



Ahveninen Juho

Autoetnografinen tutkimus oman opettajuuden kehittymisestä kitaransoiton opettajana

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma  
2018



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Autoetnografinen tutkimus oman opettajuuden kehittymisestä kitaransoiton opettajana (Juho Ahveninen)

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 2 liitettä

Joulukuu 2018

---

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kehittymistäni kitaransoiton opettajana lukuvuosien 2014–2015 ja 2015–2016 aikana, jolloin opetin neljää nuorta instrumenttiopiskelijaa. Koska tutkimuksessa tutkitaan tutkijan omaa kehittymistä, valikoitui tutkimuksen metodiksi autoetnografia. Olennaista autoetnografisessa tutkimuksessa on tutkijan reflektiivisyys ja aineiston henkilökohtaisesta luonteesta johtuen kriittisyys ja analyttisyys. Aineistona tutkimuksessa käytin opetuksesta pitämäni reflektioivaa päiväkirjaa, jolla dokumentoin läpikäymiäni ajatusprosesseja ja niiden kautta mahdollisesti syntyviä muutoksia omassa toiminnassani.

Aineisto on analysoitu sisällön analyysin keinoin. Tekstistä on etsitty merkityksellisiä asioita ja niistä on muodostettu kaksi yläkategoriaa: *Oppilaan innostaminen ja motivointi* sekä *Opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus*. Näistä ensin mainitulle muodostin neljä alakategoriaa: *tiukkuus, leikkisyys ja huumorin käyttö; kehuminen ja liika kehuminen; keskittymisen ylläpito* ja neljäntenä kategoriana *oheistoiminnalla motivointi*. Jälkimmäisen yläkategorian alle tulivat: *etukäteissuunnitelmat ja OPS; epäselvä ohjeistus; etenemisen vauhti ja toistot*. Analyysi osoitti, että opettajan tulee pyrkiä saamaan oppilas aktiiviseksi mukaan oppimisprosessinsa suunnitteluun ja toteutukseen. Oppilaan motivaatio ja sitoutuminen oppimiseen kasvaa, kun hänellä on mahdollisuus vaikuttaa mitä ja miten hän opiskelee. Tutkimuksessa tuli myös esille se, että opetuksen tulee mukautua oppilaan iän, persoonan ja taitotason mukaiseksi. Opettajalla on myös hyvä mahdollisuus syventää oppilaan musiikkisuhdetta, tarjoamalla tälle monipuolisia virikkeitä ja vastattava muutenkin tämän tiedon janoon. Elinikäisen soittoharrastuksen synnyttämiseksi musiikkisuhteen kehittyminen on tärkeää.

Tutkimus osoitti, että kategoriat *Oppilaan innostaminen ja motivointi* ja *Opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus* limittyvät toisiinsa. Onnistunut opetus osoittautui kahden yläkategorian toimivaksi yhteistyöksi. Tutkimus osoitti myös, että autoetnografinen metodi voi auttaa opettajaa tarkastelemaan toimintaansa analyttisesti ja kehittämään näin omaa ammattitaitoaan.

