun lähteitä alkoi hiljalleen löytyä, saatoin tehdä spesifisempiä

jatkohakuja löytääkseni lisää lähteitä tiettyyn aiheeseen liittyen, kuten *dialogic teaching* tai *scaffolding*.

Ensimmäisten osuvampien lähteiden löydyttyä muodostui merkittävimmäksi käyttökelpoisen materiaalin jatkolähteeksi julkaisujen omien lähdeluetteloiden läpikäyminen. Luetteloista nousi lähes poikkeuksetta esiin uutta potentiaalista aineistoa tutkittavaksi ja näin syntyikin positiivinen kierre, jota olisi voinut jatkaa uupumukseen asti. Oman osansa lähteiden kartoittamiseen toi vielä Academia.edu-nettisivusto, johon tutkijat voivat itse ladata omia tutkimusartikkeleitaan. Sivusto osaa suositella käyttäjilleen heidän aiemmin tutustumiensa artikkelien pohjalta muita julkaisuja vastaavista aihepiireistä, ja hyödynsin soveltuvilta osin tätäkin mahdollisuutta. Luotettavuuden ohella pyrin valikoimaan lähdemateriaalia myös ajankohtaisuuden näkökulmasta pitäytyen lähinnä 2000-luvulla julkaistussa aineistossa.

Useita tutkimusoppaita kirjoittanut Jari Metsämuuronen (2011, s. 42) huomauttaa, että ”hyvää tutkimusta ei voi tehdä pelkästään googlaamalla”, sillä tällöin saattaa helposti jäädä löytymättä osa hyvistä lähteistä. Näin ollen pyrin tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan hyödyntämään myös yliopiston kirjaston painettua aineistoa. Maaliskuussa 2020 maailman ainakin hetkellisesti mullistanut koronavirusepidemia sulki julkiset laitokset yleisöltä, mikä teki kirjastoissa vierailun mahdottomaksi. Olin kuitenkin ehtinyt etsiä ja lainata tutkimukselleni oleellista aineistoa varastoon jo ennen tätä, joten työtä ei ole tarvinnut poikkeustilanteesta huolimatta viimeistellä yksinomaan Internetistä löytyvän materiaalin pohjalta.

3 Pianonsoiton alkuopetuksen lähtökohtia

Tässä luvussa määrittelen alkuopetuksen käsitteen ja perustelen sen valinnan alkeisopetuksen sijaan. Avaan myös pianonsoiton alkuopetuksen sisältöjä. Lisäksi luon tiiviin katsauksen lapsen musiikillisen kehityksen vaiheisiin tämän tutkimuksen kontekstin määrittämässä puitteissa.

3.1 Käsitteen määrittelyä

Terminologian suhteen täytyi aluksi miettiä *alkuopetuksen* suhdetta *alkeisopetukseen*. Musiikkikasvatuksen lehtori ja tutkija Laura Huhtinen-Hildén (2013) on nostanut esiin alkeisopetus-termin lievän ongelmallisuuden esittämällä sen antavan kuvaa jostakin alkeellisesta ja yksinkertaisesta, vaikka todellisuudessa kyse hyvinkin haastavasta opetusalueesta, joka valaa perustan kaikelle myöhemmin seuraavalle musiikin oppimiselle. Näin ollen Huhtinen-Hildén suosii termiä *alkuopetus*, joskin siinäkin hän toteaa olevan omat ongelmansa, erityisesti sen ollessa yleisessä käytössä viittaamaan peruskoulun kahteen ensimmäiseen opetusvuoteen. (Huhtinen-Hildén, 2013.) Tähän tutkimukseen on näistä vaihtoehdoista Huhtinen-Hildénin esimerkkiä seuraten valittu käsitteeksi *alkuopetus*.

Alkuopetus voitaneen määritellä monellakin eri tavalla. Osuvan luonnehdinnan on esittänyt piano-opettaja ja kasvatustieteen tohtori Kirsi Vikman (2001, s. 100): ”Alkuopetuksessa oppilaalle pyritään antamaan valmiuksia, joilla hän laittaa soittotaitonsa kehityksen alkuun.” Edeltävää täydentäen tässä tutkimuksessa alkuopetuksella viitataan sellaiseen opetukseen, jota annetaan oppilaille, jotka ovat musiikillisia vasta-alkajia, eli heillä ei ole aiempaa kokemusta soittamisesta ja sen harjoittelusta. Vasta-alkaja voi tämän määritelmän mukaan olla siis minkä ikäinen hyvänsä, mutta tässä tutkimuksessa näkökulma on melko nuorissa lapsissa, ehkäpä iältään välillä 6–9 vuotta. Rajauksen taustalla ovat etenkin useiden musiikkiopistojen keskimääräiset suositukset pianonsoiton aloitusiästä sekä tutkijan omat lähtökohdat ja aiemmat kokemukset. Lisäksi on vielä todettava, että vaikka luvussa 4.2 sivutaan opetuksen inklusiivisuutta, eivät erityisopetus tai erityismusiikkikasvatus kuulu tämän tutkimuksen piiriin.

3.2 Pianonsoiton alkuopetuksen osa-alueet

Alkuopetuksen määrittelyssä tulee kiinnittää huomiota myös sen sisältöihin. Luontevalta määrittelyltä tuntuu Vikmanin (2001) väitöskirjassaan linjaama musiikkioppilaitosten kurssitutkintovaatimuksissa alinta tasoa edustava peruskurssi 1/3, jota myös osa pianonsoiton alkeisoppaiden sisällöstä noudattelee. Tämän tason saavuttanut oppilas hallitsee yksinkertaisten kappaleiden lukemisen nuoteista, eli sävelet ja rytmit; osaa helpoimmat asteikot ja sävellajit; taitaa vapaan säestyksen ja improvisoinnin perusteet; tuntee yleisimmän musiikkisanaston; kykenee helppojen kappaleiden yhteissoittoon esimerkiksi nelikäsisesti, sekä hallitsee pianonsoiton alkeistekniikan. (Vikman, 2001.) Edellä eritellyn pohjalta, teoreettiseen ja käytännön tietoon nojaten, Vikman on jaotellut pianonsoiton alkuopetuksen viiteen osa-alueeseen: nuotinluku; tekniikka ja tulkinta; ulkoa soittaminen ja esiintyminen; säveltäminen ja improvisointi; harjoittelu (Vikman, 2001).

3.2.1 Nuotinluku

Vikman (2001) toteaa, että nuotinluvun oppimista on perinteisessä soitonopetuksessa pidetty tärkeänä tavoitteena. Marja Vuori määrittelee nuotinlukemisen vuonna 1991 julkaistussa lasten nuotinlukua käsittelevässä lisenensiaatintyössään seuraavasti: ”nuotinluvussa on kysymys staattisen, paperilla olevan materiaalin muuttamisesta mielessä aktiiviseen muotoon, jolloin ymmärretään konkreettisten merkkien ja merkkiryhmien sisältämät merkitykset.” (viitattu lähteessä Vikman, 2001). Nuotin lukeminen ei siis ole vain kirjoitettujen nuottien yhdistämistä oikeisiin koskettimiin, vaan prosessiin liittyy myös soiva mielikuva (Vikman, 2001). Pianisti ja pianopedagogi Mervi Kiannon (1994) mukaan piano-opettajan tärkein tehtävä nuotinluvun opettamisessa on nimenomaan pitää huoli siitä, että oppilaalle on ehtinyt soiton ja laulun kautta syntyä jonkinlaisia päänsisäisiä soivia mielikuvia musiikista ennen nuotinluvun harjoittelun aloittamista. Olemassa olevan mielikuvan avulla voidaan sitten ottaa tavoitteeksi assosioida kirjoitettu nuotti sen pohjalta aikaansaatuun äänitapahtumaan. Ilman soivaa mielikuvaa toteutettu nuotinluvun opettelu sen sijaan voi johtaa siihen, että oppilas yhdistää kirjoitetut nuotit vain niitä vastaaviin koskettimiin. Tällöin soinnillisten ja tulkinnallisten elementtien sisällyttäminen nuoteista soittamiseen on hyvin vaikeaa. (Kianto, 1994.) Nuotinluvusta voidaan siis todeta, että se on taitona tavoittelemisen arvoinen mutta sen opettaminen on suositeltavaa aloittaa vasta, kun oppilas on ehtinyt tutustua musiikkiin soittaen ja laulaen.

3.2.2 Tekniikka ja tulkinta

Soittotekniikka on toinen yleisesti tärkeänä pidetyistä soiton opetteluosa-alueista. Hyvän tekniikan luominen alkaakin jo ensimmäiseltä pianotunnilta (Junttu, 2010). Alkeistasolla tekniikassa aloitetaan hyvästä soittoasennosta, jossa painottuvat rentous ja joustavuus. Alusta lähtien oppilaan tulisi pyrkiä pitämään käsivartensa vapaana ja opetella hyödyntämään sen painoa soittamisessaan. Pianonsoitossa oleelliselle legato-soitolle (Uszler, 2000) luodaan perustukset puolestaan sormityöskentelyllä, jonka kautta saadaan yhteys pianon koskettimiin. Alkeistekniikassa opetellaan siis hallitsemaan sekä pystysuuntaista käsivarren liikettä (staccato-soitto sekä fraasien aloitukset ja lopetukset käsivarren painoa hyödyntäen) että vaakasuuntaista legato-soittoa. Lisäksi alkeistekniikassa opetellaan sointujen soittoa ja moniäänisyyttä soittaen yhtä aikaa sekä melodiaa että säestystä. (Vikman, 2001.)

Vikman (2001) muistuttaa, ettei tekniikka kuitenkaan ole soiton opettelussa päätavoite, vaan musiikillisen ilmaisun väline. Hyvän soittotekniikan merkitys tulee esille siinä, että se mahdollistaa soittajan musiikillisten tulkintojen toteutuksen. (Vikman, 2001.) Kianto (1994) kuvaa tekniikan ja tulkinnan erottamattomuutta toteamalla, että tulkintakin on tekniikkaa. Hänen mukaansa tekniikka on tapa soittaa pianoa, eli käyttää tulkinnan osatekijöitä niin, että soitto kuulostaa tietynlaiselta. Tekniikassa yhdistyvät motoriikka (niin sanottu virtuoositekniikka) ja soiton tulkinnalliset elementit, kuten vivahteet, erot ja kosketuksen herkkyyden. (Kianto, 1994.)

Näiden näkemysten perusteella tekniikka on oleellinen osa soitonopiskelua heti alusta lähtien. Tekniikkaa ei kuitenkaan tulisi harjoitella vain tekniikan vuoksi, vaan tärkeää on ymmärtää tekniikan välinearvo musiikillisen ilmaisun palveluksessa.

3.2.3 Ulkoa soittaminen ja esiintyminen

Nuoteista soittamisen käänköpuolena on ulkoa soittaminen, joka sekin on tärkeä taito pianonsoittajalle ja luonnollinen osa muusikkoutta, jota voidaan harjoitella soittotunneilla. Kappaleen ulkoa oppimisessa voidaan hyödyntää niin nuotteja kuin korvakuulolta soittamista. Ulkoa soittamista voidaan pitää oleellisena osana musiikkikasvatusta, sillä musiikista suuri osa välittyy kuulonvaraisesti. Näin ollen myös korvakuulolta soittaminen on syytä sisällyttää soiton

opetteluun, sillä se kehittää oppilaan musiikillista ymmärrystä eri tavalla kuin soittaminen nuoteista. (Vikman, 2001.) Chappell (1999) esittää artikkelissaan joitakin ulkoa opetteluun tuomia hyötyjä. Kun kappale on opeteltu ulkomuistiin, ei soittajan tarvitse enää tukeutua nuotteihin, mikä vapauttaa aistit kokonaisvaltaisemmin keskittymään soiton musiikilliseen sisältöön. Ulkoa opetellessa kappaletta tulee myös tarkasteltua erittäin yksityiskohtaisesti, jotta se on varmasti omaksuttu kunnolla, eli soittajan ymmärrys kappaleesta paranee. Chappellin (1999) mukaan vaikuttaisi myös siltä, että oppilaiden kehitys nopeutuu, mikäli ulkoa soittaminen kuuluu heidän päivittäiseen harjoitteluunsa. Hän nostaa esiin Gieseckingin ja Leimarin vuonna 1972 julkaistussa teoksessa *Piano Technique* esittämän näkemyksen siitä, että aloittelijoitakin tulisi opettaa jokaisella soittotunnilla soittamaan muutamia tahteja ulkomuistista. Kun muistia harjoitetaan tällä systemaattisella tavalla, voivat oppilaat tarttua aina vain haastavampiin tehtäviin. (Chappell, 1999.) Kaiken kaikkiaan ulkoa soittaminen palvelee oppilaan kokonaisvaltaista musiikillista kasvua (Vikman, 2001).

