

Senja Salo

# Dialogisuus soitonopetuksessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikki

Opinnäytetyö

1.12.2016

Tekijä Otsikko	Senja Salo Dialogisuus soitonopetuksessa
Sivumäärä Aika	34 sivua + 1 liite 1.12.2016
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Koulutusohjelma	Musiikki
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja	MuT Annu Tuovila
<p>Opinnäytetyössä käsitellään dialogisuuden toteutumista soittotunneilla. Tarkoituksena oli selvittää, miten kirjallisuudessa paljon esillä ollut dialogisuus näkyy käytännön tasolla, arjen tilanteissa. Lisäksi tarkastellaan palautteenannon ja oppilaan itsearviointitaitojen yhteyttä dialogisuuteen.</p> <p>Työssä esitetyt havainnot perustuvat observoimalla kerättyyn aineistoon. Observoitavat soittotunnit olivat pääkaupunkiseudun musiikkiopistoissa pidettyjä klarinettitunteja. Mukana oli kahdeksan opettajaa ja 37 oppilasta, jotka olivat iältään 7–18-vuotiaita.</p> <p>Luonteva vuorovaikutus ja luottamuksellinen opettaja-oppilas-suhde ovat tärkeitä soitonopetuksessa ja oppilaan kasvun tukemisessa. Dialogipedagogiikassa ja dialogisuudessa painotetaan aktiivista osallistumista, avoimuutta, sallivuutta ja vastavuoroisuutta. Oppiminen on jatkuva yhteinen tutkimusmatka. Havaintojen perusteella vaikuttaa siltä, että dialogisuus toteutuu soitonopetuksessa myös käytännön tasolla, joskin vaihtelevasti. Monilla soittotunneilla dialogisuus oli selvästi havaittavaa ja välittyi soiton ohella esimerkiksi luontevana vuoropuheluna. Toisinaan dialogisuus saattoi ilmetä lähinnä musiikin muodossa, opettajan ja oppilaan jaettuina tunne-elämyksinä. Parhaiten dialogisuutta edistivät rento ja avoin ilmapiiri, opettajan läsnäolo ja aktivoiva ote sekä oppilaan motivoituneisuus ja itseohjautuvuus. Kun opettaja ja oppilas eivät syystä tai toisesta olleet samalla aaltopituudella, dialogisuus kärsi. Sitä heikensivät myös oppilaan passiivisuus, opettajan negatiivissävytteinen puhe sekä ulkoiset tekijät, esimerkiksi kiire.</p> <p>Itsearviointin esiintyvyydessä ja oppilaiden itseohjautuvuudessa oli jonkin verran eroja. Osa nuorimmistakin lapsista ilmaisi kypsyytensä ja vastuullisuutensa esimerkiksi esittämällä kysymyksiä ja havainnoimalla omaa oppimistaan. Toisaalta joukossa oli oppilaita, joiden oppiminen vaikutti ulkoahjautuvalta ja jotka kaipasivat opettajaltaan tavallista enemmän tukea ja ohjausta. Itsearviointitaidot ja dialogisuus tuntuivat kulkevan käsi kädessä. Oppilaan kehittyneet itsearviointitaidot edistivät dialogisuutta ja vastaavasti opettaja monesti hyödynsi dialogisuutta johdatellessa oppilastaan kohti itsearviointin maailmaa.</p> <p>Havainnointimatka auttoi hahmottamaan kuvaa siitä, mitä soittotuntien todellisuus on. Se vahvisti käsitystä vuorovaikutuksen tärkeydestä ja auttoi oivaltamaan, että monesti kyse on varsin pienistä eleistä ja hienovaraisista nyansseista.</p>	
Avainsanat	musiikkipedagogiikka, soitonopetus, vuorovaikutus, dialogisuus, palaute, itsearviointi

Author Title	Senja Salo Music and Dialogue – Dialogue Pedagogy in Instrumental Lessons
Number of Pages Date	34 pages + 1 appendix 1 December 2016
Degree	Bachelor of Music Pedagogy
Degree Programme	Music
Specialisation Option	Clarinet Pedagogy
Supervisor	Annu Tuovila, DMus
<p>This thesis discusses the theory of dialogue pedagogy and explores how it is carried out in instrumental lessons. Another purpose was to research the methods that instrumental teachers can use to help their students develop good self-assessment skills.</p> <p>The thesis includes a review of literature on dialogue pedagogy and self-assessment. Data for this study were collected by observing 37 clarinet lessons with eight different teachers at six music institutes in the Uusimaa Province in Southern Finland.</p> <p>The study demonstrates that dialogue pedagogy is not just a theoretical approach but also commonly used in day-to-day instrumental lessons. It was notable that both the amount and usage of dialogue varied from lesson to lesson. Sometimes the whole approach was dialogical throughout the lesson, whereas sometimes the dialogue emerged more subtly, e.g., through the teacher and student sharing a musical moment together. It seems that the dialogue was best enhanced in a relaxed and open atmosphere, with teacher's conscious presence and ability to activate the student by asking questions. Dialogue was also facilitated, when the student was active and motivated to learn and had good self-assessment skills. Sometimes dialogue was diminished by teacher's inability to bond with the student. Other things that made dialogical approach harder included teacher's negative feedback, student's passivity and the rushed atmosphere during the lesson.</p> <p>The thesis confirms that a good and confidential relationship between a teacher and a student is fundamental to learning. In an instrumental lesson, dialogue is not a necessity, since a less dialogical approach may work as well. However, it seems that in most cases, dialogue can improve the quality of communication and thus enhance learning. It is also good to remember that pedagogical dialogue does not necessarily require much: sometimes even the smallest gestures and nuances can make a difference.</p>	
Keywords	music pedagogy, instrumental tuition, interaction, dialogue, feedback, self-assessment

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Taustaa	2
2.1	Dialogipedagogiikan lähtökohtia	3
2.1.1	Rakentavaa vuoropuhelua	3
2.1.2	Minä-Sinä vai Minä-Se?	3
2.1.3	Läsnäoloa ja eläytymistä	4
2.1.4	Osallisuutta ja sitoutumista	5
2.2	Itsearviointi	5
2.2.1	Itsearviointi osana oppimisprosessia	6
2.2.2	Itsearviointiin ohjaaminen	6
2.2.3	Palaute itsearvioinnin tukena	7
3	Opinnäytetyön prosessi	8
3.1	Aiheen valinta ja rajaus	8
3.2	Aineiston keruu	9
3.2.1	Havainnointikaavake	9
3.2.2	Soittotuntien seuraaminen	10
3.3	Aineiston analyysi	11
4	Observoinnin tuloksia	12
4.1	Oppilaitokset ja opettajat	12
4.2	Oppilaat	12
4.3	Soittotunnit	13
4.3.1	Tunnin pituus	13
4.3.2	Tunnin rakenne ja sisältö	13
4.3.3	Ohjelmisto	15
5	Dialogisuus soittotunneilla	16
5.1	Oppimista tukeva ilmapiiri	16
5.1.1	Sopivasti tilaa ja aikaa	17
5.1.2	<i>"Ei haittaa, soita vaan"</i>	17
5.1.3	Yhdessä tekeminen	18
5.1.4	Jaettuja tunne-elämyksiä	18
5.1.5	<i>"Mennään vielä!"</i>	18

5.1.6	Ei pelkkää monologia	19
5.2	Yksilöllisyys ja muuttuvat tilanteet	19
5.2.1	Opettaja oppilaan tukena	20
5.2.2	Moniulotteinen yksilö	21
6	Kohti osallistavaa työskentelyä	22
6.1	Ohjeistaminen	22
6.1.1	Puhuminen	23
6.1.2	Soittaminen	23
6.1.3	Laulaminen	25
6.1.4	Koskettaminen	25
6.1.5	Muut ohjeistamistavat	25
6.1.6	Harjoittelun ohjeistaminen	26
6.2	Palaute ja itsearviointi	27
6.2.1	<i>"Tää on mahtava, tän sä teet aina ihanasti"</i>	27
6.2.2	Osallistavat kysymykset	28
6.2.3	<i>"Oliks tää nyt yhtään parempi ku viime viikolla?"</i>	29
7	Pohdinta	30
	Lähteet	33
	Liitteet	
	Liite 1. Havainnointikaavake	

## 1 Johdanto

Tutkin opinnäytetyössäni soitonopettajan ja oppilaan vuorovaikutusta soittotuntitilanteissa. Lähdin tarkastelemaan aihetta, koska pidän sujuvaa ja luovaa vuorovaikutusta yhtenä onnistuneen soitonopetuksen kulmakivistä. Aihepiiriä sivutaan musiikkipedagogin opintojen eri osioissa, mutta käsitteet saattavat jäädä teoreettisiksi. Halusin nähdä, mitä vuorovaikutus ja erityisesti dialogisuus merkitsevät käytännön tasolla. Miten vastavuoroisuus toteutuu arkipäivän soittotuntitilanteissa? Millaisin keinoin opettaja ja oppilas voivat lähestyä toisiaan? Miten dialogisuus tai sen puute vaikuttavat oppimiseen?

Tarkastelen opinnäytetyössäni myös itsearviointia ja sen yhteyttä dialogisuuteen. Pohdin muun muassa, miten opettaja voi aktivoida ja kannustaa oppilasta arvioimaan omaa työskentelyään ja mitä hyötyä oppilaille on itsearviointitaitojen kehittämisestä.

Opinnäytetyöni perustuu ammattikorkeakouluopintojeni loppuvaiheessa kerättyyn observointiaineistoon. Kävin havainnoimassa kahdeksan klarinetinsoitonopettajan opetusta 37 soittotunnin ajan. Kultakin opettajalta seurasin minimissään kahden ja maksimissaan kymmenen eri oppilaan soittotunteja. Näin pyrin varmistamaan, että mahdolliset eroavaisuudet tietyn opettajan ja tämän eri oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa tulisivat näkyviin. Havainnoinnin tukena käyttämäni kaavake on liitteenä opinnäytetyön lopussa. Kaavaketta laatiessani halusin painottaa asioita, jotka olivat aiemmin nousseet esiin pedagogisten opintojen, kuten opetusharjoittelun yhteydessä.

Opinnäytetyöni alussa pohjustan aihepiiriä esittelemällä dialogipedagogiikan keskeisimpiä lähtökohtia. Lisäksi kerron itsearvioinnista ja sen merkityksestä oppimisprosessissa. Seuraavassa luvussa kerron tarkemmin opinnäytetyöprosessin etenemisestä: aiheen valinnasta ja rajaamisesta, kyselykaavakkeen synnystä, aineistonkeruusta ja analyysistä. Luvussa neljä esittelen observointini tuloksista kaikkein konkreettisemmat: millaisia olivat observoidut opettajat ja oppilaat, mitä tunteilla soitettiin ja tehtiin. Seuraavassa luvussa kerron edelleen havaintojeni kautta, miten dialogisuus toteutui soittotunneilla. Luvussa kuusi käsittelen opettajan työkaluja, ohjeistamista ja palautteen antamista dialogisuuden ja itsearvioinnin kannalta. Lopuksi kokoan yhteen havainnointini tuloksia ja esitän muutaman jatkokysymyksen.

## 2 Taustaa

Muun koulutuksen tavoin myös soitonopetus on tällä vuosituhannella elänyt vahvojen muutosten aikaa. Musiikkipedagogin työkenttä on laajentunut entistä monimuotoisempiin toimintaympäristöihin, mikä asettaa uudenlaisia vaatimuksia ammattitaidolle ja osaamiselle. Musiikkioppilaitosten kehitysnäkymiä tarkastelevissa tutkimuksissa on pohdittu pedagogin osaamistarpeen muutosta. Vaikka soitonopettajan työ rakentuu edelleen oman instrumentin erityisosaamiselle, tarvitaan sen ohella yhä useammin myös muita tietoja ja taitoja. Musiikillisen ja pedagogisen moniosaamisen lisäksi pedagogilta odotetaan ulkomusiikillista osaamista, esimerkiksi hyviä vuorovaikutus- ja projektityöskentelytaitoja. (Huhtinen-Hildén 2012, 16–17; Pohjannoro 2010, 61–63.)

Laajemmat rakenteelliset muutokset ovat yhteydessä soitonopetuksen ruohonjuuritason. Muutosten taustalla vaikuttaa myös vähitellen vakiintunut käsitys oppimisen konstruktivistisesta luonteesta ja vuorovaikutuksen tärkeydestä. Sekä opettajan että oppilaan roolit elävät ja avartuvat. Perinteinen valta-asetelma, jossa opettaja syöttää hallussaan olevan valmiin tiedon oppilaille ylhäältä päin, on jäämässä historiaan soitonopetuksessa, jossa ihanteeksi määrittyy yhä useammin oppijälähtöisyys ja oppilaan ainutlaatuisen kehityksen tukeminen. Opetuksen tavoitteena on vahvistaa oppijan aktiivisuutta ja toimijuutta, jolloin työskentelyn pohjana ovat ennen kaikkea oppijan edellytykset ja kokemukset. (Jordan-Kilkki, Kauppinen & Korolainen-Viitasalo 2012, 8-9.)

Dialogipedagogiikassa keskeiseksi nousee kysymys siitä, millä tavoin opettaja ja oppilas kohtaavat toisensa, millaista vuorovaikutus on. Opettaja-oppilassuhde on merkittävä paitsi oppimisen kannalta, erityisesti nuorempia oppijoita tarkasteltaessa myös heidän kasvunsa ja psyykkisen kehityksensä kannalta. Tämä painottuu nykyisessä musiikkikasvatusfilosofiassa, jossa musiikkikasvatusjärjestelmämme päätavoitteeksi on nostettu lasten ja nuorten kasvun tukeminen ja hyvän musiikkisuhteen luominen (TPOPS 2005).