Avainsanat: autoetnografia, opettajuus, reflektio, sisällönanalyysi

## Sisältö / Contents

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Opettajuus</b> .....	<b>8</b>
2.1	Opettajuuden rakennuspalikoita .....	8
2.2	Opettajaopiskelijan opettajuus .....	11
2.3	Opettajuus on ihmissuhdeammatti .....	12
2.4	Ammatti-identiteetti .....	13
2.4.1	<i>Identiteetin pitkät juuret</i> .....	14
2.4.2	<i>Itsetietoisuus</i> .....	15
<b>3</b>	<b>Ammatillinen kehitys ja kasvu reflektion avulla</b> .....	<b>16</b>
3.1	Kokemusoppiminen .....	16
3.1.1	<i>Situationaalinen oppiminen</i> .....	17
3.1.2	<i>Monitasoinen oppiminen</i> .....	17
3.2	Ammatillinen kasvu kokemuksellisen oppimisen ja refleктоivan käytännön kautta .....	19
3.3	Refleктоiva opettaminen .....	22
<b>4</b>	<b>Soittotunnit aineiston hankinnan keinona</b> .....	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>Autoetnografia Tutkimusmetodologiana</b> .....	<b>26</b>
5.1	Autoetnografia .....	26
5.2	Aineistotyyppi autoetnografisessa tutkimuksessa .....	28
5.3	Autoetnografisen tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	29
5.4	Yhteys muihin tutkimussuuntauksiin .....	30
<b>6</b>	<b>Analyysi</b> .....	<b>33</b>
6.1	Analyysimetodi .....	33
6.1.1	<i>Kategorioiden luominen: luokittelu, teemoittelu ja tyypittely</i> .....	34
6.1.2	<i>Aineiston analyysi ja tulkinta</i> .....	35
6.2	Sisällönanalyysi .....	36
6.2.1	<i>Aineistolähtöinen-, teoriasidonnainen- ja teorialähtöinen analyysi</i> .....	37
6.2.2	<i>Sisällönanalyysin haasteet</i> .....	39
6.3	Aineiston luokittelu kategorioihin .....	39
6.4	Kategorioiden kuvaus .....	41
6.4.1	<i>Tiukkuus, leikkisyys ja huumorin käyttö</i> .....	41
6.4.2	<i>Kehuminen ja liika kehuminen</i> .....	41
6.4.3	<i>Keskittymisen ylläpito</i> .....	41
6.4.4	<i>Oheistoiminnalla motivointi</i> .....	42
6.4.5	<i>Etukäteissuunnitelmat ja OPS</i> .....	42

6.4.6	<i>Epäselvä ohjeistus</i> .....	42
6.4.7	<i>Etenemisen vauhti ja toistot</i> .....	43
<b>7</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>44</b>
7.1	Oppilaan motivointi ja innostaminen .....	44
7.1.1	<i>Keskittymisen ylläpito</i> .....	44
7.1.2	<i>Tiukkuus, leikkisyys ja huumorin käyttö</i> .....	47
7.1.3	<i>Oheistoiminnalla motivointi</i> .....	48
7.1.4	<i>Kehuminen ja liika kehuminen</i> .....	49
7.2	Opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus .....	50
7.2.1	<i>Etukäteissuunnitelmat ja OPS</i> .....	50
7.2.2	<i>Etenemisen vauhti ja toistot</i> .....	52
7.2.3	<i>Epäselvä ohjeistus</i> .....	53
7.3	Syy-seuraussuhde oppitunnin sisällä.....	54
7.4	Oppimisprosessin eteenpäin vieminen ja oppimisprosessin tuki .....	57
7.5	Yhteenveto .....	58
<b>8</b>	<b>Menneisyyden reflektointia</b> .....	<b>60</b>
8.1	Reflektio opettajuudesta ennen aineistoanalyysiä .....	60
8.2	Reflektio opettajuudesta aineistoanalyysin jälkeen.....	62
8.3	Huomiot kahdesta reflektoidusta tekstistä .....	64
<b>9</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>66</b>
9.1	Johtopäätökset.....	66
9.2	Tutkimustulosten haasteet ja luotettavuus.....	67
9.3	Eettisyys.....	68
9.4	Tutkimuksesta .....	68
	<b>Lähteet</b> .....	<b>70</b>
	<b>Liite 1</b> .....	<b>76</b>
	<b>Liite 2</b> .....	<b>78</b>

# 1 JOHDANTO

Moni nuori vastavalmistunut opettaja, olipa opetettava aihe tai aine mikä vain, pohtii varmasti uransa alkuun mihin liemeen itsensä onkaan laittanut. Olenko tarpeeksi hyvä? Osaanko? Mitä teen ongelmatilanteessa? Kykenenkö? Tällaiset ajatukset pyörivät varmasti tälläkin hetkellä monen opettajan päässä tuolla jossain luokkahuoneissa ja opetustilanteissa ympäri maailman. Aloitteleville opettajille on tehty jopa selviytymisoppaita (esim. *Becoming a Music Teacher: From Student to Practitioner*, Hamann & Cooper 2016 tai *The New Teacher's Companion*, Cunningham 2009), jotka voivat antaa ohjeita aina luokkahuoneen sääntöjen laadinnasta tuntisuunnitelmapohjiin. Jos opettaja tarvitsee ohjeita, milloin oppilaiden voi antaa teroittaa kyniään (Cunningham 2009, s. 80.) voidaan ehkä miettiä, mikä laitos on opettajan pätevyyden antanut.