Vikman (2001) toteaa esiintymisen kuuluvan osaksi pianonsoittoa mutta huomauttaa myös, että suurin osa musiikin harrastajista soittaa vain omaksi ilokseen esiintymättä koskaan julkisesti. Hänen mielestään esiintymisen pakonomaista sisällyttämistä soitonopetukseen tulisikin välttää, sillä jokaisella oppilaalla on omat yksilölliset tavoitteensa soiton opettelulle. Oppilaan tahtoa tulisi siis kunnioittaa, mikäli hän ei tahdo esiintyä, vaan soittaa mieluummin vain omaksi ilokseen. (Vikman, 2001.) Kianto (1994) nostaa kuitenkin esiin, kuinka esiintymisen harjoittelu – oppilaan lopullisista päämääristä riippumatta – kehittää monia elämässä tarvittavia valmiuksia: eläytymistä, keskittymistä, pitkäjänteistä valmentautumista, tilanteen ja itsensä hallitsemista, sosiaaliin odotuksiin vastaamista, hallittua riskinottoa sekä itselle tärkeän asian jakamista muille. Oleellista on myös muistaa, ettei mikään näistä valmiuksista ole sidoksissa esiintyjän pätevyyteen tai soittotaitoon. (Kianto, 1994.) Opettajan tehtävä on huolehtia, että esiintymiskokemukset ovat myönteisiä ja esiintymistilanteet kannustavia. Tämän saavuttamiseksi voidaan opiskeluun alusta lähtien sisällyttää esimerkiksi mahdollisimman paljon yhteismusisointia ja toisille esittämistä. (Hyry-Beihammer ym., 2013.)

Sekä ulkoa soittaminen että esiintyminen vaikuttavat olevan hyödyllisiä piano-oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Opettajana on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että kaikki eivät välttämättä koe esiintymistä itselleen luontevaksi tai edes mielekkääksi, jolloin voi olla syytä keskittyä muihin opetuksen osa-alueisiin.

3.2.4 Säveltäminen ja improvisointi

Vaikka säveltäminen ja improvisointi saattavat helposti jäädä soittotunneilla muiden sisältöjen varjoon (Daniel & Bowden, 2008), toteaa Vikman (2001), että luovuutta ja omaa keksintää tukevat harjoitteet sopivat luontevasti osaksi opetusta. Tällaiset harjoitteet palvelevat sekä oppilaan itsensä toteuttamisen ja itseilmaisun tarpeita että musiikillisen ymmärryksen kehittymistä. (Vikman, 2001.) Ervasti, Muhonen ja Tikkanen (2013, s. 278) nostavat esiin, kuinka ”omalla soittimella improvisointi, säveltäminen ja kaikenlainen ”vapaa soittaminen” voi tuoda soitonopetukseen uuden ilmaisutavan ja monipuolistaa opetusta ja oppilaan musiikillisia valmiuksia.” Tällainen työskentely voi myös lisätä oppilaan onnistumisen kokemuksia ja parhaimmillaan syventää oppilaan ja opettajan välistä suhdetta. Lisäksi erityisesti säveltäminen voi tukea musiikinteorian ja käsitteistön omaksumista ja musiikista puhumista luontaisella tavalla tekemisen kautta, kun lapset esittävät aiheeseen liittyviä kysymyksiä sävellysprosessinsa kannalta oleellisissa kohdissa. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013.) Myös Flohr (2010) toteaa, että vapaamuotoinen tutkiminen ja leikki soitinten kanssa ovat tärkeä osa nuorten lasten musiikkikasvatusta. Hän huomauttaa vielä, että lasten toimiessa musiikillisen luomisen parissa, eivät prosessiin välttämättä päde aikuisten maailman säännöt. Opettajana onkin tärkeää hyväksyä lasten luontaiset impulssit luoda juuri itselleen ominaista musiikkia. (Flohr, 2010.)

Esitettyjen ajatusten pohjalta voidaan todeta, että luovuutta ruokkivia työskentelytapoja on syytä sisällyttää piano-opetukseen jo alkeistasolta lähtien. Näin voidaan paitsi tukea oppilaan musiikillista kehitystä monipuolisesti, myös antaa hänelle välineitä itsensä ilmaisuun ja parhaassa tapauksessa vahvistaa suhdetta opettajan ja oppilaan välillä.

3.2.5 Harjoittelu

Harjoittelu liittyy pianonsoiton opiskeluun tasosta riippumatta ja soittamaan oppiminen vaatiikin harjoitteluun paneutumista (Vikman, 2001). Jotta harjoittelu onnistuisi, Zhukov (2009) kehottaa soitonopettajia räätälöimään harjoittelukäytänteet yksilöllisesti jokaiselle oppilaalle ja tarkistamaan harjoitteluprosesseja tilanteen mukaan. Selkeillä ohjeilla siitä, mitä ja miten harjoitella, opettaja voi säästää aikaa ja ehkäistä turhautumista. Harjoittelua voi myös pyrkiä monipuolistamaan tuomalla aika ajoin mukaan uusia harjoittelun tapoja, mikä voi antaa

lisää puhtia niin oppilaalle kuin opettajalle. Tärkeintä olisi kehittää oppilaan kognitiivisia ja itsesäätelyn taitoja, sillä niiden kautta oppimiseen saadaan itsenäisyyttä ja omavaraisuutta. (Zhukov, 2009.)

Tutkimuksissa nousee esiin opettajan vastuu erityisesti vasta-alkajien harjoittelun onnistumisesta. Jos kokemattomille soittajille ei ole muodostunut selkeää mielikuvaa harjoittelun tavoitteista, ei heillä ole valmiuksia huomata ja korjata harjoittelussaan tekemiään virheitä. (Hallam ym., 2014.) Myös oppilaan harjoittelustrategioiden kehittymisestä tulee opettajan pitää huolta. Oppituntien aikana opettaja voi esimerkiksi mallintaa harjoittelua ja aktivoida harjoittelun taitoja uuteen kappaleeseen tutustumisen puitteissa. Äärimmäisen tärkeää on lisäksi antaa palautetta oppilaan soitosta ja harjoittelusta, sillä vain sitä kautta oppilaat voivat yltää täyteen potentiaaliinsa. (Hallam ym., 2014.)

Edellä käsitellyn perusteella harjoittelu on soittotaidon kehittymisen edellytys, johon tulisi kiinnittää huomiota jo soitonopiskelun varhaisessa vaiheessa. Opettajana tuleekin tunnistaa vastuunsa oppilaan harjoittelutaitojen ja itsenäisen työskentelyn kehittämisessä.

3.3 Lapsen musiikillisesta kehityksestä

Jotta opettajan valmiuksia voidaan suhteuttaa pianonsoiton alkuopetukseen tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevassa 6–9 vuoden ikäryhmässä, on hyvä tutustua hieman lapsen musiikillisen kehityksen vaiheisiin. Lapsen fyysisen, psykologisen ja sosiaalisen kehityksen tuntemisen merkityksestä opettajan työssä on mainintoja myös kirjallisuudessa (esim. Hyry-Beihammer ym., 2013; Juntunen, 2014a).

3.3.1 Laulu

Lapsen musiikillisen kehityksen tarkastelussa voidaan lähteä liikkeelle laulun kehittämisestä, sillä lapsen ensimmäisiä omia musiikillisia tuotoksia ovat niin sanotut jokeltelulaulut. Näitä ei kuitenkaan voida vielä suoranaisesti pitää musiikillisena toimintana, sillä ne syntyvät yleensä reaktiona johonkin miellyttävään ääneen ja tuntuvat ilmaisevan lapsen hyvää oloa. Ensimmäisiä omia, länsimaisen musiikkikulttuurin mukaisia elementtejä sisältäviä laulujaan lapsi alkaa tyypillisesti tuottaa 1–1,5 vuoden iässä. (Ahonen, 2004.) Esikoulu- ja ala-asteikään mennessä

lapsen laulaminen etenee *tonaalisen omaksumisen vaiheeseen*, eli melodian hahmottamista alkaa ohjata lapsen mielessä vakiintuva diatoninen sävelasteikko. Tässä kehitysvaiheessa laulun epäpuhtaudet alkavat vähentyä ja sävellajin tuntu laulun säkeistöjen välillä vahvistuu. (Ahonen, 2004.) Lapsen musiikillisen kehityksen voidaan siis katsoa alkavan laulamalla, mikä voi olla hyödyllistä ottaa huomioon myös soitonopetuksessa.

3.3.2 Rythmi

Lapsen rytmisessä kehityksessä viiden vuoden ikä vaikuttaa olevan jonkinlainen vedenjakaja. Tällöin laulun perussyke alkaa vakiintua, vaikka rytmiset yksityiskohdat eivät olisikaan vielä kohdillaan. Lapsi kykenee myös taputtamaan sykettä oman laulunsa päälle, joskaan tämä ei vielä välttämättä onnistu kuunneltavan musiikin kanssa. 7–10 vuotiaat pystyvät tähän jo paremmin, etenkin mikäli ovat saaneet soitonopetusta. (Ahonen, 2004.) Noin seitsemän vuoden iästä eteenpäin vakiintuu myös musiikin metrisen rakenteen hahmottaminen, jolloin lapsi kykenee jatkamaan musiikillista mallia pysyen samassa tahtilajissa (Ahonen, 2004).

Opettajana on hyvä tiedostaa soittotunnit aloittavan lapsen rytmisen kehityksen tila. On myös hyödyllistä ymmärtää, että vaikka oppilas ei aluksi rytmikkaa hallitsisikaan, voi soitonopiskelu auttaa asiassa eteenpäin.

3.3.3 Melodia

Lapsen musiikillinen kehitys melodian näkökulmasta lähtee melodisen linjan karkeasta hahmottamisesta ja etenee kohti tarkempaa säveltasosuhteiden eli intervallien erottelua. Musiikinopettaja ja kasvatustieteiden tohtori Kari Ahonen (2004) esittelee musiikin oppimista käsittelevässä kirjassaan Davidsonin teorian, jonka mukaan lapsen lauluissaan käyttämä sävelalue lähtee suppeammista intervaleista ja kasvaa asteittain iän myötä. Täyden oktaavin omaksuminen tapahtuu noin 6–7 ikävuoden kohdalla eli samoihin aikoihin tonaalisuuden vahvistumisen kanssa. Lapsi alkaakin enenevissä määrin pyrkiä päättämään laulunsa perussäveleen tonaalisen järjestelmän mukaisesti. Huomionarvoista sävelalueen kehittymisessä on vielä, että lapsi kykenee mallia seuraamalla laulamaan omaa kehitystilannettaan laajempiakin intervaleja. (Ahonen, 2004.) Melodian hahmottamisen kannalta lapsella

voidaankin näin ollen olettaa olevan jo suhteellisen hyvät lähtökohdat hänen aloittaessaan piano-opinnot.