Oppijan roolin muuttuessa aktiivisemmaksi ja aloitteellisemmaksi korostuu samalla oppilaan vastuu omasta oppimisestaan. Opettajan tulisi parhaan kykynsä mukaan tukea oppilasta oppimaan oppimisessa. Apukeinona oman oppimisen kehittämiseen oppilas tulisi ohjata mielellään jo varhaisessa vaiheessa kohti itsearviointin maailmaa. Tämä aktivoi oppilasta ja tarjoaa keinoja ymmärtää paremmin myös muilta saatua palautetta.

Seuraavassa luon hetkeksi katseeni dialogipedagogiikan teoriaan ja käsitteistöön. Lisäksi käsittelen lyhyesti oppilaan roolia itsensä arvioijana.

## 2.1 Dialogipedagogiikan lähtökohtia

### 2.1.1 Rakentavaa vuoropuhelua

Vaikka dialogisuudesta on puhuttu pitkään esimerkiksi kasvatustieteessä, ei käsitteen määrittely ole vakiintunut täysin yksiselitteiseksi. Dialogisuuden pohjalla oleva termi *dialogi* viittaa vuoropuheluun, jossa pyrkimyksenä on keskustelun molempien osapuolien kuuleminen sekä uusien näkökulmien ja ajattelutapojen tuottaminen. Dialogisessa vuorovaikutuksessa ihmisen on mahdollista tulla tietoiseksi sekä itsen että toisen ajattelusta. Dialogissa ei siis ensisijaisesti pyritä kumoamaan toisen näkemystä, vaan antamaan tilaa toiselle ja saavuttamaan yhteisymmärrys. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 18; Vehviläinen 2010.) On huomattava, että pedagoginen dialogi eroaa arjen keskustelumuodoista kuten juttelusta tai väittelystä. Joskus dialoginkin avulla voidaan hakea vastausta tiettyyn kysymykseen, mutta usein se on luonteeltaan avointa, jatkuvaa ja prosessimaista. Siten se edellyttää osapuoliltaan kykyä heittäytyä tuntemattomaan. (Lakka 2006, 53; Vehviläinen 2010.)

### 2.1.2 Minä-Sinä vai Minä-Se?

Filosofi Martin Buber (1878–1965) on luonut kaksitahoisuuden käsitteen, jonka mukaan ihmisen olemisen ja kommunikaation perustana on joko Minä–Sinä tai Minä–Se. Niissä Minä näyttäytyy hyvin erilaisena riippuen paristaan. Minä–Sinä korostaa yhteyttä minän ja sinän välillä, Minä–Se puolestaan objektin ja subjektin erillisyyttä. (Lakka 2006, 44.)

Minä–Se-suhteessa Se näyttäytyy minän objektina, jota kohdellaan etäisesti ja esineellistään. Minästä saattaa tulla korostuneen itsekeskeinen ja valtaa hamuava. Minä–Sinä-suhteessa on subjektin ja objektin sijaan kaksi toisensa aidosti kohtaavaa persoonaa. Tällaiseen dialogiseen suhteeseen kuuluu molemminpuolinen kunnioitus ja vastuu toisesta ja keskinäisestä suhteesta. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 19.)



Dialogipedagogiikan kannalta on keskeistä, näkeekö opettaja oppilaansa tasavertaisena persoonana ja aktiivisena yksilönä vai passiivisena, tietoa vastaanottavana subjektina. Luonnollisesti ensin mainittu kohtaamisen tapa tarjoaa yhteiselle työskentelylle huomattavasti hedelmällisemmät lähtökohdat. Opettajan tulisi myös kyetä ohjaamaan oppilastaan näkemään Minä ja Sinä siten, että ne tukisivat oppilaan persoonallisuuden kasvua ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Lakka 2006, 47).

Sivuan Buberin kaksitahoisuutta myöhemmin observoinnin tulosten yhteydessä muun muassa tarkastellessani me-henkeä soittotunneilla.

### 2.1.3 Läsnaoloa ja eläytymistä

Dialogisuus voidaan määritellä moniäänisyydeksi, johon kuuluu kyky avoimeen läsnäoloon ja toisen ihmisen aitoon kohtaamiseen. Opetuksen ydin on kohtaamisen laadullisuus (Skinnari 2011, 299). Kehittääkseen opetustaan dialogisemmaksi opettajan on kyettävä olemaan aidosti läsnä ja eläytymään oppilaansa kokemusmaailmaan. Tämä korostuu soitonopetuksessa, kun työskennellään voimakkaasti kokemuksellisen ja vahvoja tunteita herättävän musiikin parissa. Opetuksessa ovat koko ajan läsnä sekä opettajan että oppilaan musiikilliset merkitykset ja kokemukset (Saarikallio 2012, 40). Vaikka osa näistä merkityksistä jää väistämättä piiloon, opettajan on tärkeää tiedostaa musiikin eri ulottuvuudet. Musiikki itsessään on dialogista. Musiikillinen vuorovaikutus ja opettajan kanssa jaetut tunne-elämykset voivat tarjota oppilaalle kasvua tukevia myönteisiä välittämisen ja huolenpidon kokemuksia (Jordan-Kilki & Pruuki 2012, 20).

Opettajan läsnäolo näkyy soittotuntitilanteessa erityisesti ei-kielellisessä viestinnässä. Ei ole yhdentekevää, miten opettaja tervehtii oppilasta, ottaako hän katsekontaktia, miten hän säätelee fyysistä etäisyyttä ja millä tavoin hän muuten eleillään kommunikoi. Tämä tuli selkeästi esiin myös observoidessa. Opettajan läsnäololla on suora yhteys soittotunnilla vallitsevaan ilmapiiriin. Kunnioitus, avoimuus ja sallivuus ruokkivat vastavuoroisuutta ja edesauttavat opettajan ja oppilaan välisen tunnesiteen lujittumista. Myös opettajan uteliaisuus ja halu kyseenalaistaa omat näkemyksensä ja toimintamallinsa ovat dialogisuuden kannalta tärkeitä.

#### 2.1.4 Osallisuutta ja sitoutumista

Dialogipedagogiikkaan kuuluu kaikkien osapuolten aktiivinen osallistuminen. Sen tulee olla vapaaehtoista ja sallia monimuotoiset toteutumistavat, kuten kysyminen ja uusien ideoiden esittäminen. (Lakka 2006, 64.) Soittotunnilla on sallivan ja avoimen ilmapiirin ohella tärkeää, että opettaja aktivoi oppijaa ja haastaa hänet ajattelemaan esimerkiksi riittävän avointen kysymysten avulla. Kuten myöhemmin observointitulosten yhteydessä ilmenee, hyvin monet soittotunnin asioista, esimerkiksi ohjeistaminen ja palautteenanto on mahdollista toteuttaa osallistavalla otteella. Tämä on oleellista myös itsearviointiin ohjaamisen kannalta.

Kysymysten esittämisen lisäksi opettajan on tietenkin kyettävä kuuntelemaan oppilasta. Tämä voi tuntua itsestään selvältä, mutta aina kuunteleminen ei ole helppoa. Opettaja saattaa olla ajatuksissaan toisaalla tai kuulla oppilaan puheesta vain sen, mitä haluaa kuulla. Siksi avoimuus ja uteliaisuus, aito kiinnostus toista ihmistä ja hänen ajatuksiaan kohtaan on tärkeää. Eläytyvän kuuntelun tueksi tarvitaan riittävästi aikaa ja tilaa. Vain sitä kautta tulee mahdolliseksi ymmärtää ja tulkita toisen puhetta ja tunteita. Tämä on samalla sitoutumista keskinäiseen ymmärtämissyrkimykseen; sitä, että on omien ajatusten lisäksi kiinnostunut myös toisen ajatuksista. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 22; Vehviläinen 2010.)

#### 2.2 Itsearviointi

Arvioinnin päätehtäväksi on opetussuunnitelman perusteissa määritelty oppilaan ohjaaminen ja kannustaminen. Arvioinnissa korostetaan muun muassa monipuolisia arviointitapoja, arvioinnin prosessiluonnetta sekä oppilaskeskeisyyttä ja oppilaan ohjaamista itsearviointiin. Soitonopetuksessa ja musiikkiopistokulttuurissa on perinteisesti nojattu suorituskeskeiseen arviointiin, eli oppilaan osaamista on arvioitu pääasiassa esiintymistilanteisiin perustuvien kurssisuoritusten kautta. Tällöin arviointi muuttuu herkästi oppilaan virheiden ja puutteiden listaamiseksi, ja arvioinnin perusteena on pahimmillaan ainoastaan yksi jännittävä esiintymistilanne, jossa kaiken pitäisi onnistua nappiin, jotta oma osaaminen tulisi näkyväksi. Oppilaskeskeisessä arvioinnissa arvioidaan oppilaan kehittymistä hänen omista lähtökodistaan. Tavoitteet ovat oppilaan itsensä asettamia ja arviointi ulotetaan koskemaan koko oppimis- ja kasvuprosessia. Pyrkimyksenä on auttaa oppilasta tiedostamaan osaamisensa ja löytämään omat oppimisen polkunsa. (Taiteen perusopetus.)

### 2.2.1 Itsearviointi osana oppimisprosessia

Oppilaskeskeisessä arvioinnissa korostuu itsearviointi osana muuta arviointia ja palautetta. Tämä on kirjattu myös lakiin: ”Arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin” (Laki taiteen perusopetuksesta (633/1998), 8§ Oppilasarviointi). (Taiteen perusopetus.)

Itsearviointitaidot voidaan jakaa kolmeen osaan: reflektioon, itsearviointiin ja metakognitioon. Reflektio tarkoittaa omien tunteiden, ajatusten, toimintatapojen ja oppimisen tarkkailua. Varsinainen itsearviointi on oman toiminnan jäsentynyttä arviointia reflektion avulla. Metakognitiossa omaa kognitiivista toimintaa pyritään ymmärtämään ja kehittämään tarkkailun ja arvioinnin kautta. (Ouakrim-Soivio 2015, 84.)

Itsearviointin tarkoituksena on kehittää oppilaasta vastuullinen yksilö, joka kykenee työskentelemään itsenäisesti ja oma-aloitteisesti ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Itsearviointin tehtävänä on samalla tukea oppilaan kasvua ja positiivisen minäkäsityksen – itsetuntemuksen, itsearvostuksen ja itseluottamuksen – muodostumista. Tavoitteena on, että oppilaasta tulee terveeseen itsetunnon omaava yksilö, joka tunnistaa ja tiedostaa omat vahvuutensa ja kehitysalueensa, pystyy asettamaan realistisia oppimistavoitteita sekä arvioimaan niiden toteutumista ja onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtaneita tekijöitä. Kun oppilas kykenee asettamaan itselleen sellaisia tavoitteita, joihin hänellä on edellytykset yltyä, saa hän opinnoissaan onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat sisäistä motivaatiota ja itseluottamusta. Tämä yhdistettynä opettajalta saatuun myönteiseen palautteeseen lisää oppilaan itsearvostusta ja rohkaisee häntä asettamaan itselleen entistä haastavampia tavoitteita. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 117.) Itsearviointi siis ”ohjaa opiskelijaa valitsemaan, mitä ja miten opiskella, ymmärtämään oppimiselle asetettuja yleisiä tavoitteita ja asettamaan omia (lähi)tavoitteita” (Juntunen & Westerlund 2013, 84).

### 2.2.2 Itsearviointiin ohjaaminen

Itsearviointiin ohjaaminen on mahdollista ja hyödyllistä aloittaa jo pienten lasten kanssa. Itsearviointia harjoiteltaessa on tärkeää, että oppilaalle järjestetään muun opetuksen ja arvioinnin lomassa luontevia hetkiä ja tilanteita, joissa on mahdollista pohtia

omaa osaamista ja harjoitella tavoitteen asettamista. On myös varmistettava, että oppilas ymmärtää itsearviointin tavoitteet ja tarkoituksen, ja että hänellä on tarpeeksi valmiuksia reflektoida ja arvioida omaa toimintaansa. Lasten kanssa asiat kannattaa pitää mahdollisimman konkreettisina ja helposti havaittavina. Heille voi esittää arviointia tukevia kysymyksiä ja ohjata heitä havainnoimaan soittoaan esimerkiksi nauhoittamalla tai videoimalla harjoittelu- ja esitystilanteita. (Juntunen & Westerlund 2013, 84–85; Ouakrim 2015, 85.)

Juuri videointi on koettu hyödylliseksi itsearviointin apuvälineeksi lasten soitonopetuksessa. Lähes kaikilla on nykyään käytössään älypuhelin, jolla oman soiton tallentaminen onnistuu helposti. Jenni-Sofia Peipon (2016) kehittämishankkeessa viulunsoitonopiskelijat toimivat oman soittonsa asiantuntijoina ja arvioijina hyödyntämällä soittotunneilla ja kotiharjoittelussaan videointia. Lapset pitivät videointia mielekkäänä ja jännittävänä ja huomasivat sekä soitto- että itsearviointitaitojen kehittyneen toistuvan videointin myötä.

Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen kannalta on erittäin hyödyllistä ja toivottavaa, että myös oppilaan vanhemmat olisivat mukana arviointiprosessissa. Opettajan tulee viestiä vanhemmille selkeästi esimerkiksi harjoitteluun liittyvistä tavoitteista ja siitä, mitä oppilaalta ja toisaalta vanhemmilta toivotaan ja odotetaan. Näin vanhempien on helpompi tukea lastaan myös tämän itsearvioinnissa. (Koppinen ym. 1994, 104.)

### 2.2.3 Palaute itsearvioinnin tukena

Itsearvioinnin tulisi olla osa jatkuvaa arviointia, johon kuuluvat lisäksi muut arvioinnin muodot, esimerkiksi omalta opettajalta saatu palaute ja kurssiarvioinnit. Oppilaan ohjaaminen itsearviointiin tukee myönteisen minäkuvan muodostumista. Lisäksi oppilas saa itsereflektiostaan työkaluja muun palautteen vastaanottamiseen ja ymmärtämiseen. (TPOPS 2005.)