Edellä kuvattuja, joillekin ehkä hyödyllisiäkin toimintaohjeita tärkeämpää, olisi minusta tarkastella mitä opettajassa itsessään tapahtuu opettajan uransa alkutaipaleella. Mitä ovat ne asiat, joihin minun uutena opettajana tulisi kiinnittää huomiota omassa toiminnassani. Asioita, joita opettajan koulutuksessa ei ehkä ole tullut edes ilmi. Päätin siis yrittää dokumentoida omaa muutostani.

Olen harrastanut kitaransoittoa noin 20 vuotta. Olen myös soittanut keikkailevissa bändeissä useita muitakin soittimia, kuten koskettimia ja puhaltimia. En ollut kuitenkaan ennen musiikinopettajan opintojen alkua käynyt missään soitto- tai laulutunneilla. Musiikinopettajan opintoihin kuuluva instrumenttiopetus ja yksilöopetus ja -ohjaus olivat siis uutta minulle siinä mielessä, että en ollut saanut yksilöopetusta liiemmin mistään muustakaan oppiaineesta, enkä ollut opiskellut myöskään soittamista jonkun ulkopuolisen johdolla ja opastuksessa. Halusin kehittää itseäni opettajana ja saada kokemusta yksilöopetuksesta. Hankin itselleni kaksi kitaraoppilasta, myöhemmin mukaan tuli vielä kaksi lisää. Varsinkin alkuun pohdin kovasti omia metodejani, taitojeni riittävyttä ja mahdollisia kehityskohteita toiminnassani. Koska koin, että opettajuus oli minulle asia, joka minun pitää opetella aivan alusta alkaen, päätin aloittaa opettajuuteni kehityksen dokumentoinnin.

Tutkimustehtävänäni oli selvittää, miten kehityin kitaransoiton opettajana lukuvuosien 2014–2015 ja 2015–2016 aikana, joina opetin kitaransoittoa. Liu ja Zhang (2014, s. 2398)

mainitsevat yhdeksi reflektiivisen opetuksen tavaksi päiväkirjan käytön ja sen pääsisällöksi opetuskokemusten reflektoinnin. Aineistoksi tutkimusta varten kirjoitin omaa toimintaani refleктоivaa päiväkirjaa pidetyistä opetustuokioista. Päiväkirjassa oli kaksi osiota: mitä olimme tehneet, sekä refleктоiva osuus, jossa pyrin pohtimaan mikä omassa tekemisessäni oli hyvää, mikä huonoa ja syitä edellä mainituille. Päiväkirjalla halusin dokumentoida läpikäymäni ajatusprosessit ja niiden kautta syntyvät mahdolliset muutokset omassa toiminnassani.

Tutkimuskysymyksekseni muodostui:

Millä tavoin kehityin kitaransoiton opettajana kahden lukuvuoden aikana?

Reflektio on nähty keskeiseksi oppimisen mahdollistajaksi (Huhtinen-Hildén, 2012, s. 150). Opetustuokioiden reflektio oli oma tapani kehittää työskentelyäni kerrasta toiseen. Käytin siis päiväkirjaa ja siihen tallennettua reflektiota työkaluna ammatillisen kasvuni edesauttamiseen.

Olen hyödyntänyt tässä pro gradu -tutkielmassa, eritoten sen viitekehyksessä, vuoden 2015 kandidaatintyöni tekstiä, muokaten sitä tarpeen mukaan. Kandidaatintyöni on otsikoitu: Opettajuuden kehittyminen reflektion avulla instrumenttiopetuksessa.