3.3.4 Harmonia

Harmoninen ymmärrys vaikuttaa kehittyvän muita musiikin osa-alueita hitaammin. Viitteitä harmonisesta tietämyksestä on tutkimuksissa havaittu vasta 7-vuotiailla lapsilla. Konsonanssia ja dissonanssia lapsi alkaa erottaa noin viiden vuoden iässä ja kuusivuotiaat tuntuvat pitävän tonaalista ja konsonoivaa musiikkia johdonmukaisesti miellyttävämpänä. Dissonanssin tunnistukseen liittyvässä tutkimuksessa on myös havaittu, ettei harjoituksella tuntunut olevan vaikutusta lasten vastauksiin. Tästä on tehty tulkinta, että harmonisen ajattelun kehittyminen perustuu ennen kaikkea enkulturaation vaikutukseen. (Ahonen, 2004.)

Edellä esitellyn perusteella voi olla, että nuorella pianonsoiton vasta-alkajalla ei vielä ole kovin hyvää ymmärrystä musiikin harmoniasta. Opettajana tämä kannattaa ottaa huomioon, etenkin suunniteltaessa soitujen ja vapaan säestyksen opettelua.

3.3.5 Motorisista taidoista

Hyry-Beihammer ym. (2013) nostavat soitonopetuksen suunnittelun kannalta tärkeään asemaan myös lapsen motorisen kehityksen. Motorisella kehityksellä he viittaavat prosessiin, ”jonka aikana lapsi omaksuu liikunnallisia taitoja samalla, kun hermo- ja lihasjärjestelmä kehittyy ja kehon osien suhde muuttuu” (s. 168). Motorinen kehitys etenee karkeamotoriikasta hienomotoriikan kautta liikkeen automatisoitumiseen ja lisäksi kehon keskiviivasta kohti sormia. Heidän mukaansa paras ajanjakso motoriselle kehitykselle on 9–12 vuoden iässä. Lapsen motoristen taitojen kehittymisen ymmärtäminen auttaa opettajaa lapsen ohjaamisessa ja antaa tarvittaessa mahdollisuuksia ottaa käyttöön motoriikkaa tukevia harjoituksia. (Hyry-Beihammer ym., 2013.)

Piano-opettajana on siis syytä arvioida nuoren oppilaan motoriset valmiudet ja suunnitella opetustaan niiden mukaan. Lisäksi on hyvä tiedostaa erilaisten motoristen harjoitusten merkitys oppilaan kehityksen kannalta.

4 Opettajan valmiudet

Tässä luvussa käsittelem lähdekirjallisuudesta nousevia näkökulmia opettajan valmiuksiin opetustyössä. Lähdemateriaalin pohjalta olen jaotellut valmiudet musiikillisiin, pedagogisiin, reflektiivisiin ja vuorovaikutustaitoihin, joista jokaiselle on oma alalukunsa.

4.1 Musiikilliset taidot

Soitonopettajan ammattitaidon peruslähtökohtana ovat hyvät musiikilliset valmiudet ja hallinta omasta instrumentista. Ajatusta tukee musiikkikasvatuksen professori Marja-Leena Juntusen (2014) Sibelius-Akatemian klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopettajille tekemä haastattelututkimus, jonka osallistujat nostivat keskeisiksi instrumenttiopettajan taidoiksi nimenomaan musiikilliset ja instrumenttikohtaiset taidot. Osallistujat kokivat opetettavan instrumentin korkeatasoisen hallinnan olevan elintärkeä edellytys hyvälle soitonopetukselle. Tämä nähtiin tärkeäksi paitsi soittamisen teknisen puolen haasteiden ymmärtämisen, myös taiteelliseen ilmaisuun liittyvien taitojen ja ajatusten välittämisen kannalta. Musiikillisen ammattitaidon ja ymmärryksen sekä taiteilijuuden ajateltiin toimivan inspiraation lähteenä hyvälle opetukselle. (Juntunen, 2014a.) Opettajan aineenhallinta nostettiin ensisijaiseksi opetuksen edellytykseksi myös Juntusen laajemmassa kyselytutkimuksessa Akatemian musiikinopetushenkilöstölle (Juntunen, 2014b).

Juntunen on ollut mukana tekemässä samansuuntaista tutkimusta myös Pohjoismaisessa yhteistyössä saaden vastaavia tuloksia. Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa tehdyssä haastattelututkimuksessa musiikkikorkeakoulujen instrumentti- ja luokkapedagogiikan opettajat kuvailivat ideaalia soiton- ja laulunopettajaa monipuoliseksi taiteilijaksi, joka hallitsee instrumenttinsa musiikilliset mahdollisuudet laaja-alaisesti. Nimenomaan pianonsoitonopettajan musiikillisista taidoista nostettiin esiin kyky säestää erilaisilla musiikkityyleillä, soittaa ja laulaa yhtä aikaa ja soittaa erilaisissa yhtyeissä. (Ferm Thorgersen, Johansen & Juntunen, 2016.)

Abankwa ja Mikkilä-Erdmann (2018) ovat saaneet samankaltaisia tuloksia haastatellessaan piano-opetuskoulutuksen henkilöstöä ja opiskelijoita suomalaisessa ja saksalaisessa korkeakoulussa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet nostivat korkean musiikillisen osaamisen ja

taiteilijuuden merkittäviksi piano-opettajan ominaisuuksiksi. Opettajalla tulisi olla kattavat musiikilliset valmiudet aina laajasta ohjelmiston ja tyylien hallinnasta musiikinteoriaan, nuotinlukuun ja improvisointiin. Taitavan ja kokeneen taiteilija-muusikon koettiin toimivan inspiraation lähteenä opiskelijoille näiden kehittäessä omaa muusikkouttaan. (Abankwa & Mikkilä-Erdmann, 2018.)

Musiikillisten taitojen merkityksestä on saatu tutkimustuloksia myös erilaisissa opetusympäristöissä työskentelevien musiikinopettajien ja alan asiantuntijoiden saralla. Millican ja Forrester (2018; 2019) ovat kartoittaneet tutkimuksissaan musiikinopettajien tärkeimpiä peruskäytänteitä (*core practices*). Musiikinopettajilla viitataan heidän tutkimuksissaan yhtye- ja orkesterisoiton ja kuorolaulun parissa työskenteleviin opettajiin sekä perinteisiin musiikin aineenopettajiin. Niin pilottitutkimuksen (2018) kuin laajemman jatkotutkimuksen (2019) tuloksissa musiikillisten taitojen rooli nostettiin tärkeään asemaan. Tutkimuksissa nousi esiin kaksi peruskäytännettä, joiden kannalta musiikilliset taidot ovat avainasemassa. Musiikillisten elementtien, kuten soinnin, tekniikan tai musiikkityylien mallintaminen (*modeling*) edellyttää opettajalta musiikillista pätevyyttä. Tutkijat katsovat musiikillisten taitojen toimivan tässä kontekstissa pedagogisina työkaluina, jotka mahdollistavat musiikillisten konseptien luonnollisen ja välittömän avaamisen oppilaille. (Millican & Forrester, 2018.) Musiikilliset taidot ovat apuna myös toisen peruskäytännteen, musiikillisten konseptien purkamisen (*deconstructing musical concepts*) kohdalla. Tutkijat toteavat, että musiikinopettajan on kyettävä purkamaan musiikillisiä ongelmia sellaisia kohdatessaan. Tämä tapahtuu tunnistamalla ongelma, arvioimalla mikä ongelman aiheuttaa ja tarjoamalla mahdollisia ratkaisuja ongelman selättämiseksi. (Millican & Forrester, 2018.) Todettakoon, että musiikillisiä ongelmia tuskin kykenee tunnistamaan tehokkaasti ilman vankkaa musiikillista osaamista.

Vaikka Millican ja Forrester ovat kartoittaneet nimenomaan erilaisissa musiikillisissa ympäristöissä toimiville musiikinopettajille tärkeimpiä peruskäytänteitä, voitaneen olettaa näiden löydöksiä pätevän yhtä lailla myös instrumenttiopetuksen piirissä. Musiikillisten taitojen merkityksestä on kuitenkin saatu vastaavissa konteksteissa myös toisenlaisia tuloksia. Esimerkiksi Teachoutin (1997) ja Rohwerin ja Henryn (2004) tutkimuksissa musiikinopettajat nostivat opettamisen taidot musiikillisia taitoja merkittävämpään asemaan menestyksekkään opetuksen mahdollistajina. Seuraavaksi onkin syytä luoda katsaus opettajan pedagogisiin

taitoihin.

4.2 Pedagogiset taidot – Tehokas pedagogiikka malliesimerkinä

Koska soitonopetuksen pedagogiikka ei ole yleisestä pedagogiikasta erillistä toimintaa, voidaan pedagogisten taitojen kirjoa lähteä kartoittamaan ilman rajausta pelkkiin musiikillisiin konteksteihin. Englantilaiset opetusalan ammattilaiset Chris Husbands ja Jo Pearce (2012) esittävät kirjallisuuskatsauksessaan yhdeksän tutkimuksista nousevaa ominaisuutta, jotka sisältyvät tehokkaisiin ja toimiviin pedagogisiin toimintamalleihin. Lähtökohtana katsaukselle on, että alan kirjallisuudessa toki puhutaan paljon siitä, kuinka hyvä opetus on oppimistulosten kannalta keskeisin asia, mutta paljon vähemmän on keskitytty siihen, miten hyvät opettajat toimivat edesauttaakseen oppimista. (Husbands & Pearce, 2012.) Vaikka katsaus sijoittuikin koulumaailman luokkakontekstiin, tarjoaa se hyvät lähtökohdat pedagogisten tekijöiden tarkasteluun myös piano-opetuksen viitekehyksessä.

Tehokas pedagogiikka antaa oppilaan ajatuksille todellista painoarvoa (*Effective pedagogies give serious consideration to pupil voice*). Tutkijat huomauttavat, että oppilaiden kuuntelussa on kyse muustakin kuin vain opetuksen yhteydessä nousevien oppilaiden kommenttien kuuntelemisesta. Viime aikoina on enenevässä määrin alettu kiinnittää huomiota oppilaiden tarkoituksen mukaiseen osallistamiseen koskien heidän oppimistaan ja saamaansa opetusta. Jos oppilaille annetaan vilpittömästi mahdollisuus kertoa omia ajatuksiaan, voivat vastaukset olla hyvinkin tarkkanäköisiä. Oppilaiden näkökulmia tulisi siis ottaa aktiivisesti mukaan opetuksen suunnittelussa. Tämä ei olisi hyödyllistä vain oppilaiden kannalta, sillä samalla kun oppilaat voivat kokea tulevansa kuulluksi, myös opettajan on mahdollista saada arvokasta tietoa oman ammattitaitonsa kehittämiseen. (Husbands & Pearce, 2012.) Huomion arvoista on myös, että rehellisen palautteen vastaanottaminen vaatii opettajalta oikeanlaista asennoitumista ja avoimuutta. Toisinaan opettajalla voi olla vaikeuksia ottaa vastuuta oppilaan kohtaamista oppimisen vaikeuksista. Tutkijat peräänkuuluttavatkin hyvän opettaja–oppilas-suhteen tärkeyttä kaiken opetuksen perustana (aiheesta lisää luvussa 4.3). Mikäli oppilaan äänelle halutaan antaa todellista painoarvoa, on molempien osapuolten oltava valmiita avoimeen kanssakäymiseen. Samalla on muistettava, että oppilaille on myös oikeus olla osallistumatta ja tätä oikeutta tulisi kunnioittaa. Tutkijat toteavat vielä, että tällainen oppilaiden osallistaminen tulisi joko toteuttaa kunnolla tai jättää kokonaan toteuttamatta, sillä

vain ottamalla kaikki mielipiteet aidosti huomioon voidaan saavuttaa merkityksellistä osallisuutta. (Husbands & Pearce, 2012.)