Arjen työskentelyssä oppilaan itsearviointitaitojen kehittymiseen vaikuttaa suuresti se, mitä omilla soittotunneilla tapahtuu. Millä tavoin oma opettaja antaa palautetta ja miten se vaikuttaa oppilaaseen sekä käytännössä että tunnetasolla? Palautteen antamiseen liittyy muutamia tärkeitä peruseriaatteita, jotka jokaisen opettajan tulisi muistaa. Ensinnäkin: ”Palaute on sitä tehokkaampaa, mitä enemmän se tukee ihmisen itseluottamusta ja auttaa häntä itse ratkaisemaan ongelmansa eikä vaikuta tuomiolta” (Koppinen

ym. 1994, 38). Toisin sanoen positiivisen kautta annettu palaute on helpompi vastaanottaa kuin negatiivinen tai syyttelevä palaute, joka saa ihmisen helposti puolustuskanalle. Myös observoidessa tämä tuli esiin. Toiseksi on tärkeää, että palautetta annetaan riittävän usein ja riittävän nopeasti, mielellään välittömästi, kun huomataan esimerkiksi jokin epäkohta ja vastaavasti heti onnistumisen jälkeen.

On myös hyvä muistaa, että palaute tulisi kohdistaa käyttäytymiseen, ei persoonaan. Varsinkin soitonopetuksessa raja on monesti häilyvämpi kuin vaikkapa matematiikan opetuksessa. Esimerkkinä olkoon soitonopettajien paljon käyttämä, observoidessakin monilla tunneilla esiintynyt adjektiivi *rohkea*. Vaikka ymmärrän sen tarkoituksen soiton volyymin ja vahvuuden kuvaajana, se tarkoittaa samanaikaisesti myös ujon tai aran vastakohtaa, minkä vuoksi se saattaa yhdistyä herkemmän oppilaan mielessä oman persoonan ei-toivottuihin ominaisuuksiin. Siksi suosisin muita adjektiiveja, jotka eivät niin herkästi arvotu mielessä. Oppilasta voi pyytää esimerkiksi soittamaan *reilummin* tai *tukevammin*.

Palautteen antajan tulisi pyrkiä tarjoamaan palautteen saajalle mahdollisuuksia tunnustella tilannetta ja punnita toimintavaihtoehtoja sen sijaan, että opettaja tarjoaa suoraan valmiin vastauksen tai ratkaisun (Koppinen ym. 1994, 39). Tämä riippuu tietenkin myös soitonopetuksen kontekstista. Kiteyttäen voidaan sanoa, että palautteen antajan tulisi aina suhtautua oppilaaseen ainutlaatuisena yksilönä, joka kykenee itsenäiseen aktiiviseen ajatteluun ja luoviin ratkaisuihin. Opettajan tehtävänä on toimia tässä prosessissa oppilaan oppaana, kannustajana ja tukijana.

### **3 Opinnäytetyön prosessi**

#### **3.1 Aiheen valinta ja rajaus**

Päädyn opinnäytetyöni aiheeseen muutaman mutkan ja osittain sattumankin kautta. Olin ensin suunnitellut tekeväni opinnäytetyön ammattikorkeakoulun harjoitusoppilastoiminnasta, jonka koin yhdeksi omien opintojeni antoisimmista osa-alueista. Koulutusohjelmassa toteutettujen massiivisten muutosten seurauksena idea kuitenkin hieman kuivui kasaan, ja päätin suunnata katseeni toisaalle.

Musiikkipedagogin opintoihin kuuluu tietty määrä pakollista observointia, jonka opiskelija saa toteuttaa vapaasti valitsemassaan ympäristössä. Opinnäytetyön aihetta valitessa minulla oli vielä suurin osa observoinnista tekemättä, ja ohjaajani avustuksella keksin yhdistää observoinnin opinnäytetyöhön. Näin sai alkunsa idea soittotuntitilanteen vuorovaikutuksen tarkastelusta.

Aineistonkeruumenetelmä vaikutti osaltaan aiheen rajaukseen. Halusin valita aiheen siten, että tiedon kerääminen olisi mahdollista hiljaisesti havainnoimalla ilman erillisiä haastatteluja tai kyselylomakkeita. Myöskään soittotuntien videointi ei tuntunut järkevältä, koska tallennettujen tilanteiden vuorovaikutus on aina erilaista kuin luonnollisten tilanteiden. Tosin observoidessani jouduin monta kertaa pohtimaan sitä, kuinka paljon pelkkä ulkopuolisen läsnäolo vaikuttaa vuorovaikutukseen. Keskustelin tästä myös joidenkin opettajien kanssa. Heidän havaintojensa mukaan monet oppilaista käyttäytyivät tavallista rauhallisemmin.

Vielä observointikierrokselle lähtiessäni en ollut aivan varma, mitä kaikkea pystyisin havainnoimaan. Muutamia konkreettisia rajoituksia oli kuitenkin tehtävä. Päätin esimerkiksi, että aineistoni koostuisi vain klarinettituntien havainnoinnista ja että keskittyisin yksilöopetukseen enkä ryhmätunteihin. Ikärajausta en vielä tässä vaiheessa tehnyt.

## 3.2 Aineiston keruu

### 3.2.1 Havainnointikaavake

Ennen kentälle lähtemistä laadin observoinnin tueksi kaavakkeen. Näin havainnointi olisi systemaattista ja pystyisin keskittämään huomioni tiettyihin osa-alueisiin. Myös havaintojen vertailu myöhemmin olisi helpompaa. Prosessin kuluessa kaavake eli ja muutti hieman muotoaan. Lopullinen versio on liitteenä opinnäytetyön lopussa.

Observoidessa huomasin, että joidenkin asioiden havainnointi ilman erillistä, tarkentavaa haastattelua – tai mahdollisuutta palata tilanteeseen – oli vaikeaa, kun taas joistakin asioista syntyi helposti paljon muistiinpanoja. Alun perin ajatuksenani oli muun muassa havainnoida eri oppimistyyliä, esimerkiksi minkä verran tunneilla esiintyy auditiiivista oppimista, minkä verran visuaalista ja niin edelleen. Kun huomasin, että tämä kohta jäi lomakkeissa lähes aina tyhjäksi, päätin luopua siitä kokonaan. Samaten vä-

häisten muistiinpanojen takia tiivistin esimerkiksi kohdassa *Oppilaan aloitteet ja musiikin oppiminen* etäisyyttä, tilankäyttöä ja katsekontaktia koskevaa rivistöä ja yritin samalla yksinkertaistaa havainnointiani. Suurin osa muista kohdista oli helppo täyttää ja useimmiten myös kaavakkeen viimeinen sivu täyttyi tunnin mittaan muistiinpanoista.

### 3.2.2 Soittotuntien seuraaminen

Kun olin saanut kaavakkeen laadittua, otin yhteyttä sattumanvaraisesti eri oppilaitosten klarinetinsoitonopettajiin. Lähes kaikki opettajat, jotka tavoitin, toivottivat minut tervetulleeksi seuraamaan tuntejaan. Osan opettajista tiesin ennestään lähinnä nimeltä, mutta suurin osa oli minulle täysin uusia tuttavuuksia. Sen sijaan, että olisin käynyt vain kotikuntani Helsingin oppilaitoksissa, halusin hyödyntää rikasta musiikkioppilaitoskulttuuriamme ja ulottaa observointimatkan koko Uudenmaan alueelle.

Observointi ajoittui syksyyn 2015 ja kevääseen 2016. Kävin kuudessa eri musiikkiopistossa ja kahdeksan eri opettajan tunneilla kuunnellen jokaiselta opettajalta 2–10 soittoaikaa joko yhden tai kahden päivän aikana. Yhden kokonaisen opetuspäivän seuraaminen osoittautui varsin antoisaksi, koska useimmiten opettajan päivä rakentui niin, että alkuiltapäivästä tuli nuorempia oppilaita ja myöhemmin illalla vanhempia, pidemmällä olevia soittajia, jolloin pääsin seuraamaan hyvin erityyppisten ja eri vaiheissa olevien oppilaiden soittoaikaa. Useamman opettajan päivään kuului myös yksi tai useampia ryhmätunteja, joita kuuntelin ja havainnoin, mutta jotka päätin kuitenkin niiden vuorovaikutustilanteen erilaisen luonteen takia rajata opinnäytetyöni ulkopuolelle.

Observoidessa soittoaikatilanne hahmottui muutaman kaavakkeeseen kootun pääkohdan kautta. Tällaisia tarkasteltavia päälinjoja olivat muun muassa opettajan käyttämät ohjaustavat, palautteenanto sekä oppilaan aloitteellisuus. Poimin soittoaikoilta paljon konkreettisia sitaatteja, jotka tarjoavat runsaasti epäsuoraa – joskus hyvin suoraakin – informaatiota soittoaikojen ilmapiiristä, vuorovaikutuksen dynamiikasta ja oppimistilanteesta. Nämä sitaatit helpottivat myös palaamista mielikuvissa takaisin kullekin tunnille aineistoa myöhemmin tarkastellessa.

### 3.3 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston purkamisen osittain jo observoinnin vielä ollessa käynnissä. Kirjasin tällöin havainnointikaavakkeen mukaisia koonteja esimerkiksi tunneilla esiintyneistä ohjeistamistavoista. Näistä yhteenvedonomaisista muistiinpanoista oli hyötyä jatkoa ajatellen ainakin siinä mielessä, että kävin aineistoa jo läpi, vaikka vielä melko mekaanisesti.

Ennen kuin pääsin aloittamaan varsinaisen aineiston purkamisen, ryhdyin miettimään, mikä olisi lopullinen tulokulmani työhön. Tämä osoittautui yllättävän haastavaksi. Materiaalia oli kertynyt paljon (alun perin yli 40 soittotunnilta), enkä saanut otetta siitä, miten aineistoa lähestyisin. Pitkään opinnäytetyöni koostui vain nivaskasta havainnointikaavakkeita ja muutamasta tarkentumattomasta ideasta. Välillä mielessä kävi myös ajatus lisähaastattelujen tekemisestä, mikä olisi kuitenkin vienyt liikaa aikaa.

Onneksi hyvällä ohjauksella kykenin lopulta rajaamaan aihettani ja valitsemaan tarkastelunäkökulmakseni dialogisuuden. Palaute ja erityisesti itsearviointin viitekehys liittyivät mukaan oikeastaan vasta myöhemmin kirjoitusprosessin edetessä. Myös aineistoon tehtiin joitakin rajauksia vasta purkuvaiheessa. Oppilaiden ikä vaihteli seitsemänvuotiaista lähes nelikymmppiseen, mutta koska noin neljäkymmentävuotias opiskelija oli ainoa ikäluokkansa edustaja ja muut selvästi nuorempia (toiseksi vanhin 18-vuotias), päätin rajata hänet tarkastelun ulkopuolelle.

Ennen analyysivaihetta pyrin perehtymään kirjallisuuden kautta tarkemmin dialogipedagogiikkaan sekä arviointiin ja erityisesti itsearviointiin. Samalla aloitin aineiston purkamisen soittotuntitilanteiden konkreettisista faktoista: keitä tunneilla oli, mitä tapahtui. Analyysi eteni ohjeistamiseen ja palautteeseen sekä oppilaan aloitteiden tarkasteluun, jolloin tuli yhä suurempi tarve pyrkiä tulkitsemaan havaintoja erityisesti dialogipedagogiikan näkökulmasta. Jossain vaiheessa jouduin myös myöntämään, että oppilaan itsearviointiin liittyvät havaintoni olisivat kaivanneet täydentävää tiedonkeruukierrosta, esimerkiksi haastattelua.

Kirjoitusprosessin aikana palasin monta kertaa aineistoni pariin. Kävin useita kertoja koko aineiston läpi. Kirjasin tiivistetysti muistiinpanoja esimerkiksi siitä, miten dialogisuus näytti milläkin tunnilla ilmenneen, mikä sitä vahvisti ja mikä heikensi. Eroavuuksia alkoi löytyä ja monet tuntien tapahtumat ja tilanteet saivat paljon moninaisem-



pia merkityksiä kuin olin aluksi ajatellut. Lukeminen ja kirjoittaminen tukivat toisiaan, samoin aineiston käytännön tilanteiden peilaaminen kirjallisuudessa esitettyyn teoriaan. Näistä aineksista syntyi tämä ammatillinen opinnäytetyö.

## **4 Observoinnin tuloksia**

### **4.1 Oppilaitokset ja opettajat**

Opinnäytetyöni aineistonkeruu ajoittui syksyyn 2015 ja kevääseen 2016, jolloin kävin seuraamassa klarinettitunteja kuudessa eri musiikkioppilaitoksessa Uudenmaan alueella. Observoituja opettajia oli mukana kahdeksan, joista kuusi oli naisia ja kaksi miehiä. Kultakin opettajalta kävin kuuntelemassa kahdesta kymmeneen soittotuntia. Yhteensä observoituja tunteja kertyi 37. Kuten edellisessä luvussa kerroin, rajasin aineistoni siten, että työni ulkopuolelle jäivät kaikki muut ryhmätunnit, paitsi sellaiset yksilösoittotunnit, joista ainoastaan hyvin pieni osuus toteutettiin yhteisopetuksena toisen oppilaan kanssa. Näitä tunteja käsittelem aineistossa samalla tavoin kuin tavallisia yksilötunteja.

### **4.2 Oppilaat**

Observoitujen oppilaiden sukupuolijakauma oli samansuuntainen kuin opettajilla. Pojat, joita oli oppilaiden joukossa 10, jäivät vähemmistöksi suhteessa tyttöihin, joita oli otannassani 27. Ikäjakauma oli melko tasainen. Nuorimmat oppilaat olivat 7-vuotiaita, vanhin 18. Kaikki opiskelijat olivat siis peruskoululaisia tai lukiolaisia. Mikään ikäryhmä ei noussut hallitsevaksi, vaan mukana oli tasapuolisesti sekä ala- että yläkouluikaisiä. Eniten oli 10-vuotiaita, toiseksi eniten 12- ja 16-vuotiaita.