## 2 OPETTAJUUS

Opettaja, tuo lähes kaikkietävä hahmo luokan edessä, jolta ei jää näkemättä pieninkään kujeilu luokan perällä. Heitä on mukavia ja rentoja, mutta myös niitä, jotka eivät osaa hymyillä ja osaavat puhua vain kirjakielellä ja käskymuodossa. Näin mahdollisesti näyttäytyisi opettajuus monen suomalaisen koulutusjärjestelmän läpikähtäntästä, jos pyytäisimme muistelemaan opettajia ja opettajuutta.

Uitto (2011, s. 66–75) onkin tutkinut opettajiin liittyviä muistoja. Muistijäljet voivat olla tunnetasolla hyvinkin vahvoja. Niin hyvät, kuin huonotkin muistot. Mieliin ovat luonnollisesti jääneet ne epämiellyttävät tunteet, jos oma opettaja on esimerkiksi käyttänyt valtaansa epäoikeudenmukaisesti. Myös se säilyy muistoissa, kuinka opettaja kohtaa oppilaansa, miltä hän näyttää, miltä kuulosta ja jopa miltä hän tuoksuu. Opettajaksi itse päätyneet ovat saattaneet saada oman roolimallin opettajuudesta omalta opettajaltaan. Toiset taas saattavat pitää oman opettajansa antamaa esimerkkiä sellaisena, jota he haluavat välttää omassa työssään kaikin keinoin.

Opettajan ammattia säätelee ja ohjaa moni asia, kuten esimerkiksi opetussuunnitelma, mutta myös kulttuuriset odotukset ja erilaiset ideaalit opettajuudesta. Opettajan ammattiin suhtaudutaankin usein hieman eri tavalla, kuin moneen muuhun ammattikuntaan. Koska opettaja toimii kasvatustehtävässä, odotetaan hänen itse olevan arvopohjaltaan ja moraalisesti lähes moitteeton. Opettaminen on kuitenkin kaikista ulkoisista vaatimuksista ja odotuksista huolimatta työtä, joka tapahtuu pitkälti opettajan persoonan kautta (Heikkinen & Huttunen, 2013, 102–103; Patrikainen, 1999, s. 65; Uitto, 2015, s. 72.)

### 2.1 Opettajuuden rakennuspalikoita

Jorgensen (2008) mainitsee seuraavat asiat tärkeiksi elementeiksi opettajuudessa:

- Opettajan tulee olla rehellinen itselleen ja sille, mikä on hänelle luontainen tapa opettaa. Opettajan tulee siis tehdä opettamisestaan oman näköistään, koska hän ei voi olla kukaan muu kuin oma itsensä. Vaikka maailma on täynnä tietoa siitä, miten tulisi opettaa, on kuitenkin tärkeää, että opettaja kuuntelee sisintään. Kuuntelee mitä hän itse on mieltä siitä, mikä on oikea tapa ja toiminta. Oma sisäinen ääni kehittyä ajan ja kokemusten myötä, kun opettaja tarkkailee ja reflektoi oman



toimintansa vaikutuksia kollegoissa ja oppilaissa. Opettaminen voi näin parhaimmillaan olla sellaista, mihin opettaja uppoutuu antaen itsestään kaiken. Opettaminen voi olla varsin kuluttavaa, mutta samalla erittäin antoisaa. (Jorgensen, 2008, s. 2 & 4.)

- Kun oma tapa opettaa alkaa hahmottua, on opettajan myös hyödynnettävä vahvuuksiaan. On vahvuus opettajana sitten hauskuus, didaktisuus, karismaattisuus tai jotain muuta, niin sitä tulee käyttää. (Jorgensen, 2008, s. 8–9.)
- Omat heikkoudet on tunnistettava ja tunnustettava. Joskus ongelma voi olla henkilökemiatasolla. Tämä tulee hyvin ilmi esimerkiksi instrumenttiopetuksessa, jossa opetus tapahtuu yksilöopetuksena. Vaikka opettaja haluaisikin onnistua opetuksessa ja huomioida kaikki oppilaansa tasapuolisesti, joidenkin ihmisten kemiat vain kohtaavat paremmin kuin toisten. (Jorgensen, 2008, s. 6.)