Tehokas pedagogiikka perustuu toimintaan (mitä opettaja tekee), tietoon ja ymmärtämiseen (mitä opettaja tietää) ja uskomuksiin (miksi opettaja toimii, kuten toimii) (*depend on behaviour (what teachers do), knowledge and understanding (what teachers know) and beliefs (why teachers act as they do)*). Ei ole yhdentekevää, miten opettaja oppilaitaan opettaa. Opettajan toiminnan tulisi perustua kokonaisuuteen, jossa yhdistyvät hyvä aineenhallinta, tietämys erilaisista pedagogisista lähestymistavoista ja ymmärrys lasten kehityksestä. Voidakseen suunnitella ja toteuttaa opetustaan ansiokkaasti, opettajalla on oltava käsitys siitä, kuinka oppijat oppivat. (Husbands & Pearce, 2012.) Lisäksi opettajan on uskottava omiin mahdollisuuksiinsa kehittyä ja kasvaa. Opettajan uskomuksilla on oma roolinsa myös oppilaiden suoriutumisessa. Jos opettaja aliarvioi oppilaiden kykyjä ja valmiuksia, voi tämä näkyä heikompina oppimistuloksina. Kaiken kaikkiaan on syytä muistaa, että omien oppimiseen liittyvien uskomusten kriittinen tarkastelu ja opetustottumustensa muuttaminen vaativat korkeaa motivaatiota ja sitoutumista. (Nelson, Spence-Thomas, & Taylor, 2015.) Tähän palataan tarkemmin vielä reflektiota käsittelevässä luvussa 4.4.

Tehokkaaseen pedagogiikkaan sisältyy selkeä ajatus pidemmän ja lyhyemmän aikavälin tavoitteista (*involve clear thinking about longer term learning outcomes as well as short-term goals*). Opettajan tehokkuutta käsiteltäessä keskitytään usein yksittäisten oppituntien pitämiseen ja niiden suunnitteluun. Tämä on toki tärkeä tekijä opetuksen laadun takaamisessa, mutta siitä ei välttämättä seuraa, että tehokas opetus perustuisi sarjaan tehokkaita mutta erillisiä oppitunteja. Huomiota tulisikin kiinnittää myös pidemmällä aikavälillä tapahtuvaan kehitykseen ja suunnitella opetus sitä silmällä pitäen. Tämä edellyttää kykyä suhteuttaa yksittäiset oppitunnit osaksi laajempaa kokonaisuutta, jonka tähtäimessä on lopulta saavuttaa oleellisiksi koetut tiedot ja taidot. Avaintekijäksi tutkijat nostavat sen, kuinka eteneminen tapahtuu pienemmissä lyhyen aikavälin kehitysaskelissa kohti pidemmän aikavälin oppimistavoitteita. Tällainen ajattelu luo perustukset yksittäisten sisältöjen suunnittelulle ja ajoitukselle laajemmassa mittakaavassa. Tehokkaassa pedagogiikassa kiinnitetään huomiota oppimiseen pitkällä tähtäimellä, palataan tarpeen mukaan vahvistamaan oleellisimman sisällön hallintaa, suhteutetaan uuden asian opettelu siihen, mitä jo osataan ja yhdistetään tiedon ja ymmärryksen hankkiminen tarkoituksenmukaisiin taitoihin. Näin toimimalla opetus

pysyy johdonmukaisena niin oppilaalle kuin opettajalle ja voidaan paremmin taata pitkäkestoinen kehittyminen. (Husbands & Pearce, 2012.)

Tehokas pedagogiikka rakentaa oppilaan aiemmin oppiman ja kokeman päälle (*build on pupils' prior learning and experience*). Opetuksessa tulisi ottaa huomioon oppilaan jo hallitsevat tiedot ja taidot. Tähän liittyen tulisi huomioida informaalin oppimisen merkitys vähintään yhtä tärkeänä oppimismuotona formaalin rinnalla (Husbands & Pearce, 2012; ks. myös Väkevä, 2013). Aikaisemmin opittu voi joissain tilanteissa olla jopa esteenä uuden oppimiselle, mikäli oppilas on omaksunut asiat heikosti tai on syntynyt väärinymmärryksiä. Opettajan onkin syytä olla valmis selvittämään ja tarvittaessa korjaamaan oppilaan olemassa olevaa ymmärrystä. (Husbands & Pearce, 2012.) Aiemmin opitun päälle rakentaminen sisältyy myös muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelma perusteisiin (POPS, 2014). Hyry-Beihammer kollegoineen (2013) toteaa konstruktivisen oppimiskäsityksen syrjäyttäneen behavioristisen mallin niin ikään taiteen perusopetuksessa. Oppija tulee nähdä aktiivisena toimijana, joka rakentaa tietojaan ja taitojaan sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti. On kuitenkin huomattava, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen omaksuminen voi tuoda mukanaan haasteita. Opettajan on oltava valmis suunnittelemaan opetusta yhdessä oppilaan kanssa, ja toisaalta oppilas voi olla haluton ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. (Hyry-Beihammer ym., 2013.)

Tehokkaaseen pedagogiikkaan sisältyy oppilaan oppimisen oikea-aikainen ja vuorovaikutuksellinen tukeminen (*involve scaffolding pupil learning*). Annettu tuki voi olla niin älyllistä, sosiaalista, henkistä kuin motivaatioon liittyvää. (Husbands & Pearce, 2012.) ”Scaffoldauksen” eli niin sanotun *rakennustelineopetuksen* (Opetushallitus, 2017) määrittely ei ole aivan yksinkertaista. Yleisesti siihen on liitetty kuitenkin tiettyjä ominaisuuksia. Ensinnäkin siihen liittyvä oppimisen tukeminen on aina tilannesidonnaista ja perustuu opettajan arvioon oppilaan sen hetkisistä taidoista ja tuen tarpeesta. Toinen ominaisuus on annetun tuen asteittainen häivyttäminen (*fading*), eli oppilaan kykyjen kehittyessä opettaja voi alkaa vähentää antamaansa tukea. Tämä johtaa kolmanteen ominaisuuteen, eli vastuun siirtoon (*transfer of responsibility*), missä oppilas voi kehityksensä myötä ottaa isomman roolin ja vastuun oman oppimisensa edistämisessä. Tyypillisiä tukitoimia ovat mallintaminen ja oppimista ohjaavien kysymysten esittäminen. (van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010.) Rakennustelineopetuksessa opettaja siis kuvainnollisesti pystyttää pedagogiset

rakennustelineet (*eng. scaffold*) oppijan oppimisen tueksi. Ilman näitä telineitä oppiminen ei pääsisi etenemään, mutta toisaalta, kun oppilas alkaa pärjätä itsenäisesti, voidaan telineet purkaa. Opettajalta tämä edellyttää muun muassa sen määrittelemistä, mitä on tarkoitus oppia ja missä järjestyksessä opittavat asiat kannattaa käsitellä. (Opetushallitus, 2017.) Oppimisen rakentaminen onkin monimutkainen prosessi, joka nojaa voimakkaasti opettajan tietämykseen ja ammattitaitoon. Opetettävien asioiden määrittelyn ohella opettajan on oltava tietoinen oppilaiden kehityksen tasosta ja hallittava kuhunkin tilanteeseen soveltuvat tuen antamisen strategiat. (Husbands & Pearce, 2012.)

Tehokkaaseen pedagogiikkaan sisältyy työtapojen kirjo, mukaan lukien koko luokkana työskentely, jäsenelty ryhmätyöskentely, ohjattu oppiminen ja yksilötason toiminta (*involve a range of techniques, including whole-class and structured group work, guided learning and individual activity*). Opettamiseen ei ole olemassa yhtä taikakeinoa, joka sopisi kaikkiin tilanteisiin. Siksi on ensiarvoisen tärkeää, että opettaja osaa valita, suunnitella ja toteuttaa kuhunkin tilanteeseen sopivan lähestymistavan. Huomion arvoista tähän liittyen on se, että huonolla suunnittelulla ja toteutuksella hienoimmatkin pedagogiset työtavat voivat jäädä tehottomiksi. Toisaalta huolellisella suunnittelulla, hyvällä järjestelyllä ja harkitulla toimeenpanolla opettajalla voi olla käytössään laajamittainen pedagoginen työtapojen varasto. Suurin merkitys ei siis ole niinkään valituilla työtavoilla, vaan sillä, miten niitä hyödynnetään. (Husbands & Pearce, 2012.)

Tehokas pedagogiikka keskittyy kehittämään korkeamman tason ajattelua ja metakognitiota ja hyödyntämään dialogia ja kysymysten esittämistä tämän saavuttamiseksi (*focus on developing higher order thinking and metacognition, and make good use of dialogue and questioning in order to do so*). Tutkimus on osoittanut, että opetustyyli, jossa lähinnä opettaja puhuu ja oppilaat kuuntelevat, ei ole kovinkaan tehokas. Kielellisten prosessien on jo pitkään tiedetty olevan tärkeässä roolissa tehokkaassa opetuksessa ja oppimisessa, joten opettajan tehtävänä onkin herätellä näitä oppilaisia. Kysymysten esittäminen on tähän oivallinen keino. Ei ole kuitenkaan yhdentekevää, millaisia kysymyksiä oppilaille esitetään. Ajattelun kehittämiseen tähtäävät kysymykset ovat luonteeltaan avoimempia ja vaativat opitun tiedon muistamisen lisäksi esimerkiksi sen ymmärtämistä, soveltamista ja arviointia. (Husbands & Pearce, 2012.) Kysely on vahvasti yhteydessä myös opetuksen dialogisuuteen, jota käsitellen tarkemmin luvussa 4.3.

Tehokas pedagogiikka pitää sisällään jatkuvan arvioinnin oppimisen tueksi (*embed assessment for learning*). Oikein hyödynnettynä jatkuvalla, formatiivisella arvioinnilla on huomattavat mahdollisuudet oppilaiden saavutusten parantamisessa. Avainasemassa jatkuvan arvioinnin tehokkuudessa on laadukkaan palautteen antaminen. Toinen merkittävä kehitystä ohjaava tekijä on tavoitteiden asettaminen. Palautteen antaminen toimii molempiin suuntiin: niin opettajalta oppilaalle kuin oppilaalta opettajalle. Palautteen saaminen auttaa oppilasta toisaalta asettamaan tavoitteita ja toisaalta säätelemään omaa työskentelyään asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Oppimisen tavoitteet vaikuttavat oppilaan tehokkuuteen ja itsevarmuuteen ja sitä kautta siihen, miten haastavia tavoitteita hän asettaa itselleen. Opettaja puolestaan hyötyy saamastaan palautteesta, sillä sen avulla hän voi arvioida ja kehittää omaa opetustaan. Opetuksen kehittymisestä hyötyy jälleen myös oppilas. (Husbands & Pearce, 2012.)

Tehokas pedagogiikka on inklusiivista ja ottaa huomioon niin oppijoiden kirjon moninaiset tarpeet kuin oppilaiden yhdenvertaisuuteen liittyvät asiat (*are inclusive and take the diverse needs of a range of learners, as well as matters of student equity, into account*). Viime aikoina on alettu enenevässä määrin kiinnittää huomiota siihen, kuinka opetusta voisi järjestää ilman kykyjen ja suoriutumisen liiallista painottamista. Opetusta ja oppimista voidaan tarkastella muovautuvuuden näkökulmasta. Muovautuvuuden lähtöajatuksena on näkemys siitä, kuinka jokaisen lapsen oppiminen voi muuttua ja sitä voidaan muuttaa paremmaksi nykyhetken tapahtumien ja toiminnan seurauksena. Näin ollen oppilaan oppimismahdollisuuksia ei tulisi määritellä ennalta. Sen sijaan oppimista tapahtuu yhteisöjen sisäisten vuorovaikutussuhteiden seurauksena. Oppiminen vaatii kuitenkin vastuun ottamista molemmilta osapuolilta – opettaja ei voi saada sitä aikaan ilman oppilaan sitoutumista. Yhteisvastuullinen toiminta oppimisen hyväksi edellyttää myös luottamusta oppilaan ja opettajan välillä. (Husbands & Pearce, 2012.)