Oppilaiden soittotausta vaihteli: mukana oli alle puoli vuotta ja toisaalta yli seitsemän vuotta soittaneita. Tasoltaan oppilasaines jakautui siten, että observoitujen joukossa oli yhtä paljon perustasoilla 1 ja 2 soittavia, yhteensä noin 70 prosenttia kaikista observoiduista. Perustasoa 3 työstäviä oli jo selvästi vähemmän, ja musiikkiopistotasolle edenneitä opiskelijoita vain muutama.

### 4.3 Soittotunnit

#### 4.3.1 Tunnin pituus

Soittotunnin pituus vaihteli 15 minuutista 60 minuuttiin. Selkeästi yleisin tunnin mitta oli 45 minuuttia. Tämän jälkeen yhtä yleisiä olivat 30 ja 60 minuutin tunnit, joista ensin mainittujen esiintyvyyttä lisäsi se, että joukossa oli myös klarinetinsoittoa sivuaineena opiskelevia sekä oppilaita, jotka saivat opetusta useita kertoja viikossa.

Mielenkiintoista oli huomata, että soittotunnin pituus näytti määräytyvän enemmän oppilaitoskohtaisten käytäntöjen kuin esimerkiksi oppilaan iän mukaan. Ennakkoleikkaukseni vastaisesti myös nuorimpien, alle 10-vuotiaiden oppilaiden soittotunnin kesto oli yleisimmin 45 minuuttia puolituntisen sijaan. 60 minuutin tunteja pidettiin pääsääntöisesti pidemmällä oleville oppilaille.

#### 4.3.2 Tunnin rakenne ja sisältö

Soittotuntien sisältö vaihteli jonkin verran. Tärkeimmät kategoriat on esitetty alla olevassa kuviossa. Lähes kaikki tunnit sisälsivät jonkinlaisen alkulämmittelyn joko ääniharjoitusten tai asteikkojen muodossa. Samaten vanhan materiaalin eli ennestään läksynä olleen tai aiemmin tunneilla soitettun kappaleen parissa työskenneltiin lähes jokaisella seuraamistani tunneista.

Sen sijaan uuteen materiaaliin, esimerkiksi uuteen etydiin tai kappaleeseen tartuttiin vain hieman alle puolella otannan soittotunneista. Tähän vaikuttavat tietenkin monet tekijät, ehkä yleisimmin se, että vanhan materiaalin työstäminen sattui olemaan sellaisessa vaiheessa, ettei uuden hetki ollut vielä. Muutamalla oppilaalla oli juuri tulossa esitys tai kurssitutkinto.

Aineistoa purkaessa oli mielenkiintoista huomata, että noin kaksi kolmasosaa soittotunneista sisälsi yhteissoittoa. Yhteissoittoon liittyy myös kategoria *intonointi*, joka suurimmalla osalla tunneista tarkoitti joko sävelpuhtauden peilaamista opettajan ääneen esimerkiksi yhteisen lämmittelyn tai unisonosoiton aikana tai pientä virityshetkeä ennen kuin alettiin soittaa kappaletta pianosäestyksellä. Intonointia esiintyi kuitenkin vain 13 tunnilla 37:sta, eli läheskään aina edes yhteissoiton yhteydessä ei viritetty. Myös erot

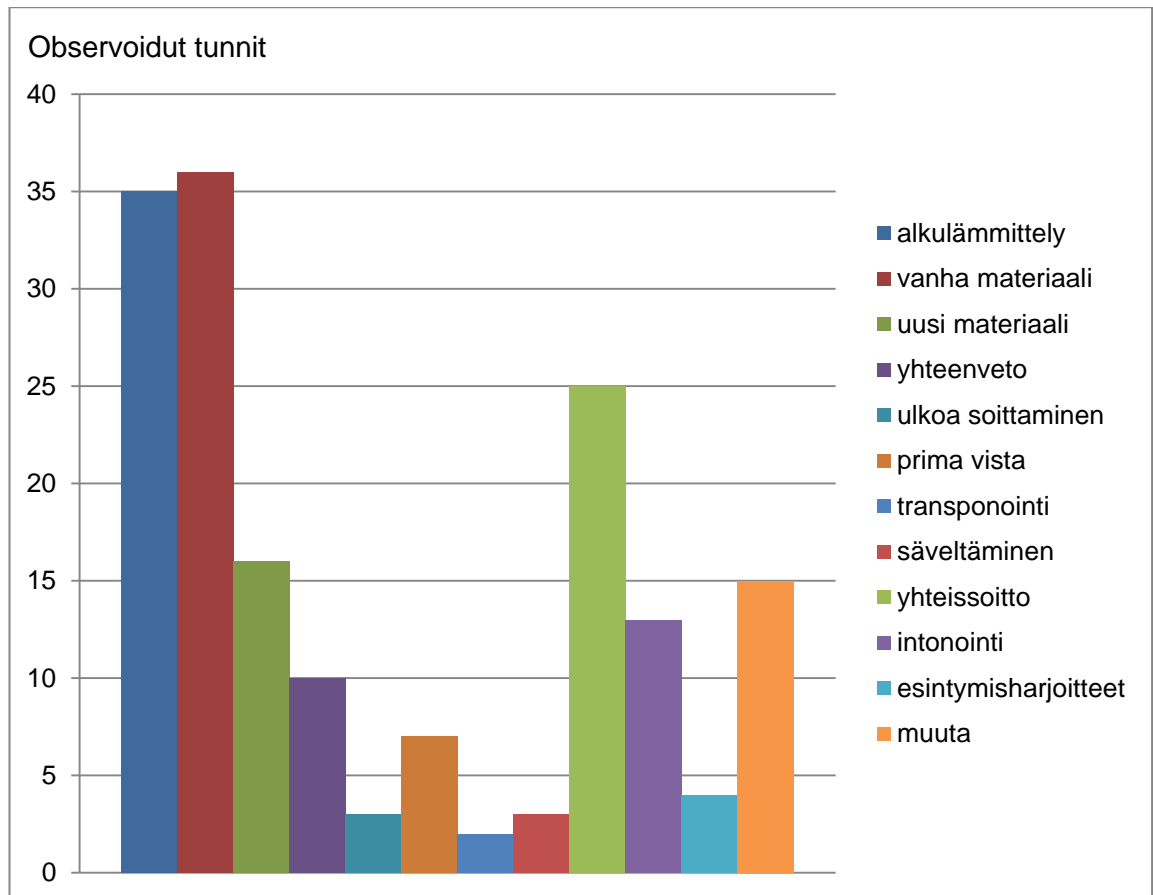
eri opettajien välillä olivat huomattavia. Siinä missä muutama opettajista kiinnitti erityis- huomiota intonaatioon lähes jokaisen oppilaan kohdalla, saattoi toinen opettaja sivuut- taa koko asian kaikilla tunneillaan.

Prima vistaa käytti yli puolet observoimistani opettajista, joskin heistä kukin maksimis- saan vain kahden eri oppilaan kanssa. Kun vertaa havaintoa siihen, että uutta materi- aalia soitattivat lähes kaikki opettajat 16 soittotunnilla, jää prima vistan käyttö uuteen materiaaliin tutustumisen työkaluna melko vähäiseksi. Tähän vaikuttanee se, että mo- nesti uuden materiaalin pohjustaminen jää soittotunnin loppupuolelle, jolloin esimerkiksi uuteen kappaleeseen tutustuminen soittaen saatetaan kokea soittotuntitilanteessa tois- sijaiseksi. Ja vaikka on varmasti monenlaisia näkemyksiä siitä, onko viisasta alkaa tu- tustua kappaleeseen soittamalla ennen kuin on tutustunut siihen muilla keinoin – tutki- malla nuottia ilman soitinta tai kuuntelemalla muiden esityksiä – on prima vistan hallinta muusikon ja musiikin harrastajankin elämää ajatellen kiistatta erittäin hyödyllinen taito.

Toinen observoidessa huomiota herättänyt seikka liittyy esiintymiseen ja sen harjoitte- luun. Useammalla oppilaalla oli esitys tulossa, kolmella oppilaalla oli kurssitutkinto tai jokin sen osio muutaman päivän kuluttua. Silti vain neljällä tunnilla harjoiteltiin varsi- naista esiintymistä. Tällä tarkoitan joko esitystilanteesta käytyä keskustelua tai esitys- version soittamista kappaleesta. Vaikka tilanteet ja kappaleen harjoitusvaihe vaihteli- vat, jäin hieman ihmettelemään, miten vähäistä kappaleiden läpi soittaminen tuntuu olevan. Oikeastaan oli poikkeuksellista, että opettaja olisi antanut oppilaan soittaa kap- paleen kokonaan läpi keskeyttämättä. Ainahan tämä ei ole tarkoituksenmukaista, mutta varsinkin esitykseen tai kurssiin valmistautuessa voisi kuvitella, että jokainen tilaisuus harjoitella esiintymistä vaikka pienenkin yleisön edessä kannattaisi hyödyntää.

Kuten ennalta arvelin, improvisointia ei esiintynyt lainkaan, kuten ei myöskään musiikin kuuntelua. Transponointia esiintyi kahdella soittotunnilla, jotka molemmat olivat saman opettajan pitämiä. Huomionarvoista on, että säveltämistä esiintyi kolmen eri opettajan tunneilla (toisin sanoen reilu kolmasosa observoiduista opettajista hyödynsi opetukses- saan säveltämistä), mutta kuitenkin niin, että kukin sävelsi vain yhden oppilaansa kanssa. Säveltäminen liittyi tiettyyn käytössä olevaan oppimateriaaliin, jonka sisältö ohjasi pieniä lapsia keksimään omia sävelmiä. Pidemmällä olevien oppilaiden kanssa ei sävelletty, joskin yksi oppilas oli tehnyt oman sovituksen, jota käytiin tunnilla läpi.

Havainnointikaavakkeen kategoriaan ”muuta” keräsin sellaisia soittotunneilla esiintyneitä sisältöjä, jotka eivät sopineet edellä mainittuihin luokkiin. Niitä olivat esimerkiksi ansatsiharjoitukset, sormitusten kuivaharjoittelu, musiikinteorian ja terminologian opettelu, rytmilukuharjoitukset, soittimenkasausharjoitukset, piirtäminen sekä vapaa assosiointi.



Kuvio 1. Observoitujen soittotuntien sisällöt

#### 4.3.3 Ohjelmisto

Kaikilla observoiduilla tunneilla soitettiin musiikkikappaleita, joko etydejä tai muita sävellyksiä. Koska musiikkioppilaitokset olivat etupäässä klassisen musiikin koulutusta tarjoavia, myös tunneilla soitettu ohjelmisto painottui klassiseen. Rytmimusiikkia soitettiin jonkin verran duettojen muodossa.

Mukana oli paljon aloittelijoita, joista lähes kaikki käyttivät *Vivo*-klarinettikoulua oppikirjanaan. Siitä tuntuivat pitävän sekä oppilaat että opettajat. Etydikirjoista käytössä olivat muun muassa Eerolan *30 etydiä klarinetille*, Demnitzin *Elementary Clarinet Tutor* ja

Davies-Harrisin *80 Graded Studies*. Kappalevalikoimassa oli melko perinteistä klarinettisten repertuaaria Lefèvren sonaateista ja Tartinin *Concertinosta* Bartókin kappaleisiin. Myös orkesterimusiikkia soitettiin hieman, muun muassa katkelmia Mendelssohnin italialaisesta sinfoniasta.

## 5 Dialogisuus soittotunneilla

Observoinnin tuloksia tarkasteltaessa dialogisuus nousi esiin monitasoisena. Valtaosalla soittotunneista oli havaittavissa ainakin jonkinasteista dialogisuutta, mutta erot olivat huomattavia. Oli myös mielenkiintoista havaita, että onnistuakseen ja oppimista edistääkseen soittotunnin ei tarvinnut noudattaa kaikkia dialogisuuden periaatteita. Joskus dialogisuus saattoi rajoittua jaettuihin musiikkihetkiin, yhteiseen musiikissa elämiseen, ja tunti saattoi edetä muutoin perinteisen opettajajohtoisesti ja melkein pä vailla verbaalista dialogia. Kuitenkin oli aistittavissa, että opettaja ja oppilas olivat samalla aaltopi-tuudella ja ymmärsivät toisiaan. Näitten tuntien kohdalla saattoi olla muistiinpanoissani merkintä ”mikään ei tule oppimisen tielle”. Havainnon toistuessa tulini johtopäätökseen, että dialogisuuden toteutumisen kannalta oleellista on ennen kaikkea opettajan ja oppilaan kohtaamisen aitous.

Seuraavaksi esittelen muutamia dialogisuuden kannalta keskeisiä piirteitä, jotka nousivat tunteja havainnoissa toistuvasti esiin.

### 5.1 Oppimista tukeva ilmapiiri

Valtaosalla soittotunneista ilmapiiri oli vahvasti oppimista tukeva. Vuorovaikutus oli luontevaa ja tunnelma kiireetön ja vapautunut. Myös jutustelu arkipäivän asioista tuki dialogisuutta. Rento ja luottavainen yhteys opettajan ja oppilaan välillä loi hyvät lähtökohdat luovalle työskentelylle. Pienten lasten kohdalla korostui lisäksi turvallisuus. Opettaja sijoittui hyvin lähelle oppilasta, mikä useimmiten tarkoitti sitä, että oppilas seisoi ja opettaja istui. Näin molemmat olivat samalla tasolla. Osa lapsista hakeutui tarvittaessa lähemmäs opettajaansa ja haki yhteyttä myös katsekontaktin kautta.