Suurempi vaara on kuitenkin se, että omia ammattitaidon puutteita ei tunnusteta. Mikäli ne sivuutetaan, voidaan tuottaa jopa harmia oppilaan oppimisprosessille, kun yritetään opettaa jotain, mitä ei oikeasti hallita riittävällä tasolla. Taitojaan voi kehittää, mutta kaikkea ei voi opettajakaan osata. (Jorgensen, 2008, s. 6–7.)

- Opettajan on helppo jumittua tuttuihin ja turvallisiin tapoihin, jos hän ei pidä avointa mieltä ja ole valmis pitämään sitä mahdollisuutena, että hän on itse väärässä. (Jorgensen, 2008, s. 10–11.)
- Opettajan tulee kehittää omaa osaamistaan. Pelkän sisällönosaamisen, esimerkiksi instrumentinhallinnan kehittäminen ei riitä. Myös opetuksen taitoa tulee kehittää. Harjoittamalla, siis harjoittelemalla opetusta, opettajalle kertyy työkaluja, joita voi käyttää ja soveltaa myöhemmissä tilanteissa. Lukemalla kirjallisuutta opettaja saattaa oppia opetuksesta teoreettisella tasolla (*knowing about*), mutta vasta harjoittelemalla opetuksen taitoa, hän oppii käyttämään tuota tietoa työssään (*knowing how to*). (Jorgensen, 2008, s. 12–14.)

Vaikka opiskelu ja työelämä eroavatkin kovasti riippuen siitä, oletko varhaiskasvatuksen-, perusasteen-, keskiasteen- vai aikuiskoulutuksen opettaja, on yksi asia kuitenkin yhteinen näille kaikille. Opettajan tulee pystyä vastaamaan ja mukautumaan nopeaan yhteiskunnalliseen muutokseen. Tätä alati uutta syntyvää opittavaa ei voida kattaa

formaalin oppimisen puitteissa. Opettajan tulee ottaa huomioon ympäristön vaatimukset, omat tavoitteensa ja toimintamahdollisuudet. Hän tarvitsee siis itseohjautuvuutta pysyäkseen muutoksessa mukana, saadakseen ylläpidettyä ammattitaitoaan ja kehittyäkseen ammatillisesti. Itseohjautuvuus oppimisessa kuvaa sitä, kuinka oppimisen säätelyn painopiste siirtyy oppijalle itselleen. Itsesäätelyn kyky nousee esille, kun opettaja kohtaa tilanteen, jossa vanhat totutut keinot eivät enää toimi. Hän havaitsee uuden tilanteen asettamia uusia vaatimuksia ja säätelee omaa toimintaansa näiden vaatimuksien ja haasteiden mukaan. (Hiltunen & Lehtinen, 2002, s. 157–159 & 166.)

Patrikainen (1999) jakaa tutkimuksensa pohjalta opettajuuden neljään tyyppiin: (1.) Opetuksen suorittaja, (2.) Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, (3.) Oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä (4.) Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja.