Yhteenvedona tutkijat toteavat, että tehokas ja toimiva pedagogiikka ei ole lainkaan yksiselitteinen konsepti. Korkealuokkaisessa opetuksessa opettaja yhdistää tutkimustiedon ja opettamisen tieto-taidon tukemaan laadukasta suunnittelua ja toteutusta. Kun tutkimustietoon liitetään vielä opettajan omistautuminen opettamilleen asioille ja oppilaiden oppimiselle, luodaan puitteet parhaalle mahdolliselle opetukselle. Tutkijat huomauttavat lopuksi, että tieto yksittäisistä tutkitusti hyvistä käytänteistä ei sellaisenaan riitä: paras opetus luo aktiivisia

yhteyksiä ja suhteita tutkimuksesta nousevien ajatusten välille ja hyödyntää systemaattisesti ja taitavasti koko mahdollisuuksien kirjoa. (Husbands & Pearce, 2012.)

4.3 Vuorovaikutustaidot ja opettaja–oppilas-suhde

Nykyään yleispätevistä tekijöistä opetustyössä vaikuttaisi erityisesti vuorovaikutuksellisuus olevan alati isommassa roolissa. Jordan-Kilkki, Kauppinen ja Viitasalo-Korolainen (2012) toteavat vuorovaikutuksen ja yhdessä toimimisen olevan vakiintuneen nykykäsityksen mukaan keskeisiä tekijöitä oppimisessa. Opettajan ammattikuvakin on muuttunut: opettajan rooli ei enää ole niinkään ”opettaa”, vaan pikemminkin toimia oppimisen ohjaajana ja oppimisprosessissa rinnalla kulkijana. Tämän voidaan myös ajatella tarkoittavan sitä, ettei opettaja–oppilassuhteessa enää riitä perinteinen mestari–kisälli-asetelma. (Jordan-Kilkki, Kauppinen & Viitasalo-Korolainen, 2012.) Vuorovaikutus onkin esillä myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa, joissa todetaan, että oppimista ja kestävästä hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin luominen edellyttää sekä aitoa kohtaamista että välittävää ja kunnioittavaa vuorovaikutusta (TPOPS, 2017).

Vuorovaikutuksessa olennaista opetuksen dialogisuutta sivuttiin jo tehokkaan pedagogiikan kohdalla. Psykologi Kauko Haarakangas on vuonna 2008 julkaistussa teoksessaan *Parantava puhe – Dialogisuus ihmissuhteissa, mielenterveytyössä ja psykiatrisessa hoidossa* määritellyt dialogisuuden taidoksi puhua siten, että toinen haluaa kuunnella, ja taidoksi kuunnella siten, että toinen haluaa puhua (viitattu lähteessä Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012). Jordan-Kilkin ja Pruukin (2012) mukaan opettajan kannalta dialogisuus tarkoittaa ennen kaikkea tahtoa olla dialogisessa suhteessa oppilaaseen. Dialogisen opetuksen kehittäjä ja tutkija Robin Alexander (2010) korostaa, että dialogisuus ei ole niinkään opetusmetodi, vaan pikemminkin ammatillinen näkymä ja tapa lähestyä opetusta. Dialogisuus auttaa opettajaa ymmärtämään paremmin oppilaiden tarpeita, määrittämään heidän oppimistehtäviään sekä arvioimaan heidän kehitystään. (Alexander, 2010.)

Opettajana on hyvä tiedostaa, että dialogisuus alkaa jo hyvin pienistä eleistä ja ilmeistä heti ensitapaamisessa uuden oppilaan kanssa. Dialogisuutta tavoiteltaessa tulisikin alusta alkaen pyrkiä olemaan aidosti kiinnostuneena ja kiireettömästi läsnä oppilaan kohtaamisessa. Levollinen ilmapiiri oppitunnilla voi johtaa luovempaan ja tehokkaampaan oppimiseen sekä

lisätä oppilaan turvallisuuden tunnetta, joka auttaa vähentämään oppimiseen liittyviä paineita erityisesti haasteellisemmissä tilanteissa. (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012.) Tärkeää on myös nähdä ja kohdata oppilas moniulotteisena yksilönä tunteineen, ajatuksineen ja toimintoineen, ilman yksiulotteisia määritelmiä, kuten ”lahjakas” tai ”villi”. Näin oppilas voi uskaltautua helpommin kehittämään sekä vahvuuksiaan että kohtaamaan oppimisessa vastaan tulevia haasteita yhdessä opettajan kanssa. (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012.)

Dialogisessa vuorovaikutuksessa tärkeitä elementtejä ovat kuuntelu ja kysyminen. Kuuntelun tulee olla aitoa ja avointa ja se edellyttää opettajalta pysähtymistä ja keskittymistä oppilaan sanojen vastaanottamiseen. Kuuntelua voi tukea non-verbaalisti ilmeillä ja eleillä ja verbaalisesti myötäilevillä kommentteilla. Opettaja voi myös tarttua oppilaan kertomiin asioihin ja pyytää kertomaan lisää, etenkin jos kyse on oppilaan huolista. (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012.) Kysymysten kautta opettaja ilmaisee olevansa kiinnostunut oppilaan ajatuksista. Kuten jo aiemmin todettiin, tulisi kysymysten esittämisessä suosia avoimia kysymyksiä, jotka eivät rajaa vastauksia vain kyllä–ei-akselille (eli mieluummin ”Millaista täällä oli?” kuin ”Oliko kivaa?”). Esimerkiksi soittotunnin sisällöstä esitetyt avoimet kysymykset voivat myös auttaa oppimisessa ja opitun sisäistämisessä, kun oppilas saa mahdollisuuden pohtia omia ajatuksiaan ja toimintaansa. (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012.)

Hyvän opettaja–oppilas-suhteen kautta päästään vaikuttamaan vielä yhteen merkittävimmistä tekijöistä oppilaan oppimisessa: motivaatioon. Sekä Teachoutin (1997) että Michalskin ja Bakerin (2009) tutkimuksissa oppilaan motivoimisen taidot nähtiin musiikin- ja pianonsoitonopettajille erittäin tärkeiksi. Myös Hyry-Beihammer kollegoineen (2013) toteaa, että oppilaan kehittymisen kannalta motivointi pitkäjänteiseen harjoitteluun on soitonopettajan keskeinen tehtävä – ja todellinen haaste. Soitonopettajan roolia oppimismotivaation vahvistajana väitöskirjassaan tutkinut Soile Tikka (2017) toteaa motivoimisen haasteiksi juurikin soittotaidon oppimisen edellyttämän omatoimisen harjoittelun ja toisaalta sen, että soitonopiskelu on oppilaalle vapaaehtoista eikä opettaja lopulta voi velvoittaa oppilasta harjoittelemaan tai jatkamaan soitonopiskelua. Keskeiseksi motivaation tukemisessa nousi Tikan (2017) tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden kokemus ja läheinen, luottamuksellinen opettaja–oppilas-suhde: ”Tutustumalla oppilaaseen mahdollisimman hyvin soitonopettaja voi pyrkiä ymmärtämään sitä maailmaa, jossa lapsi tai nuori elää, ja nivellyttämään opetuksensa osaksi oppilaan sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä.” (s. 220). Toinen merkittävä tekijä

oppilaan tukemisessa on yhteistyö tämän vanhempien kanssa, sillä perheen tuki soittoharrastuksessa voi jopa kompensoida puutteita opettaja–oppilas-suhteessa. Tämän perusteella opettajan vuorovaikutustaidot ovat arvokkaita, paitsi suhteessa oppilaisiin, myös näiden vanhempiin, jotta yhteistyö kaikkien osapuolten välillä olisi rakentavaa ja tukisi oppilaan motivaatiota. (Tikka, 2017.) Muita motivaation tukemisen keinoja ovat Tikan (2017) mukaan esimerkiksi oppilaalle mieluisen – mahdollisesti oppilaan itse valitseman – ohjelmiston käyttö, tehokkaat opetusmenetelmät, laadukas palaute ja konkreettiset, saavutettavissa olevat tavoitteet (tarkempi erittely: ks. Tikka, 2017, s. 205).

4.4 Reflektointi ja itsensä kehittämisen taidot

Nykyisen käsityksen mukaan reflektiivinen toiminta on osa ammattitaidon ylläpitoa. Kasvaminen soitonopettajuuteen alkaa omien toimintatapojen ja käsitysten kriittisestä reflektiosta. Näin ollen myös opettajankoulutuksen ensisijainen tehtävä on herätellä tulevia opettajia arvioimaan aiempia opettamiseen liittyviä kokemuksiaan ja uskomuksiaan kriittisesti. (Hyry-Beihammer ym., 2013; Westerlund & Juntunen, 2013.) Näkemystä tukee Abankwan ja Mikkilä-Erdmannin (2018) haastattelututkimus, jossa tutkimukseen osallistunut piano-opetushenkilöstö ja opiskelijat Suomesta ja Saksasta olivat yksimielisiä reflektion tärkeydestä koulutuksen perustana ja opetuksellisena tehtävänä. Vastauksissa todettiin lisäksi, että reflektiivinen toimintatapa voidaan koulutuksella vain saattaa alulle, ja opiskelijoiden tulisi jatkaa ja edistää ammatillista kasvuaan myös työelämään siirryttyään. (Abankwa & Mikkilä-Erdmann, 2018.)

Kreber (2004) painottaa, ettei ole yhdentekevää, millaista reflektiota opettaja harjoittaa. Mikäli opetusta todella halutaan kehittää, ei siihen riitä pelkkä opetuksen sisältöjen reflektointi (*”millä keinolla ratkaisen opetuksellisen ongelman”*), vaan tarvitaan myös prosessireflektiota (*”kuinka tehokas ratkaisukeino todellisuudessa oli”*) ja jo mainittua oletusten kriittistä tarkastelua (*”miksi käytin juuri kyseistä keinoa ja olisiko olemassa parempiakin vaihtoehtoja”*). Hän huomauttaa, että tällainen reflektointi voi vaatia opettajalta kovastikin töitä, sillä omien olettamusten ja uskomusten kyseenalaistamista ei kovin helposti tapahdu ilman kollegoiden välistä keskustelua tai alan kirjallisuuteen perehtymistä. (Kreber, 2004.)

Coutts (2019) on todennut kriittisen reflektion vaikutuksen opetuksen suunnittelussa ja

laadussa tutkiessaan omaa pianonsoitonopetustaan. Reflektoinnin kautta hän havaitsi pedagogisten pyrkimystensä olevan ristiriidassa sen kanssa, miten hän todellisuudessa oppituntejaan toteuttaa. Vaikka havainto oli epämieluisa, toimi se sysäyksenä opetuksen kehittämiseksi oppijalähtöisempään suuntaan. Tutkimuksensa perusteella hän kannustaa soitonopettajia hyödyntämään reflektiota, sillä se edesauttaa niin opettajan, oppilaan kuin oppimisympäristön kehittymistä. (Coutts, 2019.) Vaikka kyseinen tutkimus kohdistuukin vain tutkijaan itseensä ja tämän omaan työhön, mikä sinänsä voi tehdä yleistämisen hankalaksi, huomauttaa hän, että opetuksen piirissä on yhteisymmärrys siitä, kuinka yksilön henkilökohtaisistakin kokemuksista voivat muutkin ottaa oppia (Coutts, 2019).