Koska lapset tarvitsevat opettajaa oppimisensa ja kasvunsa tueksi enemmän kuin vanhemmat, jo pidemmällä olevat oppilaat, korostuu pienten lasten opettamisessa entises-

tään opettajan ja oppilaan välinen hyvä yhteys ja se, että opettaja kykenee tavoittamaan lapsen kokemusmaailman. Useilla tunneilla tuli hyvin selvästi esiin, että oppilaat todella pitivät opettajastaan, mikä oli ilo nähdä.

#### 5.1.1 Sopivasti tilaa ja aikaa

Taitava opettaja kykenee säätelemään sitä, miten paljon hän antaa oppilaalleen tilaa ja aikaa. Observoimistani opettajista suurin osa onnistui tässä erittäin hyvin. Ilmapiiri säilyi kiireettömänä ja opetuksen rytmi luontevana. Joillakin tunneilla koin, että opettaja antoi ajoittain jopa liikaa tilaa oppilaalle luottaen tämän itseohjautuvuuteen. Esimerkiksi eräällä tunnilla opettaja antoi oppilaalle tehtäväksi soittaa ”sen sulle tutun” alkulämmittelyn, eikä kommentoinut soittoa missään vaiheessa, vaikka vaikutti siltä, ettei oppilas ollut täysin varma siitä, mitä tekee ja joutui pysähtelemään välillä. Niinpä etenkin tilanteissa, joissa on olemassa selkeä riski oppilaan jumiutumiseen, kannattaa opettajan kuulostella tilannetta herkällä korvalla.

Konkreettisen tilan antamista on ehkä helpompi arvioida. Siinä missä pikkulapsen turvallisuudentunnetta ja oppimista edesauttaa opettajan läsnäolo ihan vierellä siten, että lapsi voi tarvittaessa koskettaa aikuista, saattaa esimerkiksi esityskappaletta työstävän oppilaan kehityksen kannalta olla hedelmällisempää, että opettaja seisoo välillä etäämmällä tai liikkuu luokassa musiikkiin eläytyen. Tässä tullaan myös siihen, että mikäli oppilas soittaa nuoteista eikä opettaja hallitse materiaalia ulkoa, joutuu hän osittain pakon sanelemana pysymään oppilaan ja nuottitelineen lähetyvillä.

#### 5.1.2 ”Ei haittaa, soita vaan”

Dialogisuuteen kuuluu sallivuus. Sen vastakohtana voidaan pitää suvaitsemattomuutta, joka saattaa ilmetä soittotunnilla esimerkiksi virheiden pelkona. Opettajan kielteinen asenne eriäviä mielipiteitä, väärin soittamista tai mitä tahansa erehtymistä kohtaan saattaa pahimmillaan lukita oppilaan, jähmettää vuorovaikutusta ja johtaa tilanteisiin, jotka ovat kiusallisia molemmille. Tällainen oli onneksi observoidessa verrattain harvinaista. Useimmiten ilmapiiri säilyi avoimena ja sallivana, osa opettajista jopa rohkaisi oppilaitaan tekemään virheitä. Opettajalle voi olla itsestään selvää, että virheet kuuluvat soittoon, mutta oppilas ei välttämättä näe tilannetta yhtä selkeästi ja saattaa siksi tarvita kannustusta joko sanoin tai elein. Tämä koskee myös keskustelua. Opettajan

tulisi sallia erilaiset näkemykset esimerkiksi musiikin tulkinnasta. Monesti oppilas turhautuu tai muuttuu epävarmaksi, eikä tilannetta helpota opettajan vaikeneminen, puhumattakaan, jos opettaja esimerkiksi nauraa oppilaan epäonnistuneille soittoyrityksille.

Salliva ilmapiiri rohkaisee oppilasta yrittämään ja erehtymään. Jos ja kun jokin asia ei onnistu, voidaan siitä keskustella ja löytää yhdessä esimerkiksi uusia tapoja harjoitella – ja samalla opitaan uutta.

### 5.1.3 Yhdessä tekeminen

Aineiston perusteella dialogisuutta vahvistivat merkittävästi opettajan ja oppilaan yhteinen tekeminen ja jaettu innostus musiikkia ja soittamista kohtaan. Useimmiten oppilaan ja opettajan kesken vallitsi selkeä yhteisymmärrys tavoitteista ja halu työskennellä yhdessä niiden saavuttamiseksi. Tekojen tasolla oppimisen kannalta arvokkaaksi nousi oikeastaan kaikki yhteinen tekeminen, olipa kyse yhdessä soittamisesta unisonossa, säestämisestä, yhdessä laulamisesta, piirtämisestä tai yhteisestä tarinankerronnasta.

### 5.1.4 Jaettuja tunne-elämyksiä

Vaikuttavimpia hetkiä observointiretkilläni olivat opettajan ja oppilaan yhteiset spontaanit musisointihetket. Eräällä tunnilla pohdittiin, mikä vanhoista kappaleista voisi olla sopiva oppilaan esityskappaleeksi. Oppilas ja opettaja alkoivat muistella yhtä näistä kappaleista hiljaa yhdessä hyräillen. Tämäntapaisia hetkiä oli muitakin, ja ne kertovat mielestäni soittotunnin vapautuneesta tunnelmasta sekä opettajan ja oppilaan keskinäisestä tunnesiteestä ja luottamuksesta. Myös tunneilla, joilla verbaalinen kommunikatio jäi niukaksi, dialogisuus pääsi usein toteutumaan hienosti jaettujen musiikillisten hetkien muodossa.

### 5.1.5 ”Mennään vielä!”

Opetuksen ollessa dialogista päästiin usein luvussa 2.1.2 esitellyn Buberin filosofian Minä–Sinä-tasolle. Me-henki ilmeni myös opettajan puheessa. Esimerkiksi oppilaan ilmoittaessa, ettei hän vielä osaa kappaletta opettaja totesi iloisesti: ”No me harjoitellaan!” Vastaavasti tunnilla, jolla dialogisuus oli paikoin kateissa, opettaja korosti puheessaan oppilaan ja itsensä erillisyyttä esimerkiksi kysymällä: ”Mitäs sun d-mollille on

tapahtunu?” Hetkeä myöhemmin sama opettaja tokaisi hermostuneesti: ”Koitas muistaa tää ilman että minä joka kerta sitä erikseen sanon.” Jälkimmäisessä tilanteessa opettajan lausunto kertoo jotain myös opettajasta itsestään ja siitä, etteivät ohjeistus ja palaute ole tavoittaneet oppilasta.

Puheen ollessa me-henkistä vahvistuu myös tätä kautta oppilaan tunne yhteen hiileen puhaltamisesta ja siitä, että opettaja on aidosti mukana kaikessa, mitä oppilas tekee. Erot eivät ole suuria. Silti, vaikkei edes soitettaisi yhdessä, on ”kokeillaan vähän matkaa” sävyllään erilainen kuin ”kokeile vähän matkaa”.

#### 5.1.6 Ei pelkkää monologia

Opettajan puheen me-henkisyyden ohella dialogisuus ilmenee vastavuoroisuutena verbaalisessa kommunikaatiossa. Aiemmin kuvattu salliva ja vapautunut ilmapiiri mahdollistaa sen, että oppilas uskaltaa tehdä rohkeasti aloitteita, esimerkiksi kysyä kysymyksiä ja esittää näkemyksiään ja ideoitaan. Hämmentävän usein soitottunnin puhe kuitenkin kääntyy monologimaiseksi ja musiikin tulkinnasta käyty keskustelu ei sekään ole dialogista vaan enemmän sitä, että opettaja tuo julki omia näkemyksiään, jotka oppilas varauksetta vastaanottaa ja pyrkii sovittamaan osaksi tulkintaansa. Monilla tunteilla jäin kaipaamaan oppilaalta enemmän. Varsinkin, kun oppilas on edistynyt ja selvästi motivoitunut ja vastuuntuntoinen, ja hänen soitossaan kuuluu musiikillinen ymmärrys, tuntuu harmilliselta, jos hän on puhumaton. Dialogisuus ja vastavuoroisuus, yhteinen ideointi ja ajatustenvaihto voisivat tuoda tulkintaan vielä lisää ja samalla vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja itsevarmuutta.

#### 5.2 Yksilöllisyys ja muuttuvat tilanteet

Dialogisuuden ja vuorovaikutuksen toimivuuden kannalta on keskeistä, miten hyvin opettaja kykenee huomioimaan oppilaan yksilöllisyyden ja reagoimaan muuttuviin tilanteisiin. Tärkeänä lähtökohtana on opettajan keskittyminen kokonaisvaltaiseen läsnäoloon ja siihen liittyvä herkkyys, halu aistia tunnetiloja sekä jokaisen oppilaan näkeminen omalla ainutlaatuisena yksilönään. Laura Huhtinen-Hildén (2012) on nostanut esiin *sensitiivisen musiikin opettamisen* käsitteen, joka kuvaa opettajan herkkävaistoisuutta oppijaa ja oppimistilanteen vuorovaikutusta kohtaan. *Pedagogista sensitiivisyyttä* voi verrata



hyvään vanhemmuuteen ja lapsen kokonaisvaltaiseen näkemiseen, mihin tulisi myös soitonopetuksessa pyrkiä.

### 5.2.1 Opettaja oppilaan tukena

Periaatetta, että opettaja on soittotunnilla läsnä ja avoin kaikissa eteen tulevissa tilanteissa, voisi pitää itsestäänselvyytenä. Näin ei kuitenkaan aina ole. Aineistossani on eri opettajien tunneilta useita sellaisia tilanteita, jossa läsnäoloon on syystä tai toisesta tullut katkos, ja oppilas on jäänyt yksin. Näkyvin esimerkki oli tunnilla, joka alkoi asteikkojen soitolla. Niiden aikana opettaja vetäytyi naukkailemaan vettä sivummalle eikä juuri kommentoinut soittoa, ei edes oppilaan jäädessä jumiin. Kesti kauan ennen kuin opettaja otti ohjat käsiinsä ja ryhtyi auttamaan oppilasta. Kuitenkin muistissani on enemmän tilanteita, joissa opettaja on haasteen sattuessa kyennyt asettumaan oppilaansa tueksi. Esimerkiksi eräs oppilas oli määrätty soittokieltoon, mikä heijastui sekä oppilaan mielialaan että tietenkin koko tunnin sisältöön. Opettaja tuki oppilasta paitsi emotionaalisella tasolla myös antamalla neuvoja, miten oppilas voisi edistää oppimistaan muuten kuin soittamalla.

Eräällä tunnilla nuorella oppilaalla oli vaikeuksia klarinetin lehtien kanssa. Mikään ei oikein toiminut, ja lapsi oli alusta saakka itkuinen ja haluton yrittämään. Opettaja oli hyvin tilanteen tasalla ja kykeni empatiakyvyllään ja ammattitaidollaan pitämään tunnin uomissaan. Suunnitelmat muuttuivat, ja tunti käytettiin soittamisen sijasta yhdessä säveltämiseen niin, että yhdessä mietittiin sävelmää, ja opettaja soitti sen sitten malliksi. Aluksi lapsi oli hyvin kielteinen ja turhautunut – ”no mutku” ja ”emmä osaa” hallitsivat puhetta - mutta vähitellen opettaja onnistui omalla rauhoittavalla läsnäolollaan ja puheellaan houkuttelemaan oppilaan mukaan yhteiseen tekemiseen. Samalla syntyi sujuvaa dialogia.

Edellä kuvattu tilanne toimii esimerkkinä siitä, miten tärkeää on, että opettaja kykenee sovittamaan oman temperamenttinsa ja rytmensä oppilaan rytmiin. Oli myös tilanteita, joissa oli selvästi havaittavissa, että opettaja esimerkiksi alensi puheensa voimakkuutta aremman oppilaan kanssa, mikä tuki luontevan kontaktin syntymistä.

### 5.2.2 Moniulotteinen yksilö

*”Mun mielestä tää on sulle hirmu nätti kappale.”* Näin lausui eräs opettaja oppilaalle soittotunnin loppupuolella. Toteamus on mielestäni kauniisti muotoiltu ja kuvastaa opettajan suhtautumista oppilaaseen yksilönä.

Monella tunnilla tuli esiin opettajan kyky hyödyntää oppilaan vahvuuksia ja varsinkin musiikkiin liittyvää muuta osaamista, esimerkiksi musiikinteorian tietämystä. Yksilöllisyyteen kuuluu sekin, että opettaja tekee oppilaasta ja tämän lähtötilanteesta diagnostisen arvioinnin eli pyrkii alusta saakka selvittämään oppilaan kokonaistilanteen, heikkoudet ja varsinkin vahvuudet sekä erityisosaamisen. Oppilasta ei tulisi leimata millään tavoin esimerkiksi ”lahjattomaksi” tai ”ADHD-tyypiksi”, koska se asettaa oppilaan ennalta tiettyyn muottiin ja kaventaa opettajan näköalaa. On toki tärkeää tiedostaa, jos oppilaalla todella on esimerkiksi oppimista haittaava keskittymishäiriö, mutta oppilasta ei tulisi määritellä yhden piirteen tai heikkouden kautta. Jos opettaja näkee lapsen esimerkiksi oppilaana, joka ”ei koskaan viitsi harjoitella”, tulee hän herkästi myös omalla käytöksellään vahvistaneeksi olettamaansa sen sijaan, että pohtisi tilannetta laajemmin. Miksi vaikuttaa siltä, että oppilas on haluton harjoittelemaan? Miten häntä voisi auttaa?