1. Opetuksen suorittaja on oppilaisiin nähden etäinen, ja tietoon suhtaudutaan kriittikittömästi ja passiivisesti. Opetus on oppikirjakeskeistä ja kontrollipainotteista. Oppimista ohjataan ulkoisella motivaatiolla, antamalla valmiita tehtäviä ja kontrolloimalla oppimista kokein. (Patrikainen, 1999, s. 119–121.)
2. Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija haluaa ottaa vastuuta oppilaidensa oppimisesta, mutta toisaalta epävarmuus opetuksen hallitsemisesta tulee esille kontrolloivana opettajuutena. Yksittäisten tietojen sijaan panostetaan suurempiin kokonaisuuksiin, mutta tietoa käytetään passiivisesti opettelemalla oppikirjojen tietoja ulkoa kokeita varten ja opiskelu tapahtuu velvollisuudesta. Opetuksessa käytetään vaihtelevia menetelmiä, oppilailta vaaditaan omaa panosta ja heidän oppimistaan tuetaan, mutta silti opetus on varsin opettajakeskeistä. Opettajakeskeisyys tulee esille esimerkiksi suunnittelussa ja kokein kontrolloidussa oppimisessa. (Patrikainen, 1999, s. 123–125.)
3. Oppimaan ja kasvattamaan saattaja pyrkii varmistamaan opetetun asian ja tiedon sisäistämisen. Opettaja pyrkii luomaan myönteisen ja aktiivisen opiskeluilmapiiirin ja saavuttamaan syvemmän oppilaantuntemuksen vaikkapa yhteistyöllä vanhempien kanssa. Tietoa käsitellään oppimisprojektein irrallaan oppikirjoista, mutta toisaalta oppilaiden osuus projekteissa voi olla passiivista, ja oppikirjoista opiskellaan pääasiat ikään kuin varmuuden vuoksi. (Patrikainen, 1999, s. 127–131.)

4. Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja –tyyppinen opettaja pyrkii oppilaiden ihmisenä kasvamisen tukeminen ja itsetunnon vahvistaminen. Opettaja suhtautuu kriittisesti omaa työtään ja koulua kohtaan ja pyrkii kehittämään itseään ja omaa työtään. Tietoa pyritään käsittelemään ja hankkimaan aktiivisesti ja kriittisen laaja-alaisesti ja näin rakennetaan oppilaiden holistista tietämystä. (Patrikainen, 1999, s. 132–136.)

Edellä mainituista kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja –tyyppinen opettajuus lienee se mihin jokainen työstään ylpeä opettaja pyrkii. Toisaalta opettajajohtoisempi ja oppikirjasidonnaisempi opettajuus tuo turvaa esimerkiksi aloittelevalle, kunnianhimoisellekin opettajalle tai opettajaopiskelijalle. Kun omat opetustaidot karttavat, opettaja uskaltaa ehkä päästää hieman naruista irti ja antaa ja opettaa vastuuta myös oppilaille.

## 2.2 Opettajaopiskelijan opettajuus

Opettajuudesta puhuttaessa on hyvä muistaa myös opettajaopiskelijat, joilla ei välttämättä ole vielä paljoakaan kokemusta opettamisesta. Osa opettajuutta on jo se, että alkaa ajatella kuin opettaja, ajattelee jo olevansa opettaja. Opettajankoulutuslaitos tarjoaa mahdollisuuden tehdä siirtymä opiskelijasta opettajaksi. Oppimisprosessi on tehokkaampi, kun opiskelija ajattelee olevansa jo opettaja, ei niinkään vain opiskelija. Tällöin hän on avoin uusille kokemuksille ja tiedolle ja näkee myös oman oppimisprosessinsa opettajan näkökulmasta. (Jorgensen, 2008, s. x.)

Opettajaopintojensa alkupuolella olevat opiskelijat voivat kokea vahvaa ammatillista minäpystyvyyden tunnetta, tunnetta siitä, kuinka opiskelija selviää opettajan työstä. Monella opintojaan aloittavalla opiskelijalla on vahvat käsitykset siitä, millainen opettajan tulee olla, ja mitä taitoja tämän tulee osata. Nämä käsitykset ovat voineet syntyä esimerkiksi omien opettajien myötävaikutuksesta. Koetun minäpystyvyyden taso voi kuitenkin laskea opintojen edetessä ja opiskelijoiden siirtyessä työelämään. (Legette & McCord, 2015, s. 163 & 166.)