Oman työn reflektoinnin merkitys saattaa aueta opettajalle vasta vastoinkäymisten kautta. Tutkimuksessaan taiwanilaisten klassisen pianonsoiton opettajien reflektoinnista Yeh (2018) toteaa, että jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja ymmärsi opetuksensa reflektoinnin tärkeyden vasta, kun jotkut heidän oppilaistaan lopetti soittotunneilla käymisen. Myöskään reflektoinnin tapa ja sisältö eivät välttämättä ole itsestään selviä. Yeh (2018) havaitsi, että riippuen opettajien opetuksellisista näkemyksistä, he myös painottivat reflektiossaan eri asioita. Opettajat, jotka kokivat oppilaiden harjoittelun osoituksena opetuksen tehokkuudesta, keskittyivät reflektoinnissaan monipuolisten harjoittelutapojen ja vanhempien osallistamisen teemoihin pohtimatta juurikaan antamansa opetuksen ja saavutettujen oppimistulosten välistä suhdetta. Sen sijaan opettajat, jotka kokivat tärkeämmäksi oppilaan persoonan kehittämisen laajemminkin, ottivat reflektiossaan oppilaslähtöisemmän näkökulman huomioiden oppilaidensa tunteita ja kehittämällä monipuolisempia opetuksen muotoja. (Yeh, 2018.)

Musiikin tohtori ja soitonopettaja Olli Vartiainen (2013) mukaan opetustyön reflektoinnissa ja kehittämisessä on välttämätöntä ensin määritellä, mitkä ovat opetuksen tavoitteet, ja arvioida saavutettuja tuloksia näihin tavoitteisiin suhteutettuna. Hän nostaa esiin myös arvopohjan ja kasvatuksellisten näkökulmien merkityksen. Soitonopettajan reflektoinnin tärkeänä osana Vartiainen (2013) mainitsee esimiesten ja työyhteisön arvolähtökohtien tunnistamisen ja niiden peilaamisen opettajan omaan arvopohjaan. Kun reflektointia avataan käytännön toimien tasolta niiden taustalta löytyvän arvopohjan tarkasteluun, voidaan sen ajatella olevan verrattavissa arvokeskusteluun, joka parhaimmassa tapauksessa saattaa edistää niin omaa kuin koko työyhteisön ajattelua. Vartiainen muistuttaaakin, ettei oman toiminnan reflektointi ”tapahdu tyhjiössä” (s. 184), sillä siihen vaikuttavia arvoja ja intressejä ohjaavat sekä välitön

toimintaympäristö että yhteiskunnassa laajemmin vallitseva arvoilmapiiri. Samoin on syytä pitää mielessä, että yksilöllinenkin arvopohja perustuu johonkin. Jotta omia arvojaan voi peilata yleisemmin vallitseviin, olisi reflektion kautta hyvä tutkia, mistä ne ovat peräisin ja minkä varaan rakentuneet. (Vartiainen, 2013.)

Vartiainen (2013) huomauttaa, että erityisesti soitonopetuksen mestari–kisälli-asetelmassa toiminnan periaatteet, arvot ja arvostukset saattavat välittyä ikäpolvelta toiselle ilman kyseenalaistamista. Vaikka jotkin yhteiskunnalliset arvot, kuten lapsuuden merkitys ja lasten kasvatus ja kohtelu ovatkin muuttuneet voimakkaasti viimeisimpien sukupolvien aikana, ei vastaavan mittaluokan muutosta ole tapahtunut siinä, miten soittimia soitetaan ja käsitellään. Opettajalle voikin olla haastavaa erottaa, mitkä tekijät hänen itse aikanaan saamassaan soitonopetuksessa ovat olleet taidon oppimisen kannalta olennaisia. Opettaja saattaa esimerkiksi huomaamattaan tulla kohdelleeksi oppilastaan samoin kuin on itse tullut kohdelluksi, tai käyttää valta-asemaansa oppilaaseen nähden tyydyttääkseen omia tiedostamattomia tarpeitaan. Rehellisellä oman toimintansa reflektoinnilla tällaiset opettaja–oppilas-suhdetta heikentävät tekijät voidaan saada esiin ja niitä voidaan kehittää. (Vartiainen, 2013.)

5 Yhteenveto

Tässä luvussa pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen tekemällä yhteenvetoa edellä läpikäydystä aineistosta. Kokoan opettajan valmiuksista esiin tulleita näkökulmia ja liitän niitä pianonsoiton alkuopetuksen osa-alueisiin ottaen huomioon myös lapsen musiikillisen kehityksen.

Millaisen kokonaiskuvan alan kirjallisuus antaa pianonsoiton alkuopetuksen edellyttämistä valmiuksista?

Musiikillisten taitojen merkitys pianonsoitonopettajalle on ilmeinen. Mitä kattavammat valmiudet opettajalla on, sitä paremmin hän ymmärtää mitä kaikkea musiikillisten taitojen opettamisessa kannattaa ottaa huomioon. Laaja-alainen osaaminen antaa työkaluja niin teknisten taitojen ja harjoittelutyylin konkreettiseen mallintamiseen kuin teoreettisempienkin konseptien avaamiseen oppilaalle (Millican & Forrester, 2018). Mallintamisen merkitys korostuu erityisesti juuri nuorten oppilaiden kohdalla: Flohr (2010) toteaa hyvän mallintamisen olevan olennainen osa lasten musiikinopetusta, sillä imitaatio on lasten pääasiallinen tapa oppia. Opettajan musiikillinen osaaminen helpottaa myös opetuksessa vastaantulevien musiikillisten ongelmien purkamista ja ratkaisemista (Millican & Forrester, 2018). Esiintymiskokemus puolestaan antaa eväitä esiintymiseen liittyvän tietotaidon välittämiseen ja soiton tulkinnallisen puolen harjaannuttamiseen (Juntunen, 2014a). Opettajan musiikilliset taidot voivat lisäksi toimia inspiraation lähteenä motivoiden oppilasta kehittämään omia taitojaan (Abankwa & Mikkilä-Erdmann, 2018).

Husbandsin ja Pearcen (2012) muotoilemat tehokkaan pedagogiikan sisällöt antavat hyviä lähtökohtia piano-opetuksen suunnitteluun ja laadukkaaseen toteutukseen. Opetuksen suunnittelussa olisi aluksi tärkeää selvittää oppilaan olemassa olevat tiedot ja taidot. Vaikka oppitunnille tulisikin nuori vasta-alkaja, voi hänellekin olla jo muodostunut monenlaisia käsityksiä musiikista ja soittamisesta. Erityisesti on syytä huomioida informaalin oppimisen mahdolliset vaikutukset. Oppilaan valmiuksien kartoittaminen auttaa sekä rakentamaan uutta tietoa vanhan päälle että korjaamaan mahdollisia väärinkäsityksiä, jotka saattaisivat haitata uuden oppimista. (Husbands & Pearce, 2012; myös Väkevä, 2013.)

Opetuksella tulisi alusta alkaen olla selkeät päämäärät, jolloin yksittäiset oppitunnit saadaan nivottua johdonmukaiseksi jatkumoksi kohti pidemmän tähtäimen oppimistavoitteita. Tavoitteita ja opetuksen sisältöjä pohdittaessa opettajan olisi hyvä ottaa aidosti huomioon myös oppilaan näkemykset niin opetuksen suunnittelun apuna kuin palautteen muodossa opetuksen kehittämiseksi. (Husbands & Pearce, 2012.) On esimerkiksi jokseenkin eri asia opetella klassista pianoa verrattuna vapaaseen säestykseen, ja monilla oppilaille saattaa hyvinkin olla mielipide siitä, mitä he haluaisivat oppia. Tavoitteiden saavuttamiseksi ja oppimisen tukemiseksi yleensä olisi opettajan hyvä hallita jatkuvan arvioinnin käytänteitä, etenkin palautteen antamisen osalta. Palaute auttaa oppilasta tavoitteiden asettamisessa ja oman toimintansa arvioinnissa. (Husbands & Pearce, 2012.) Palautteen antamisessa tulee muistaa rakentavuus ja kannustaminen etenkin oppimisen varhaisissa vaiheissa, jotta se ei vaikuta heikentävästi oppilaan motivaatioon (Hallam ym., 2014). Lisäksi palautteen tulisi olla aitoa ja täsmällistä ja sen tulisi kohdistua konkreettisiin asioihin (Tikka, 2017).

Opetuksessa tulisi pyrkiä oppimisen oikea-aikaiseen ja vuorovaikutteiseen tukemiseen (*scaffolding*), mikä edellyttää opettajalta vankkaa ammattitaitoa. Opettajan on pystyttävä tarkasti määrittelemään opittavat asiat, osattava suhteuttaa ne oppilaan kehitystasoon ja hallittava monipuolisesti tuen antamisen strategioita, jotta kuhunkin tilanteeseen löytyy sopivia tukitoimia. Samoin tulee opettajalla olla käytössään laaja varasto erilaisia pedagogisia työtapoja, jotta opetus luonnistuu vaihtelevissa tilanteissa erilaisten oppilaiden kanssa. (Husbands & Pearce, 2012; Michalski & Baker, 2009; Opetushallitus, 2017.) Tähän liittyen opettajan on hyvä omaksua oppimiseen myös muovautuvuuden näkökulma: jokaisen lapsen oppiminen voi kehittyä nykyhetken tapahtumien ja toiminnan seurauksena. Ensiarvoisen tärkeää on muistaa, ettei oppilaan mahdollisuuksia tulisi määritellä ennalta. Lisäksi opettajan tulisi inklusion ja yhdenvertaisuuden periaatteita noudattaen olla tarpeen vaatiessa valmis opettamaan myös ilman kykyjen ja suoriutumisen liiallista painottamista. (Husbands & Pearce, 2012.)

Tasapainoisen ja oppimista tukevan opettaja–oppilas-suhteen kannalta oleelliseksi muodostuu opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, jossa avaintekijöitä ovat opetuksen dialogisuus ja oppilaan aito kohtaaminen. Näiden tekijöiden toteutuminen pianotunnilla auttaa luomaan turvallisen ja levollisen ilmapiirin, joka tukee oppimista ja auttaa oppilasta kohtaamaan myös mahdolliset haasteet yhdessä opettajan kanssa. (Jordan-Kilkki, Kauppinen & Viitasalo-

Korolainen, 2012; Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012.) Positiivinen ja kannustava ilmapiiri voi auttaa erityisesti vapaampaa ilmaisua ja luovuutta edellyttävissä aktiviteeteissa, kuten säveltäminen ja improvisointi. Toisaalta juuri tämänkaltaiset toimintamuodot voivat olla myös hyviä lähtökohtia opettaja–oppilas-suhteen syventämiselle (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013). Dialogisuuteen tähtäävän opettajan työkaluihin kuuluvat erityisesti aito kuunteleminen ja avointen kysymysten esittäminen. Avoimet kysymykset auttavat vuorovaikutuksen lisäämisen ohella oppilaan ajattelun kehittämisessä ja soittotunneilla opitun sisäistämässä. (Husbands & Pearce, 2012; Jordan-Kilkki & Pruuki, 2012.)