Erityisesti lasten leimaaminen on haitallista, koska he aistivat herkästi, jos opettajalla on esimerkiksi käsitys, että ”tuo oppilas on virtuoosi, hänestä leivotaan ammattilainen” tai ”tuolla oppilaalla on vähän huonompi korva, häneltä ei kannata odottaa liikoja”. Kuitenkaan opettaja ei voi ennustaa lapsen kehitystä, jossa voi esiintyä suurta vaihtelua yksilöittäin ja osa-alueittain. Vanhan viisauden mukaan kaikkia tulisi pyrkiä opettamaan samalla tavoin. (Simojoki 2016.)

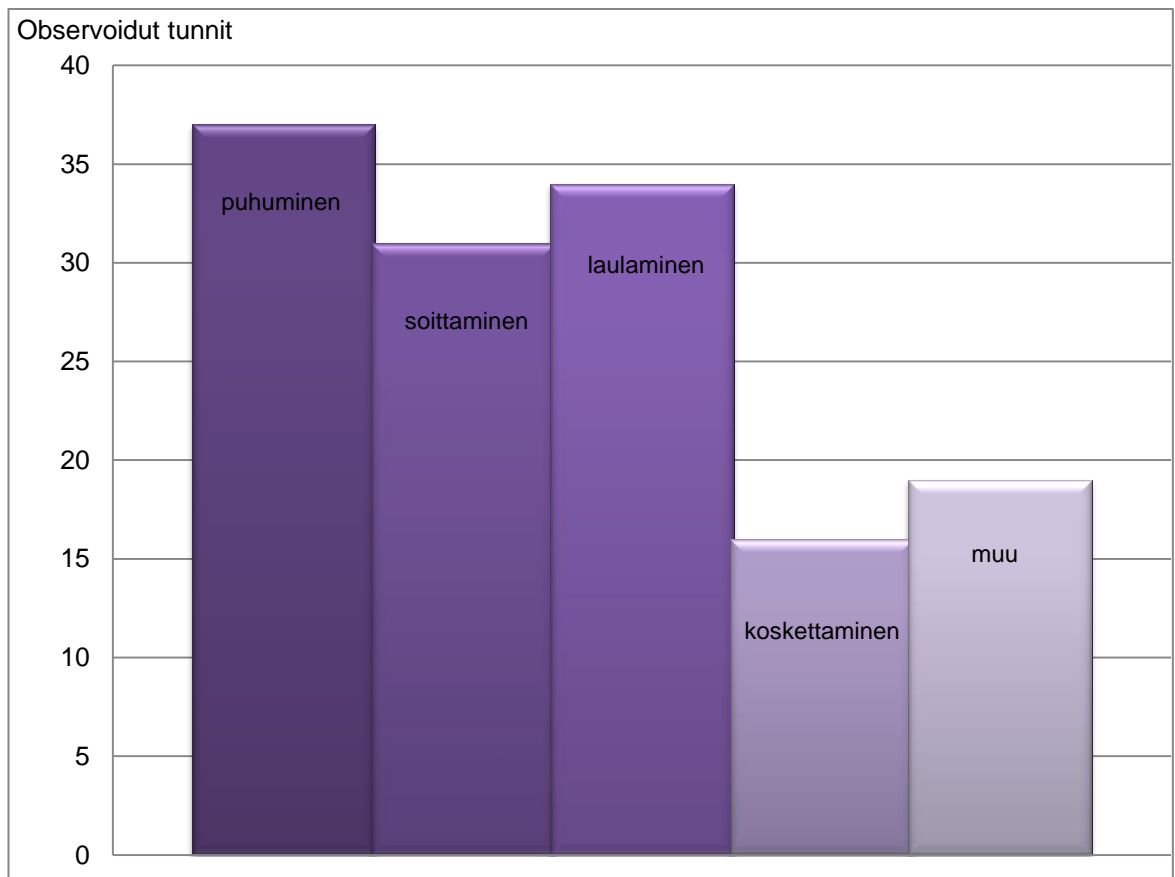
Observoidessa osa opettajista kertoi minulle etukäteen tunneille tulevista oppilaista. Eräs opettaja kuvasi seuraavaksi tunnille tulevaa pikkulasta huomionhakuiseksi ”itkupotkuraivarityypiksi”, mikä kuulosti vähän rajulta. Kun tyttö sitten saapui, kaikki sujui mallikkaasti. Vuorovaikutus oli rauhallista ja luontevaa, eikä tullut ”itkupotkuraivareita.” Opettajakin vaikutti huojentuneelta.

## 6 Kohti osallistavaa työskentelyä

Observoidessani pyrin kiinnittämään huomiota siihen, millä keinoin opettaja lähestyi oppilastaan soittotunnilla. Minkälaisia ohjeistamismenetelmiä hänellä oli käytössään, miten ja minkälaista palautetta oppilas sai tunnin aikana ja miten ohjeistaminen ja palaute yhdessä vaikuttivat dialogisuuteen ja oppimiseen? Seuraavassa esittelen tarkemmin näihin teemoihin liittyviä havaintojani.

### 6.1 Ohjeistaminen

Yksi soitonopettajan konkreettisimmista tehtävistä on ohjeiden ja neuvojen antaminen oppilaalle. Ohjeistaminen ei kuitenkaan rajoitu pelkkään neuvomiseen, vaan siihen voidaan mielestäni laskea kaikki ne tekemisen tavat, joiden tarkoituksena on edesauttaa oppimista ja luomista. Aineistossani esiin nousivat vahvimmin kolme ehkä perinteisimpinä pidettyä ohjeistamistapaa: puhuminen, soittaminen ja laulaminen. Niiden käytötapa vaihteli opettajalta toiselle ja myös saman opettajan eri oppilaiden välillä.



## Kuvio 2. Ohjeistamistapojen esiintyvyys

### 6.1.1 Puhuminen

Puhuminen nousi havainnointini perusteella selkeästi eniten käytetyksi ohjeistamisen tavaksi. Kaikilla havainnoitavilla opettajilla ja oppilailla oli yhteinen kieli, mikä luonnollisesti helpotti kommunikaatiota. Puhetta käytettiin sellaisenaan mutta myös muiden ohjauskeinojen täydentäjänä. Puheen etuja ovat muun muassa luontevuus: se on jokaiselle tuttua ja useimmiten muutenkin käytössä jo siitä hetkestä, kun oppilas saapuu soittotunnille. Puhumalla voidaan tarkentaa ja varmistaa asioita puolin ja toisin. Sanojen avulla voidaan ohjeistaa lähes kaikkea oppilaan soittoasennosta soiton teknisiin ja musiikillisiin sisältöihin. Teoreettiset asiat on yleensä mahdollista pukea sanoiksi ja myös esimerkiksi musiikin herättämistä mielikuvista ja tunnetiloista käytyt keskustelut tuovat vuorovaikutukseen ja dialogisuuteen tärkeän lisän.

Näppäryydestään ja luontevuudestaan huolimatta puheeseen liittyy muutamia sudenkuoppia. Nimenomaan puhuessaan opettaja saattaa sortua antamaan liikaa ohjeita samanaikaisesti. Tällaista esiintyi ajoittain ainakin puolella observoimistani opettajista, joskin yleensä vain ohimenevänä ilmiönä. Tavallisin tilanne lienee ollut, että opettaja huuteli korjattavia asioita oppilaan soittaessa, esimerkiksi: ”Puhallus, käsi, rohkeesti, enemmän y:tä!” Tässä tulee jo niin monta ohjetta peräkkäin, että harva kykenee huomioimaan ne kaikki.

Toinen heikkous on sanojen abstrakti luonne. Puhe voi jäädä hienoksi sanahelinäksi ja ohjeet ymmärtämättä, jos opettaja käyttää puhetta liian yksipuolisesti tai liittää mukaan vaikeaselkoisia termejä. Mitä esimerkiksi tarkoittaa ohje ”voit soittaa musikaalisemmin”? Mieleeni palautuu oman opettajani viisas näkemys, jonka mukaan musiikin tulkintaan liittyvät nyanssit on lähes aina mahdollista purkaa konkreettisiksi sanoiksi ja teoksi. Ja useimmiten paljon helpompaa on nimenomaan soittamalla näyttää mitä tarkoittaa kuin yrittää sanallistaa kaikkea.

### 6.1.2 Soittaminen

Opettajan oma soitto on luonnollisesti soitonopetustyöhön kuuluva tärkeä työkalu. Observoimillani opettajilla tämän ohjeistusmenetelmän käytön määrä vaihteli huomatta-

vasti. Joillakin opettajilla oma klarinetti saattoi levätä kotelon päällä useamman oppitunnin ajan, toisilla taas soitin oli käytännössä koko ajan kädessä ja herkästi käytössä.

Malliksi soittamista esiintyi jonkin verran. Tämä ohjeistustapa, jossa oppilas omaksuu asiat jäljittelyn kautta, on liittynyt myös perinteiseen mestari-kisälli-soitonopetusmalliin, ja sillä on nykyopetuksessa edelleen kiistaton paikkansa. Mallisoittaminen on erityisen tärkeä lasten opetuksessa, mutta siitä hyötyvät kaikenikäiset oppilaat. Puhallinsoittajilla merkittävänä huonona puolena voidaan pitää sitä, että soitto estää samanaikaisen puhumisen. Tämän takia esimerkiksi klarinetinsoitonopettajalle on hyödyllistä käyttää ohjeistuksessaan soiton korvikkeena myös laulamista.

Malliksi soittaessa on lisäksi oltava tarkka. Kaikenlaista oppilaan tahatonta hämmentämistä tulisi välttää pitämällä puhe ja teot sopusoinnussa. Opettajan ei siis kannata kehottaa oppilasta soittamaan forte-nyanssissa ja soittaa itse malliksi pianossa. Observoidessa nousi esiin myös toinen tavanomainen tilanne, jossa opettaja soittaa esimerkiksi itselleen helpon teknisen asian, vaikkapa nopean juoksutuksen itselleen luontevassa temossa, ei välttämättä briljeeratakseen vaan ikään kuin unohtaen oppilaan ja tilanteen. Tämän jälkeen oppilas omien havaintojeni mukaan melko suurella todennäköisyydellä yrittää soittaa kyseisen paikan samalla tavoin kuin opettajansa, mistä seuraa tarpeeton epäonnistumisen kokemus. Siksi näyttöjen kanssa on oltava tarkkana.

Havainnoimistani opettajista melkein kaikki soittivat yhdessä oppilaidensa kanssa. Minusta oli kuitenkin yllättävää, että lähes jokainen säesti oppilaitaan pianolla, mutta läheskään kaikki eivät soittaneet oppilaidensa kanssa omalla instrumentillaan. Tässä kohtaa moni valitsi joustavamman laulun tai hyräilyn. Vaikka on valtavan hienoa, että opettajat ovat pianonsoittotaitoisia ja kykenevät monipuoliseen yhteismusisointiin, on mielestäni sääli, että yhdessä soittamista samalla instrumentilla tunnutaan tietyllä tapaa jopa välttelevän. Suurin osa opettajista soitti oppilaansa kanssa yhdessä klarinetilla ainoastaan ääniharjoituksissa – kaikki eivät edes niissä. Erityisesti lapset kuitenkin hyötyisivät yhdessä soittamisesta. Jo yhdessä soitettujen ääniharjoitusten myötä avautuu kuin huomaamatta mahdollisuus kuunnella ja kehittää intonaatiota. Samalla ne tarjoavat oppilaalle arvokkaan kokemuksen yhteissoitosta ja yhdessä tekemisestä. Eräällä tunnilla panin merkille, että 7-vuotias oppilas ei ollut erityisen kiinnostunut opettajan puheesta, mutta kun tämä otti klarinetin esiin ja alkoi soittaa, oppilaan mielenkiinto heräsi välittömästi.

### 6.1.3 Laulaminen

Ohjeistamistavoista laulua käytti valtaosa opettajista, naisista kaikki kuusi. Erityisesti pienten lasten kanssa laulettiin, osalle laulaminen tuntui jopa luontevimmalta tavalta päästä oppilaan kanssa samalle taajuudelle. Laulaessaan opettaja pääsee fyysisesti lähemmäs oppilasta kuin klarinetti käsissään, ja lisäksi on mahdollista korjailla oppilaan soittoasentoa musiikin keskeytymättä. Lauluun voi yhdistää myös rytmi- ja nuottinimiä, lastenlaulujen sanoja tai laulaen esitettyjä muita ohjeita tai vaikkapa kannustuksen sanoja.

Tunneilla esiintyi sekä melodista, että puolimelodista laulantaa. Yksi opettajista lauloi bassolinjaa oppilaan soittaessa melodiaääntä. Toinen lauloi ja säesti yhtä aikaa, mikä rohkaisi oppilasta soittamaan reilummalla äänellä ja korjaamaan äänten kestoa laulun sanoja vastaavaksi. Eräs opettaja lauloi usein oppilaan mukana unisonossa tai puolimelodisesti hyvin intensiivisesti musiikkiin eläytyen. Joskus ajattelin, että osa opettajan lauletuista näytöistä olisi ehkä ollut selvempiä ja luontevampia soittaen toteutettuna. Pääosin laulaminen tuntui kuitenkin tavoittavan oppilaat ja toimi siten oppimisen eduksi.

### 6.1.4 Koskettaminen

Hieman alle puolella tunneista opettaja käytti myös koskettamista ohjeistamisen apukeinona. Useimmiten opettaja korjasi oppilaan sormien asentoa, joskus tarkisteltiin myös, etteivät hartiat kohoa tai ilma pääse poskiin. Koskettamista tuettiin verbaalisin ohjein, kuten: ”Vielä enemmän tue tonne hampaisiin, et se [klarinetti] ei liiku.” Eräällä tunnilla lapsi oli unohtanut kaulahihnansa kotiin, ja opettaja auttoi tukemalla välillä kädellään klarinettia ja säestäessään antamalla oppilaan nojata soitintaan opettajan polvea vasten. Aina koskettaminen ei liittynyt soittoon vaan saattoi toimia rohkaisevana eleenä, kuten oppilaan olkapään koskettaminen soittotunnin päätteeksi.