Opiskelijat ja jo työelämässä olevat opettajat sanovat kaipaavansa koulutukseensa enemmän konkreettisia neuvoja luokkahuoneeseen. Yhtenä apukeinona on esitetty, että opettajan koulutus keskittyisi ryhmänhallinnan keinoihin ja muihin aloittelevan opettajan

kohtaamiin haasteisiin. Tällaisia ovat muun muassa suuret oppilasryhmät, ajan käytön haasteellisuus, kodin ja koulun yhteistyö ja työn ja muun elämän oikean tasapainon löytämiseen. Näin opiskelunsa päättävä ja työelämään siirtyvä opettaja olisi valmiimpi kohtaamaan työelämän haasteet, eivätkä alku-uran vaikeudet ehkä sitten saisi niin useita opettajia uupumaan työhönsä ja vaihtamaan alaa. (Legette & McCord, 2015, s. 171–172.)

Toisen asteen opettajilla aineenhallinnan vaatimukset luovat omat paineensa työelämässä menestymiseen, mutta myös pedagoginen suhde oppilaisiin mietityttää. Opiskelijat ja tuoret opettajat pyrkivät löytämään sopivan suhteen auktoriteetin ja fasilitaattorin väliltä. He pyrkivät siirtämään tietoa oppilaille, luoden tiedonsiirrosta samalla interaktiivisen prosessin oppilaiden ja opettajan välille. Nuorilla opettajilla epävarmuutta oman aseman suhteen voi lisätä myös varsin pieni ikäero oppilaisiin nähden. Opiskelijasta opettajaksi tuleminen prosessissa auttaa, kun opiskelija paneutuu opintoihinsa metakognitiivisella tasolla, pyrkii siis opettajamaiseen ajattelutapaan. Lopulta opintojen, opetusharjoitteluiden ja työelämän myötä oma ideaali ja ajatukset opettajuudesta asettuvat uomiinsa opettajan arjen reaalityttöjen muokkaamina. (Cooper & He, 2012, s.102–104.)

Opettajan ollessa itsekin oppilas, kykenee hän refleктоimaan omaa opettamistaan paremmin, koska hänelle on mahdollisuus tarkastella opetusta ja vertailla sitä omaan opettajuuteen myös toisessa kontekstissa. Kriittisen oman oppimisen reflektion on todettu parantavan omassa opetuksessa positiivista vahvistamista, turvallisen oppimisilmapiirin luomista, harjoittelun tärkeyden painottamista, uuden opeteltavan asian vaikeuksien tunnistamista ja oppilaan kehitykselle sopivan etenemistahdin luomista. Ammattilaisten on hyvä palauttaa aika ajoon mieleen, miltä aloittelijasta voi tuntua. Siispä opettajan tulisi pyrkiä refleктоimaan opetustaan myös oppilaan näkökulmasta. (Benander, Pettit, Harmony & Skutar, 2009, s. 14 & 17–18.)

### **2.3 Opettajuus on ihmissuhdeammatti**

Musiikinopettajilta ja opettajaopiskelijoilta kysyttäessä, mitkä ovat musiikinopettajan tärkeimmät taidot ensimmäisen kolmen opetusvuoden aikana, suurin osa vastaa, että musiikillisia taitoja tärkeämpiä ovat ihmissuhde- ja didaktiset taidot. Opettajan työ onkin laaja-alainen ja vaativa ihmissuhdeammatti. Opettajuus nähdään asiasisällön siirtämisen lisäksi tiedon, oppimisen ja kasvatuksen välittämisenä oppilaille. Opettajan tulee olla hienotunteinen ja taitava ihmissuhdetaidoissaan, mutta ennen kaikkea innostunut työstään

oppilaitensa hyväksi. Hänen tulee kyetä arvioimaan kriittisesti oman työnsä vaatimuksia ja toimimaan oppilaidensa ja heidän oppimisensa kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. (Eloranta & Virta, 2002, s. 133–134; Legette & McCord, 2015, s. 165; Wyse, 2002, s. 95.)