Piano-opettajan vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä myös oppilaan motivoinnin näkökulmasta. Motivointitaidot ovat soitonopettajalle ensiarvoisen tärkeitä (Michalskin & Baker, 2009; Teachout, 1997) ja oppilaan motivoinnin on katsottu olevan jopa keskeinen tehtävä soitonopettajan työssä (Hyry-Beihammer ym., 2013). Tikan (2017) väitöstutkimuksen mukaan soitonopetuksessa motivoinnin keskiöön nousee yhteenkuuluvuuden tunne ja läheinen, luottamuksellinen opettaja–oppilas-suhde. Vuorovaikutustaidot tulevat tarpeeseen myös opettajan ja oppilaan vanhempien välisessä kanssakäymisessä, sillä kodinkin tuki soittoharrastuksessa on tärkeää motivaation säilymisen kannalta. Muita oppimismotivaation tukemisen keinoja ovat esimerkiksi oppilaalle mieluisen ohjelmiston käyttö, laadukas palaute ja konkreettiset, saavutettavissa olevat tavoitteet. On kuitenkin tärkeää muistaa ja hyväksyä se tosiasia, että opettajan lisäksi oppilaaseen vaikuttavat monet muutkin tekijät ja toimijat, eikä taitavinkaan pedagogi voi vain omilla toimillaan kouluttaa jokaisesta oppilaastaan muusikkoa. (Tikka, 2017.)

Opettajan ammatillisen kasvun ja opetuksen laadun takaamiseksi tulisi kaiken suunnittelun ja toiminnan taustalla vaikuttaa jatkuva reflektointi (Hyry-Beihammer ym., 2013; Westerlund & Juntunen, 2013). Tämä ei kuitenkaan tarkoita mitä tahansa kevyttä pohdiskelua, sillä opetuksen kehittämiseen aidosti tähtäävä kriittinen reflektointi voi vaatia opettajalta kovastikin työtä (Kreber, 2004). Reflektoinnissa olisi opetuksen sisältöjen ja tehokkuuden ohella syytä kiinnittää huomiota myös laajempiin opetusta ohjaaviin arvoihin ja näkemyksiin jopa yhteiskunnallisella tasolla, sillä vaikka opetusta tekisi yksityisesti, on muistettava, että omakin arvopohja on saanut vaikutteensa jostakin (Vartiainen, 2013). Rehellisen reflektoinnin kautta opettaja voi myös havaita kehityksen tarvetta esimerkiksi opettaja–oppilas-suhteessa ja parhaimmillaan välttyä siltä, että oppilaat lopettavat soittotunneilla käymisen (Vartiainen,

2013; Yeh, 2018). Reflektiossaan opettaja voi esimerkiksi arvioida, milloin on sopiva aika siirtyä opettamaan nuotinlukua uudelle oppilaalle. Nuotinlukeminen on taitona hyvin haastava ja sen menestyksellinen omaksuminen edellyttää, että oppilas on ehtinyt soiton ja laulun kautta muodostaa jonkinlaisia soivia mielikuvia musiikista. Ilman soivan mielikuvan liittämistä nuottikuvaan, voi nuotinlukeminen jäädä suorituksena hyvin mekaaniseksi vailla syvempää musiikillisten merkitysten ymmärrystä. (Kianto, 1994; Vikman, 2001.)

Erityisesti alkuopetuksen piirissä on opettajan lisäksi tärkeä ymmärtää lapsen musiikillista kehitystä ja osata suhteuttaa opetusta kunkin oppilaan kehityksen mukaan (Hyry-Beihammer ym, 2013). Laulaminen on tärkeä instrumentti lasten musiikillisessa kehityksessä ja pianon alkuopetuksessa voisikin olla hyvä pyrkiä hyödyntämään myös laulamista osana soiton oppimista. 6–9 vuoden iässä oppilaat ovat luultavasti jo enkulturaation kautta omaksuneet tonaalisen musiikin periaatteita ja saattavat hallita laulussaan intervallit aina oktaaviin asti, mikä mahdollistaa ainakin jonkinlaisten asteikkojen tutkimisen opetuksessa. Rytmiiikan puolesta voi nuorella vasta-alkajalla olla vielä haasteita mutta soitonopiskelun kautta rytmin hallinta myös paranee. Erityisesti harmonian hahmottaminen voi 6–9-vuotiaille oppilaille olla vielä hankalaa, mikä on syytä ottaa huomioon opetuksen sisältöjen suunnittelussa. (Ahonen, 2004.)

Musiikillisen kehityksen tuntemisen ohella tärkeää on huomioida myös oppilaan motorinen kehitys. Tämä tulee ilmi erityisesti soittotekniikan kohdalla. Motoristen taitojen kehittyessä karkeista liikkeistä ja kehon keskiviivasta sormia kohti voi olla, että nuoren oppilaan hienomotoriikka ei ole vielä kovinkaan edistynyt. Tämän tiedostaessaan opettajalla on mahdollisuus sisällyttää soittotunneille motoriikan kehittymistä tukevia harjoitteita, joita olisi siis hyvä olla pianonsoiton alkeita opettavan pedagogisessa varastossa. (Hyry-Beihammer ym, 2013.)

6 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tutkimuksessani esiin nousseita sisältöjä oman opettajaksi kasvamisen näkökulmasta kuin myös laajemmassa mittakaavassa ja teen koontia työn aikana heränneistä ajatuksista. Lisäksi käsittelen tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Ajatuksia tutkimuksesta ja sen tuloksista

Piano-opettajan valmiuksien tutkiminen on käytännössä ollut osa ammatillista kehitystäni. Huomasin pysähtyväni monia kertoja prosessin aikana pohtimaan lähdekirjallisuudessa esitettyjä näkökulmia ja ajatuksia peilaten niitä omiin kokemuksiini opettajana toimimisesta. Tunnenkin opetustyötä koskevan ymmärrykseni lisääntyneen merkittävästi tämän työn ansiosta. Olen myös saanut itsevarmuutta ja visioita opettajuuteni kehittämiseen. Matkani kohti ammattilaisuutta on kuitenkin vasta alussa.

Tutkimukseni kautta olen saanut uusia ajatuksia myös peräänkuuluttamaani musiikin iloon liittyen. Ensinnäkin on ollut rohkaisevaa huomata, miten alan kirjallisuudessa ilon merkitys soitonopiskelussa on nostettu esiin omia mietteitani tukevasti (ks. Johdanto-luku), mutta toisaalta vastaan on tullut myös toisenlainen näkökulma. Parkinson (2016) huomauttaa, että mikäli opetuksen painopiste on liiaksi oppilaan viihtyvyyden ja olostaan nauttimisen puolella, voi tämä hidastaa oppilaan kehittymistä ja johtaa siihen, että joidenkin tärkeiden taitojen oppiminen sivuutetaan. Näin ollen opettajan tulee löytää tasapaino mukavuuden ja vaativuuden välimaastossa. (Parkinson, 2016.) Vartiainen (2013) toteaaakin rajankäynnin liiallisen ja liian vähäisen vaatimisen välillä olevan tärkeä tekijä opettajan toiminnan reflektoinnissa.

Syntyneestä tuotoksesta saattaisi olla apua muillekin alaa opiskeleville. Useampi opiskelutoverini ehti jo työn alkuvaiheessa aiheeni kuultuaan todeta ”Kerro sitten minullekin!”, eli tiedolle soitonopettajan valmiuksista tuntuisi olevan kysyntää myös henkilökohtaisen kiinnostukseni ulkopuolella. Jordan-Kilikki, Kauppinen ja Viitasalo-Korolainen (2012) toteavat, että maailman muuttuessa myös opettajan tulisi kyetä muuttumaan sen mukana, ja että tästä näkökulmasta ”opettajan jatkuva oppiminen ja kehittyminen ovat välttämättömiä oppilaan hyvän oppimisen kannalta.” (s. 13). Näin ollen näinä opetussuunnitelmien uudistumisten

aikoina tutkimukseni saattaisi olla hyödyksi ja reflektoinnin tueksi jopa jo työelämässä toimiville soitonopettajille.

Mitä tässä tutkimuksessa esiin noussut tieto opettajan valmiuksista sitten tarkoittaisi laajemmin koulutuksessa, soitonopetuksen kentällä ja taiteen perusopetuksessa? Koulutuksen kannalta uskallan olettaa, että tässä tutkimuksessa läpikäymäni aineiston sisällöt ovat vähintään pääpiirteittäin tuttua asiaa koulutuksen suunnittelusta vastaaville tahoille. Tähän liittyen on hyvä huomata, että Suomessa pätevien instrumenttiopettajien koulutuksesta vastaavat ammattikorkeakoulut. Kuitenkin, kuten Johdanto-luvussa totesin, omien kokemusteni ja havaintojeni perusteella yksityisopettajiksi alkavat myös monet musiikkikasvattajat ja eri asteisten musiikkioppilaitosten opiskelijatkin. Erityisesti jälkimmäisen ryhmän edustajilla ei välttämättä ole juurikaan tietämystä saati kokemusta opetuksellisista asioista omilta opettajilta saatuja opetusmalleja lukuun ottamatta. Ehkäpä tämä on asia, johon erityisesti opettajia kouluttamattomien musiikkioppilaitosten johdon olisi syytä kiinnittää huomiota ja tarjota opiskelijoilleen oleellista tietoa myös opettamiseen liittyen. Itseäni tällainen tietopaketti olisi varmasti auttanut aikanaan muusikko-opiskelijana kansalaisopistossa opettaessani, mutta kokemattomuuteni tuli ilmi myös siinä, etten oma-aloitteisesti osannut sellaista etsiä.

Edelliseen nojaten on toinen tämän tutkimuksen lähdemateriaalista kumpuava viesti, koulutusasteesta riippumatta, että opettajalla on vastuu omasta opetuksestaan, sen kehittämisestä ja oman ammattitaitonsa edistämisestä. Tämän viestin sisäistyminen kaikille soitonopetuksen kentällä toimiville voisi edesauttaa entistä laadukkaamman opetuksen takaamisessa myös tuleville soittajasukupolville, niin yksityisesti toimivien opettajien kuin taiteen perusopetuksen piirissä.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kirjallisuuskatsaukseen liittyvät eettiset näkökohdat tiivistyvät hyvän viittauskäytännön toteuttamiseen. Työssä ei vielä tehdä omaa empiirisen tutkimusmateriaalin hankintaa, joten tutkijan vastuulle jää huolehtia siitä, että hän antaa tekstissään kunnian niille tahoille, joiden tutkimus- ja ajatustyön tuloksia hän opinnäytteessään hyödyntää, lisäämällä asianmukaiset lähdetiedot. (Herajärvi, 2019.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt parhaan kykyni mukaan toteuttamaan tätä hyvää viittaustapaa aina, kun olen sisällyttänyt tekstiini muiden tutkijoiden ja

kirjoittajien ajatuksia ja tutkimustuloksia.

Teoreettisena tutkimuksena toteutetun työn pohdinta kohdistuu luotettavuuden näkökulmasta pitkälti siihen, onko tekijä onnistunut löytämään aiheensa kannalta oleellista ja ajankohtaista lähdemateriaalia ja kuinka kattavasti. Hyvin ohueksi jäävä aiheen kartoitus ei luonnollisesti voi antaa kovin luotettavaa kokonaiskuvausta aiheesta. Samoin on oltava tarkkana sen suhteen, millaisia yleistyksiä tai johtopäätöksiä valitsemansa lähdemateriaalin pohjalta muodostaa, ja voiko sellaisia ylipäänsä keräämillään tiedoilla tehdä.

Vikman (2001) toteaa, että pianonsoiton alkuopetukseen liittyvää tutkimusta on olemassa vielä melko vähän, mikä oman tutkimukseni perusteella tuntuu yhä pitävän paikkansa. Toisaalta, koska monien instrumenttien opetuksessa pätevät suurelta osin samat lainalaisuudet, ei tämä tuottanut suoranaista ongelmaa lähdemateriaalin löytymisessä. Monet opetuksen aspektit ovat myös hyvin yleisluontoisia opetuksen kontekstista riippumatta, joten saatoinkin hyödyntää materiaalia laajasti erilaisista lähteistä. Tutkimukseni aihe osoittautui kuitenkin lopulta erittäin laajaksi ja työn edetessä sain todeta, että jokaisesta esiin nostamastani valmiudesta olisi luultavasti saanut tehtyä itsenäisen tutkimuksen. Tämän vuoksi työhöni lopulta päätynyt lähdemateriaali on vain jäävuoren huippu kaikesta olemassa olevasta aiheeseen liittyvästä aineistosta.