### 6.1.5 Muut ohjeistamistavat

Useimmilla opettajilla oli edellä mainittujen ohjeistamistapojen lisäksi käytössään muun muassa rytmiä ja pulssia ylläpitäviä naputuksia tai napsutuksia. Vaihtoehtoisesti puls-

sia pidettiin yllä jalalla tamppaamalla ja välillä myös ääneen laskemalla. Joskus rytmejä luettiin tai laulettiin yhdessä.

Paljon tehtiin myös merkintöjä nuotteihin ja erilliseen läksyvihkoon. Läksyjen lisäksi opettaja kirjoitti sormituksia, asteikkoharjoituksia ja rytmitehtäviä. Nuotteihin syntyi monenlaisia merkintöjä aina nuottinimistä ja väliaikaismerkkien ympyröinneistä vihaiseen piirrokseen, jonka tarkoituksena oli muistuttaa oppilasta vaihtamaan lehti ennen seuraavaa tuntia.

Ohjeistamisen apuvälineistä edusti perinteistä linjaa. Uutta teknologiaa hyödynsi vain yksi opettaja, joka kuvasi kännykällään oppilaan soittoa, jotta tämä voisi helpommin tarkastella ansatsissaan ilmeneviä puutteita. Muista apuvälineistä eniten käytössä oli peili, jonka edessä korjailtiin soittoasentoa ja haettiin sormituksia. Metronomin käytöstä on hieman yllättäen aineistossani vain yksi merkintä.

Muiden ohjeistamistapojen kohdalle muistiinpanoihini kertyi paljon merkintöjä opettajan elekielestä. Hienovaraiset eleet, kuten nyökkäykset ja kädenliikkeet sekä näkyvä eläytyminen musiikkiin koko keholla toimivat samalla opettajan ja oppilaan välisen tunteen ja dialogisuuden lujittajana.

#### 6.1.6 Harjoittelun ohjeistaminen

Valtaosalla seuraamistani tunteista opettaja antoi joko suullisia tai kirjallisia ohjeita kotona tapahtuvaan harjoitteluun. Esimerkiksi seuraavaksi kerraksi harjoitettava asteikko käytiin yhdessä läpi ja opettaja saattoi vielä kirjoittaa siinä esiintyvät hankalat sormitukset oppilaan läksyvihkoon. Varsinkin monilla nuoremmista lapsista oli läksyvihko, johon opettaja teki merkintöjä. Tämä on hyödyllistä myös siinä mielessä, että lapsen vanhemmat saavat näin tietoa siitä, missä mennään. Myös nuotteihin tehdyt merkinnät ovat tärkeitä, koska osa puhutuista asioista saattaa unohtua.

Harjoittelua ohjeistettiin paljolti samantapaisin neuvoin. Ehkäpä yleisin ohje niin asteikoiden kuin kappaleidenkin harjoitteluun oli: ”Malta soittaa tätä rauhallisesti kotona.” Hyvä ja tarpeellinen ohje se onkin, mutta yksinään ei välttämättä aina riittävä. Esimerkiksi jos oppilaalla on selviä vaikeuksia vaikkapa asteikoissa, olisi mielestäni oleellista, että opettaja antaisi muitakin ohjeita harjoittelun tehostamiseksi. Muutenkin harjoittelun ohjeistaminen tuppasi jäämään useasti vain toteamukseksi siitä, *mitä* kannattaa harjoit-

tella, esimerkiksi: ”Harjottelepa tätä ens kerraks vielä.” Sen lisäksi ei enää keskusteltu tarkemmin siitä, *miten* kannattaa harjoitella. Osa opettajista satsasi tähän enemmän ja neuvoi harjoittelemaan esimerkiksi teknisesti hankalaa paikkaa erilaisten rytmien avulla. Realismiakin viljeltiin harjoitteluun liittyvässä puheessa. ”Vaatii ihan älyttömän paljon toistoja, mutta kyllä ne oppii,” totesi eräs opettaja asteikon vaikeista sormituksista.

## 6.2 Palaute ja itsearviointi

Observoidessa eräänä havainnointialueenani oli palaute: minkälaista palautetta opettaja oppilaalleen antoi ja miten se tavoitti oppilaan. Käsitteet palaute ja ohjeistaminen ovat osin päällekkäisiä, siksi suuri osa palautepuheesta toimi myös ohjeistamispuheena ja toisinpäin. Aineistoa analysoidessani pyrin tarkastelemaan palautteenantoa pedagogisena työkaluna ja arvioimaan, miten palaute tuki opetuksen dialogisuutta ja oppilaan itsearviointitaitojen kehittymistä.

### 6.2.1 ”Tää on mahtava, tän sä teet aina ihanasti”

Aineistoa kerätessäni pääsin todistamaan useita ilon ja onnistumisen hetkiä. Monesti kyse ei ollut pelkästään siitä, että oppilas sai jonkin asian sujumaan, vaikka se tietenkin oli palkitsevaa jo sinänsä. Kuitenkin vielä elävämmiksi ja dialogisemmiksi nämä hetket teki opettajan rohkaiseva palaute. Poikkeuksetta vaikutti siltä, että positiivisen kautta annettu palaute tuki oppimista selvästi tehokkaammin kuin negatiivissävytteinen puhe tai puhumattomuus. On paljon tilanteita, joissa oppilas tarvitsee kannustusta tekemisensä tueksi. Virheettä edennyt soitto saattaa joskus näkymättömäksi jäävien syiden seurauksena hiipua, jolloin on paikallaan, että opettaja jollain tavoin rohkaisee oppilasta jatkamaan. Tähän saattaa riittää pieni sanaton ele, kuten hyväksyvä päänyökkäys, mutta usein tarvitaan sanojakin. Esimerkiksi pianolla oppilastaan säestäneen opettajan lausahdus ”hyvin menee, hyvin menee!” on kaikessa yksinkertaisuudessaan selkeä ja toimiva.

Mielestäni ei ole niin pientä onnistumista, ettei siitä voisi ja kannattaisi palkita sanoin. Myös opettajalle itsestään selvät asiat kannattaa nostaa esiin. ”Joo, tosi hyvä! Just toi oli se tarkoitus siinä”, totesi opettaja oppilaalle tämän onnistuttua ”siirtämään” harjoittelun asian kappaleeseen. Samalla tavoin kannattaa hyödyntää aikaisemmin opittua ja osattua. Esimerkiksi oppilas, jonka soitto ei tunnilla sujunut, totesi masentuneena: ”Em-



mä ikinä opi tätä”, mihin opettaja vastasi rohkaisevasti: ”Opit. Sä oot jo osannu sen, sä oot nyt vaan unohtanu.”

Positiivisuuden voimaa hyödynsivät likipitään kaikki opettajat. Harvoilla tunneilla mukaan lipsahti pedagogisesti arveluttavalta kuulostavia lausahduksia, kuten opettajan palaute: ”Noita lopun mokia lukuun ottamatta sehän oli jo hyvä.” Tai opettajan ronskinpuoleinen toteamus oppilaan lehdestä: ”Se on tollanen tuhnu tänään toi päre.” Jokainen klarinetisti tietää, että keinot vaikuttaa lehden sointiin ovat rajalliset. Ja vaikka opettajan arvostelu kohdistuu välineeseen eikä persoonaan, kannattaa tämäntyyppisten kommenttien kanssa olla melko varovainen.

### 6.2.2 Osallistavat kysymykset

Palautteenannossa merkittävään rooliin nousivat opettajan kysymykset, jotka olivat sekä kannustavia että itsearviointiin ohjaavia. Esimerkiksi toteamus ”oikein hyvä, huomasitko?” aktivoi ihannetilanteessa oppilasta havainnoimaan eroja soitossaan. Samalla tavoin myös ohjeistukseen liittyvä kysymys ”saatko soitettua vielä kovempaa?” on neutraalimpi eikä niin autoritäärinen ja jyrkkä kuin esimerkiksi ohje ”soita kovempaa.” Jotkut opettajista käyttivät myös malliksi soittaessaan apuna kysymyksiä, esimerkiksi: ”Huomasitko mitä tein eri tavalla ekalla ja tokalla kerralla?” Lisäksi saatettiin läksyjen annossa käyttää itsearviointia hyödyntäviä kysymyksiä, kuten: ”Mihinkäs asti ens kerraks menis ulkoa?” Tai: ”Meniskö tää pikkusen nopeemmin, mitä luulet?”

Oppimisen ja myös dialogisuuden (ja dialogin syntymisen kannalta) hedelmällisimpiä ovat avoimet kysymykset, kuten: ”Miten me voitais tehdä tästä [kappaleesta] vähän mielenkiintoisempi?” tai ”Miltä se tuntui?” Nämä kysymykset pakottavat ajattelemaan ja todennäköisesti tuovat uutta tietoa mikäli niihin oikeasti paneudutaan. Näppärä ajatteleminen ja itsereflektiota ruokkiva metodi on myös pyytää oppilasta arvioimaan itse omaa soittoaan. Mitä hyvää hän jo siinä kuuli? Mitä vielä voisi kehittää? Tätä havaitsin muutamien opettajan tunneilla, ja koin sen lisäävän vuorovaikutuksellisuutta sekä rohkaisevan arempiakin oppilaita vähitellen tuomaan näkemyksiään enemmän esiin.

Joillakin tunneilla opettaja saattoi joutua tekemään hieman enemmän töitä oppilaan aktivoimiseksi. Siinä missä eräs opettaja käytti pikkulasten kanssa paljon fraasia ”arvaa mitä?” ja sai sen avulla pidettyä lapset valppaina, joutui toinen opettaja kyselemään paljon enemmän ja maanittelemaan oppilasta mukaan dialogiin ja tekemiseen. Opetta-

ja kysyi oppilaalta näin: ”Mitäs tää [musiikkitermi kappaleessa] tarkoittaa?” Kun oppilas ei vastannut, hän jatkoi: ”Mitä se vois tarkoittaa? Saa arvata. Ei haittaa, jos menee väärin.” Tällä tavoin opettaja loi rentoa ja sallivaa ilmapiiriä, jossa yrittäminen on tärkeämpää kuin se, että kaikki menee heti oikein.

### 6.2.3 *”Oliks tää nyt yhtään parempi ku viime viikolla?”*

Näin kysyi eräs oppilas hieman epävarman ja huolestuneen oloisena opettajaltaan soittuaan asteikon. Opettaja antoi myöntävän vastauksen ja huomioi muutenkin hyvin oppilaan edistymisen. Yhdessä keskusteltiin siitä, mitä vielä pitäisi ja kannattaisi harjoitella ennen tulevaa kurssitutkintoa. Kyseinen soittotunti oli aineistossani harvoja sellaisia tunteja, joiden yhteydessä tuli tunne, että oppilaalla olisi ollut paljon enemmän asiaa kuin mitä tunnin puitteissa ehdittiin käsitellä: itseohjautuvuudesta kertovia huomioita omasta harjoittelusta sekä melko paljon kysymyksiä opettajalle, myös tulevaan kurssitutkintoon liittyen. Syntyi vaikutelma, että oppilas oli aidosti kiinnostunut oppimisestaan ja pyrki pysymään tilanteen tasalla.

Aidosta kiinnostuksesta, halusta oppia ja kyvystä ottaa vastuuta tekemisistään kertoivat monet muutkin teot ja sanat. Jo se, että oppilas tuli ajoissa tunnilleen ja että hänen nuottinsa olivat mukana ja siististi kansiossa, paljasti että oppilas – vaikka opettajan tai vanhempien avustamanakin – oli vastuullisuuden polulla. Useimmiten myös soitosta kuuli, että kotona oli harjoiteltu. Panin merkille oppilaitten aktiivisuuden paitsi kysymysten esittämisessä myös siinä, miten tarkkaavaisina he kuuntelivat opettajan puhetta ja tekivät he merkintöjä nuotteihinsa. Eräs oppilas kysyi opettajaltaan: ”Voiksä vetää sinne [hengityspaikkoihin] viivoi?” Vaikka kyseinen (jo melko pitkällä oleva) oppilas olisi tietenkin voinut itsekkin tehdä ehdotuksia hengityspaikoista sen sijaan, että ulkoisti vastuun opettajalleen, ilmaisi kysymys kuitenkin oppilaan olevan kiinnostunut oppimisensa edistämisestä.

Monesti oppilaan vähäpuheisuudesta huolimatta oli havaittavissa, että hän oli mukana tekemisessä; kuunteli ja vastaanotti opettajan neuvoja ja palautetta, ja toteutti itseään ja omia näkemyksiään musiikin kautta. Silti koin, että oppilaan hyväntuulisuus, reippaus, selkeä itseilmaisu ja kyky ottaa oma tilansa tekivät sekä dialogisuuden että itsearvioinnin huomattavasti näkyvämmiksi. Seuraava tilanne olkoon vielä lopuksi esimerkkinä 7-vuotiaan oppilaan aktiivisuudesta, innokkuudesta ja luovuudesta.

Oppilas ideoi soittotunnilla: ”Voitasko tehdä niin, et sä soitat ton [ensimmäisen tahdin], mä soitan ton [toisen tahdin] ja niin edelleen?”  
Opettaja: ”Sopii. Hyvä idea!”  
Ja sitten soitettiin.

## 7 Pohdinta

Luonteva vuorovaikutus ja luottamuksellinen opettaja-oppilas-suhde ovat tärkeitä soitonopetuksessa ja oppilaan kasvun tukemisessa. Dialogipedagogiikassa painotetaan lisäksi aktiivista osallistumista ja läsnäoloa, avoimuutta ja sallivuutta sekä vastavuoroisuutta. Opinnäytetyöni ensisijaisena tarkoituksena oli selvittää, miten dialogisuus näkyy käytännön tasolla, arjen soittotuntitilanteissa.

Havaintojen perusteella vaikuttaa siltä, että dialogisuus toteutuu soitonopetuksessa myös käytännön tasolla melko hyvin. Lähes kaikilla soittotunneilla, joita seurasin, oli havaittavissa jonkinasteista dialogisuutta, mutta sen osuus ja ilmenemismuoto vaihtelivat. Monilla soittotunneilla dialogisuus oli selvästi havaittavaa ja välittyi soiton ohella esimerkiksi luontevana vuoropuheluna. Toisinaan dialogisuus saattoi ilmetä lähinnä jaettuina musiikkihetkinä ja tunne-elämyksinä. Tällaiset hetket eivät ole yhtään vähempiarvoisia kuin muulla tavoin ilmenevä dialogisuus - päinvastoin. Näkisin, että niiden taustalla on jotain hyvin aitoa ja herkkää, mitä kannattaa vaalia.

Observointiaineisto paljasti, että parhaiten dialogisuutta edistivät rento ja avoin ilmapiiri, opettajan läsnäolo ja aktiivinen ote työhönsä sekä kannustava ja myönteisen kautta annettu palaute. Oppilaan puolelta dialogisuutta helpottivat selkeä itseilmaisuus, aktiivisuus ja motivoituneisuus sekä itseohjautuvuus. Myös opettajan ja oppilaan yhteinen tekeminen näyttäisi aineiston perusteella tukevan merkittävästi dialogisuutta ja sitä kautta edistävän oppimista. Dialogisuutta heikensivät kireä tai sallimaton ilmapiiri, puutteet opettajan läsnäolossa ja empatiakyvyssä sekä monologimainen tai negatiivisesti sävyttynyt puhe. Dialogisuus saattoi estyä tai vaikeutua, jos oppilas oli ylivilkas, passiivinen tai liian ulkoahjautuva. Toisinaan dialogisuuden esteenä olivat myös sellaiset ulkoiset tekijät, joihin oppilas tai opettaja eivät voineet vaikuttaa. Tällaisia olivat esimerkiksi terveydelliset ongelmat, kuten huuli- ja hammasvaivat, jotka vaikuttivat myös oppilaan mielialaan.

Oppilaiden itsearviointitaidoissa ja itseohjautuvuudessa oli havaintojen perusteella jonkin verran eroja. Osa nuorimmistakin lapsista ilmaisi kypsyytensä ja vastuullisuutensa esimerkiksi esittämällä kysymyksiä ja havainnoimalla omaa oppimistaan. Joukossa oli toisaalta oppilaita, joiden oppiminen vaikutti ulkoohjautuvalta ja jotka kaipasivat opettajaltaan tavallista enemmän tukea ja ohjausta.

Opinnäytetyöni oli minulle mielenkiintoinen ja opettavainen tutkimusmatka dialogisuuden maailmaan. Aihe oli ollut esillä musiikkipedagogin opinnoissa, mutta opetuksen seuraaminen tarjosi mahdollisuuden tarkastella dialogipedagogiikan eri puolia huomattavasti monipuolisemmin kuin pelkkä teoreettinen viitekehys. Työssä esittämäni havainnot eivät ole objektiivisia, vaan niihin sisältyy myös tulkintaa. Musiikkipedagogiopintojeni ja oman musiikinopiskeluhistoriani kautta minulla oli tiettyjä ennakkokäsityksiä siitä, millaisena soittotuntin vuorovaikutus tavallisesti näyttäytyy, toisin sanoen, miten olen sen itse eri rooleissa (soitonopiskelijana, -opettajana ja opinnoissani myös vertaisarvioijana) kokenut. Samoin oli olemassa jonkinlainen ideaali siitä, millainen on hyvä soittotunti niin sisällöllisesti kuin vuorovaikutukseltaan. Havainnointi on suodattanut paitsi omien kokemusteni myös kirjallisuudessa esiteltyjen ihanteiden lävitse.

Työtä tehdessäni jouduin rajaamaan ja täsmentämään näkökulmaani. Dialogisuuden tarkasteluun sopisi tietenkin parhaiten molemminpuolinen opettajan ja oppijan vertailu, mutta näillä menetelmillä ja tämän sivumäärän puitteissa tuntui oikeutetulta olla pyrkimättä täydelliseen tasapuolisuuteen. Niinpä valitsin opinnäytetyöhöni tietoisesti pedagogin roolia painottavan näkökulman. Vaikka tulkintaani vaikuttavat myös edellä mainitut soitonopiskelijan roolissa karttuneet kokemukset, pyrin tarkastelemaan tilanteita ensisijaisesti tulevan musiikkipedagogin silmin. Valintaa saattoi ohjata jonkin verran myös vanha näkemys observoinnin luonteesta. Soittotuntien observoijahan yleensä korostaa säikähtäneelle oppilaalle olevansa seuraamassa ennen kaikkea opettajan opetusta – ei sitä, mitä oppilas tekee. Tämä on tietenkin absurdi väite, koska näitä kahden on mahdoton irrottaa toisistaan, eivätkä oppiminen ja opettaminen ole sidottuja opettajaan ja oppilaaseen: myös opettaja on välillä oppijan roolissa ja oppilas opettajana itselleen muun muassa omaa työskentelyä reflektoidessaan.

Aineiston kerääminen observoimalla osoittautui melko toimivaksi tutkimusmenetelmäksi. Hiljainen havainnointi ei vaatinut erillisiä toimenpiteitä eikä uskoakseni vaikuttanut soittotuntitilanteen vuorovaikutukseen niin paljon kuin vaikkapa tuntien videoiminen. Toisaalta en voinut observoidessani muuttua näkymättömäksi, ja läsnäolollani on var-

masti ollut vaikutuksia sekä oppilaisiin että opettajiin. Eräs opettaja kertoi oppilaidensa olleen tavallista rauhallisempia. Kenties joidenkin oppilaiden passiivisuuskin on osittain selitettävissä ulkopuolisen tarkkailijan aiheuttamalla jännityksellä. Samoin mieleeni tuli hetkittäin, että osa opettajista saattoi ehkä tiedostamattaan pitää observointitilannetta tietynlaisena näyttönä, jossa oma ammattiosaaminen on kyettävä esittelemään tulevalle kollegalle. Se, olivatko esimerkiksi opettajien käyttämät ohjeistamistavat tavanomaisista poikkeavia tai painottuiko tunnilla tehokkuus tai jokin vuorovaikutuksen aspekti, jää arvailtavaksi.

Todettakoon vielä, ettei havainnointimenetelmä ollut paras mahdollinen keino oppilaan itsearviointitaitojen tarkasteluun. Asioiden selventämiseksi olisi ollut hyödyllistä haastatella sekä opettajia että oppilaita. Missä määrin arviointi on esillä keskusteluissa? Onko oppilas tietoinen arvioinnin kriteereistä ja miten hän hahmottaa itsearvioinnin suhteessa muuhun arviointiin? Ovatko oppilaan vanhemmat sellaisessa vuorovaikutuksessa musiikkiopiston kanssa kuin opetussuunnitelmaan on kirjattu? Arviointi, johon itsearviointi ja myös työssäni sivuttu palautteenanto kuuluvat, on kokonaisuudessaan valtavan laaja aihepiiri, jota ei voi käsitellä näin suppean työn raameissa kuin pieneltä osin.

Vaikka dialogisuutta on tutkittu jonkin verran, olisi sitä mielenkiintoista tutkia edelleen ja erityisesti opettajien ja oppilaiden itsensä näkökulmasta, ikään kuin käytännöstä käsin. Missä määrin opettajat pohtivat harjoittamansa pedagogiikan dialogisuutta? Miten dialogisuuteen ylipäättään suhtaudutaan arjen keskellä? Onko se tavoiteltava ideaali ja armelias avuntarjoaja vai jo tylsyyteen asti toivotettu itsestäänselvyys? Itse ajattelen opinnäytetyön tehtyäni, että dialogisuus tarjoaa oivia työkaluja soitonopettajan arkeen ja sen kautta voi saada hyödyllistä perspektiiviä omaan pedagogiseen ajatteluun. Dialogipedagogiikalla on varmasti paikkansa, muttei ainoana totuutena, josta löytyisi vastaus kaikkeen. Muuttuva todellisuus pitää huolen siitä, että tulevaisuus tuo tullessaan jälleen uusia keksintöjä.

## Lähteet

Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 180. Jyväskylän yliopisto.

Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.). 2012. Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Opetushallitus.

Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. 2012. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Opetushallitus, 18–27.

Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa M.-L. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund: Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–92.

Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.

Lakka, J. 2006. Dialogiopetuksen keskeisiä lähtökohtia. Dialogi ja dialogisuus peruskoulun 1.–6.-luokkien opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Chydeniusinstituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Jyväskylän yliopisto

Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.

Peippo, J-S 2016. Oppilas oman soittonsa asiantuntijana. Itsearviointitaitojen kehittyminen itseohjautuvassa soitonopiskelussa. Opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Pohjannoro, U. 2010. Soitonopiskelua joustavasti ja yhteisöllisesti. Musiikkioppilaitosten kehitysnäkymiä rehtoreitten arvioimana. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaa-mistarve – Toive, osaraportti 6. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 5/2010. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Saarikallio, S. 2012. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Opetushallitus, 37–45.

Simojoki, P. 2016. Miten voi vaatia lapselta myönteisellä tavalla? Luento. Sibelius-Akatemian yleispedagoginen luentosarja. 17.2.2016, Sibelius-Akatemia, Helsinki.

Skinnari, S. 2011. Kasvu ihmisyyteen ja pedagoginen rakkaus. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 295–312.

Taiteen perusopetus. Musiikki. Opetushallitus.  
[http://www.edu.fi/taiteen\\_perusopetus/musiikki](http://www.edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki) (luettu 20.9.2016).

TPOPS 2005. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Opetushallitus.

Vehviläinen, S. 2010. Dialogisuus – asennetta vai konkreettia tekemistä? (Verkkodokumentti) Saatavuus <http://tyonohjaaja.blogspot.fi/2010/06/dialogisuus-asennetta-vai-konkreettista.html> (luettu 1.10.2016)

## Havainnointikaavake

<b>1. Perustiedot</b>	
Instrumentti:	Päivämäärä:
Paikka:	Opettajan tunnus:
Opettajan sukupuoli: <input type="checkbox"/> mies <input type="checkbox"/> nainen	Oppilaan sukupuoli: <input type="checkbox"/> mies <input type="checkbox"/> nainen
Oppilaan ikä: _____ vuotta	Ollut opettajan oppilaana:
Vaikeustaso (ja/tai viim. kurssisuoritus):	
Muuta:	
_____	
_____	
_____	
_____	
<b>2. Tunnin rakenne ja ohjelmisto</b>	
Tunnin kesto: _____ minuuttia	
Tunti sisältää <input type="checkbox"/> alkulämmittelyn/ääniharjoituksia: _____	
<input type="checkbox"/> vanhan materiaalin soittamista <input type="checkbox"/> uutta asiaa: _____	
<input type="checkbox"/> yhteenvedon (esim. läksyistä) <input type="checkbox"/> ulkoa soittamista <input type="checkbox"/> prima vista -soittoa <input type="checkbox"/> improvisointia <input type="checkbox"/> yhteissoittoa <input type="checkbox"/> musiikin kuuntelua <input type="checkbox"/> intonointia <input type="checkbox"/> esiintymisharjoitteita	
<input type="checkbox"/> muuta: _____	
Tunnin ohjelmisto (käytetty aika) _____	
_____	
_____	
_____	
<b>3. Ohjeistaminen<sup>2</sup></b>	
Soittaminen:	
_____	
_____	
_____	
_____	
Puhuminen:	
_____	
_____	
_____	
_____	
Laulaminen:	
_____	
_____	
_____	
_____	



Koskettaminen:

---

---

---

---

Muut ohjeistamistavat:

---

---

---

---

Harjoittelun ohjeistaminen:

---

---

---

---

Ohjeistus tavoittaa oppilaan  erinomaisesti  hyvin  vaihtelevasti  puutteellisesti  
 heikosti

Miksi?

---

---

---

---

Palaute - millaista  rakentavaa  rohkaisevaa  selkeää  oppimista edistävää  
 osallistavaa  liioittelevaa  väheksyvää  lannistavaa  
 oppimista heikentävää  vihjailevaa  vaikeaselkoista  
 virheellistä (asiavirheitä, vääriä korjauksia)  
 muu: \_\_\_\_\_

- miten  soiton aikana (puhe, eleet)  soiton jälkeen  tunnin lopussa  
 välittömästi (esim. virheen jälkeen)  viiveellä

- kuinka paljon (arvioi riittävyyttä): \_\_\_\_\_

---

---

Millaisia kysymyksiä opettaja esittää oppilaalle?

---

---

---

---

Miten palaute vaikuttaa oppilaaseen?

---

---

---

---

**4. Oppilaan aloitteet ja musiikin oppiminen**

Sijoittuminen: - opetus tapahtuu  seisten  istuen  sekä seisten että istuen  
- opettaja on oppilaan  vieressä  vastapäätä  selän takana  muu: \_\_\_\_\_

Etäisyys: \_\_\_\_\_

Tilankäyttö (liikkuminen ym.): \_\_\_\_\_

Katsekontakti: \_\_\_\_\_

Miten em. vaikuttavat oppimiseen?

---

---

---

---

**Oppilaan puhe, kysymykset ja ideat**

Oppilas saa suunvuoron/soittovuoron:

---

---

Oppilas esittää kysymyksiä/ideoitaan:

---

---

---

Mitä muuta oppilaan aloitteellisuudesta voi sanoa? Miten se vaikuttaa oppimiseen?

---

---

---

---

Oppilaan vaikutusmahdollisuudet

- tunnin sisältöön ja etenemiseen (opettaja kysyy, mitä harjoitellut/mitä haluaisi soittaa jne.):

---

---

---

---

- musiikin tulkintaan:

---

---

---