Oman ammatillisen ja opintojen kautta saamani kokemuksen myötä koen silti onnistuneeni kartoittamaan ja alleviivaamaan ainakin joitakin oleellisia laadukkaan pianonsoiton alkuopetuksen edellyttämiä valmiuksia suhteellisen luotettavasti ja kattavasti. Toki tutkimuksen tekemisessä voi aina onnistua paremmin. Tällainen on tilanne etenkin tämän työn kohdalla, kun kyseessä on ensimmäinen laajempi harjoitus tieteellisen tutkimuksen toteuttamisesta. Huomion arvoista on esimerkiksi se, että vaikka Husbandsin ja Pearcen (2012) kirjallisuuskatsaus on yksi tutkimukseni keskeisistä lähteistä, löytyy sen sisällön suhteen myös kriittisempiä näkemyksiä. Coe, Aloisi, Higgins ja Major (2014) toteavat hyvää opetusta käsittelevässä katsauksessaan jättäneensä Husbandsin ja Pearcen katsauksen ensimmäisen väitteen (*Effective pedagogies give serious consideration to pupil voice*) oman työnsä ulkopuolelle. Heidän näkemyksensä mukaan vaikka väite sinänsä pitäisikin paikkansa, ei yksikään Husbandsin ja Pearcen esittämistä tutkimuksista anna tarpeeksi vahvoja näyttöjä sen luotettavuuden varmistamiseksi. (Coe, Aloisi, Higgins & Major, 2014). Tämän kaltaiseen

lähdemateriaalin kriittiseen tarkasteluun on itselläni tutkijana vielä pitkä matka.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Pro gradu -työtä ajatellen tutkimustani olisi mielenkiintoista viedä empiiriseen suuntaan esimerkiksi kartoittamalla taitaviksi miellettyjä (pianon)soitonopettajia ja sitten haastatteleamalla selvittää heidän näkemyksiään tärkeimmistä työssä tarvittavista valmiuksista. Tutkimukseen voisi liittyä lisäksi näiden opettajien pitämien soittotuntien seuraaminen ja analysointi opettajan valmiuksien näkökulmasta. Toinen mahdollinen empiirinen lähestymistapa voisi olla järjestää itse jonkinlainen opetuskokeilu, jossa tämän tutkimuksen puitteissa esiinnousseita valmiuksia lähdettäisiin kokeilemaan käytännössä.

6.4 Lopuksi

Ajatus soitonopettajan työssä tarvittavien kattavien ja monimutkaisten valmiuksien omaksumisesta saattaa herättää monenlaisia tunteita epävarmuudesta, riittämättömyydestä ja jopa kykenemättömyydestä. Vaakakupissa painaa paitsi oma ammattitaito myös vastuu oppilaiden oppimisesta ja elämänmittaisen musiikkisuhteen kehittymisestä. Laura Huhtinen-Hildén (2012) tarjoaa kuitenkin helpotusta kipuilevan soitonopettajan ahdinkoon luoden kuvaa ”opettajuudesta ja opettajaksi oppimisesta läpi elämän jatkuvana prosessina, joka on haastava ja vaatii kokonaisvaltaista ja emotionaalista työskentelyä ja kypsymistä” (s. 164).

Ehkäpä opettajaksi opitaan samoin kuin soittamaankin: harjoittelemalla määrätietoisesti, pieni pala kerrallaan.

Lähteet

- Abankwa, J., & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Piano teacher education in Finland and Germany: Targeted competencies and respective learning environments of two cases. *International Journal of Music Education*, 36(4), 616–629. doi: 10.1177/0255761418775130
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.
- Alexander, R. (2010). *Dialogic teaching essentials*. Singapore: National Institute of Education. Haettu osoitteesta <https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/event-document/final-dialogic-teaching-essentials.pdf>
- Carey, G. & Grant, C. (2014). Teachers of instruments, or teachers as instruments? From transfer to transformative approaches to one-to-one pedagogy. Teoksessa G. Carruthers (toim.), *Proceedings of the 20th International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician* (ss. 42–53). Belo Horizonte, Brazil: ISME Commission on the Education of the Professional Musician. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/324970982_Teachers_of_instruments_or_teachers_as_instruments_From_transfer_to_transformative_approaches_to_one-to-one_pedagogy
- Chappell, S. (1999). Developing the complete pianist: a study of the importance of a whole-brain approach to piano teaching. *British Journal of Music Education* 16(3), 253–262. doi: 10.1017/S0265051799000340
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. & Major, L.E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research* (Project Report). London: Sutton Trust. Haettu osoitteesta <http://dro.dur.ac.uk/13747/>
- Coutts, L. (2019). Empowering students to take ownership of their learning: Lessons from one piano teacher’s experiences with transformative pedagogy. *International Journal of Music Education*, 37(3), 493–507. doi: 10.1177/0255761418810287
- Daniel, R. & Bowden, J. (2008). Piano Pedagogy: A preliminary investigation into the benefits and current adoption of holistic learning programs for beginner students. Teoksessa J. Southcott (toim.), *Proceedings of the XXXth Annual Conference – Innovation and Tradition: Music Education Research* (ss. 101–110). Melbourne, Australia: Australian and New Zealand Association for Research in Music Education. Haettu osoitteesta <https://anzarme.com.au/wp-content/uploads/2020/02/2008-Australian-and-New-Zealand-Association-for-Research-in-Music-Education-Melbourne.pdf>

- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. (2013). Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä* (ss. 246–291). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ferm Thorgersen, C., Johansen, G., & Juntunen, M. L. (2016). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education*, 34(1), 49–63. doi: 10.1177/0255761415584300
- Flohr, J. (2010). Best Practices for Young Children's Music Education: Guidance From Brain Research. *General Music Today*, 23(2), 13–19. doi: 10.1177/1048371309352344
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomez, T. & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680. doi: 10.1177/0305735612443868
- Herajärvi, N. (2019). *Opinnäytetyö ja käytännön etiikka*. Kvalitatiivisen tutkimuksen peruskurssin luentomateriaali. Oulun yliopisto. Julkaisematon lähde.
- Hirsijärvi S., Remes P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsi- kirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (ss. 159–174). Helsinki: Opetushallitus.
- Huhtinen-Hildén, L. (2013). Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä* (ss. 130–149). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Husbands, C. & Pearce, J. (2012). *What makes great pedagogy? Nine claims from research*. Nottingham: National College for Teaching and Leadership. Haettu osoitteesta <https://www.gov.uk/government/publications/what-makes-great-pedagogy-nine-claims-from-research>
- Hyry-Beihammer, E.K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M.-L., Kymäläinen, H. & Leppänen, T. (2013). Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä* (ss. 150–182). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jordan-Kilkki, P., Kauppinen E., & Viitasalo-Korolainen, E. (2012). Johdanto. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsi-*

- kirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa (ss. 8–15). Helsinki: Opetushallitus.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. (2012). Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (ss. 18–27). Helsinki: Opetushallitus.
- Junttu, K. (2010). *Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimilla – György Kurtàgin Játékok-kokoelman inspiroima pedagoginen näkökulma pianonsoiton alkuopetukseen* (Raportti). Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Juntunen, M.-L. (2014a). Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland. *British Journal of Music Education*, 31(2), 157–177. doi:10.1017/S0265051714000102
- Juntunen, M.-L. (2014b). Mestarista opiskelijan ohjaajaksi, tukijaksi ja vierellä kulkijaksi? Kyselytutkimus Sibelius-Akatemian opettajien opetukseen liittyvistä näkemyksistä. *Musiikkikasvatus*, 17(1), 8–28. Haettu osoitteesta https://www.academia.edu/8095611/Mestarista_opiskelijan_ohjaajaksi_tukijaksi_ja_viereill%C3%A4_kulkijaksi_Kyselytutkimus_Sibelius-Akatemian_opettajien_opetukseen_liittyvist%C3%A4_n%C3%A4kemyksist%C3%A4
- Kianto, M. (1994). *Matka pianon soittamiseen – kirja pianonsoiton ja pianopedagogiikan opettajille ja opiskelijoille*. Keuruu: Otava.
- Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29–49. doi: 10.1080/1360144042000296044
- Lennon, M. & Reed, G. (2012). Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula. *Music Education Research*, 14(3), 285–308. doi: 10.1080/14613808.2012.685462
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Michalski, Y. & Baker, F. (2009). Effective piano pedagogy: A study of teacher perceptions. *Proceedings of the 9th Australasian Piano Pedagogy Conference*. Haettu osoitteesta https://www.appca.com.au/proceedings/2009/part_1/Michalski_Yvonne_Baker_Felicity.pdf

- Millican, J. & Forrester, S. (2018). Core practices in music teaching: A delphi expert panel survey. *Journal of Music Teacher Education*, 27(3), 51–64. doi: 10.1177/1057083717736243
- Millican, J. & Forrester, S. (2019). Music teacher rankings of selected core teaching practices. *Journal of Music Teacher Education*, 29(1), 86–99. doi: 10.1177/1057083719867682
- Nelson, R., Spence-Thomas, K. & Taylor, C. (2015). *What makes great pedagogy and great professional development: final report*. Nottingham: National College for Teaching and Leadership. Haettu osoitteesta <https://core.ac.uk/download/pdf/74377321.pdf>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus (2017). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>
- Opetushallitus (2017). *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Parkinson, T. (2016). Mastery, enjoyment, tradition and innovation: A reflective practice model for instrumental and vocal teachers. *International Journal of Music Education*, 34(3), 352–368. doi: 10.1177/0255761414563196
- Rohwer, D. & Henry, W. (2004). University teachers’ perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(2), 18–27. doi: 10.1177/10570837040130020104
- Ruddock, E. (2008). “It’s a bit harsh, isn’t it!” Judgemental teaching practice corrupts instinctive musicality. Teoksessa J. Southcott (toim.), *Proceedings of the XXXth Annual Conference – Innovation and Tradition: Music Education Research* (ss. 227–239). Melbourne, Australia: Australian and New Zealand Association for Research in Music Education. Haettu osoitteesta <https://anzarme.com.au/wp-content/uploads/2020/02/2008-Australian-and-New-Zealand-Association-for-Research-in-Music-Education-Melbourne.pdf>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf

- Schenck, R. (1989). Above all, learning an instrument must be fun! *British Journal of Music Education*, 6(1), 3–35. Saatavilla osoitteessa: <https://doi.org/10.1017/S0265051700006811>
- Teachout, D. (1997). Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41–50. doi: 10.2307/3345464
- Tikka, S. (2017). *Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla* (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/53568>
- Uszler, M. (2000). The elementary-age student. Teoksessa M. Uszler, S. Gordon, & S. McBride Smith (toim.), *The well-tempered keyboard teacher* (ss. 3–34). Belmont: Schirmer Books.
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296. doi: 10.1007/s10648-010-9127-6
- Vartianen, O. (2013). Soitonopettaja työnsä reflektioijana. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä* (ss.183–203). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vikman, K. (2001). *Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa. Toimintatutkimus eri kohderyhmillä* (Väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://core.ac.uk/download/pdf/14915283.pdf>
- Väkevä, L. (2013). Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä* (ss. 93–104). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Westerlund, H. & Juntunen, M-L. (2013). Johdanto. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä* (ss. 7–17). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Yeh, Y. L. (2018). An investigation of Taiwanese piano teachers' reflection on teaching challenges and pupils' learning difficulties. *Music Education Research*, 20(1), 32–43. doi: 10.1080/14613808.2016.1249359
- Zhukov, K. (2009). Effective practising: A research perspective. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3–12. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912405.pdf>