Yksi opettajan parhaista työkaluista on hän itse. Olemalla oma itsensä ja aidosti innostunut asiasta, jota opettaa, opettaja motivoi oppilaitaan ja edesauttaa oppimista. Innostusta ei voi pakottaa, ja teeskennelty innostus paistaa läpi kaikesta tekemisestä. Siispä opettajalla tulee olla oikeasti palo asiaan, jota hän opettaa. Opetuksen tulee olla intensiivistä, innokasta ja energistä. Opettajan tulee olla kiinnostunut ja innostunut myös opettamisen taidosta ja oppimisen ilosta yleensä. Näin hän kehittää jatkuvasti omia opetusmetodejaan, ja tulokset ovat nähtävissä oppilaiden oppimisessa. Opettajan tulee olla kunnianhimoinen oppilaitensa oppimistulosten suhteen, ja uskoa, että kaikista oppilaista löytyy potentiaalia. Vaikka oppiminen lähtisi liikkeelle varsin matalalta tasolta, ei se saa estää tavoittelemasta kunnianhimoisiakin oppimistuloksia. (Kearney, 2013, s. 11–15, 19, 23.)

## 2.4 Ammatti-identiteetti

Huhtinen-Hildén (2012, s. 51 & 130) kirjoittaa ammatti-identiteetin rakentumisen lähtevän kysymyksestä: millaiseksi opettajaksi haluan tulla ja miksi nämä juuri arvot ja niitä kohti ponnistelu on tärkeää. Hän huomauttaa, että ammatti-identiteetin kehittyminen on muutakin, kuin yksilön ominaisuuksien kehittymistä. Se on myös itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii.

Opettajan ammatti-identiteetti ei synny kuin itsestään. Sen syntymiseen ovat vaikuttamassa kokemukset läpi elämän. Esimerkiksi millainen kuva opettajuudesta on muotoutunut lapsuudessa, omat oppimiskokemukset ja kokemukset opettajista, sekä myöhemmät ammatilliset kokemukset ovat kaikki osallaan synnyttämässä opettajan ammatti-identiteettiä. Identiteetti on myös jatkuvassa muutoksessa oleva prosessi. Siihen vaikuttaa ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä. Ulkoisia tekijöitä ovat esimerkiksi elämän kokemukset ja sisäisiä tekijöitä esimerkiksi tunteet ja persoonallisuus tekijät. Opettajan identiteetti muokkautuu aina uudelleen dialogissa oppilaiden, vanhempien ja kollegojen kanssa. (González-Calvo & Arias-Carballal, 2017, s. 1694; Hsieh, 2010, s. 1.)

Ammatillisten ja yksityiselämään liittyvien tietojen, taitojen, asenteiden ja arvojen välille ei voi tehdä siis selvää rajausta. Uudet kokemukset vaikuttavat toimintaamme ja ajatteluun

kokonaisvaltaisesti kaikilla elämämme osa-alueilla. Yksityiselämässä kertyneet kokemukset muuttavat persoonaamme. Mitä enemmän työtä tehdään persoonalla, sitä enemmän yksityiselämän muutokset myös vaikuttavat työhön. Näin tapahtuu siis esimerkiksi opettajilla, opettajuuden ollessa vahvasti ammatti, jota tehdään oman persoonan kautta. (Bearsto, 1996, s. 102; Patrikainen, 1999, s. 65.)

Käsitykset opettamisesta ja oppimisesta ja niiden merkitykset muuttuvat opettajan kehittyessä ammatissaan. Opettaja oppii havaitsemaan, kuinka hänen oma toimintansa heijastuu oppilaan oppimisessa ja näin myös hänen näkökulmansa opettamiseen saavat uusia muotoja ja tulkintoja. Opettajan tulee pohtia, millaisista osa-alueista hänen opettajuutensa koostuu, mikä on kunkin rooli kokonaisuudessa, puuttuuko kokonaisuudesta joku tärkeä osa-alue, ovatko eri osa-alueet tasapainossa keskenään ja tulisiko hänen vahvistaa jotain osa-aluetta. (Huhtinen-Hildén, 2013, s. 140.)

Huhtinen-Hildénin ja Björkin (2013, s. 23) mukaan musiikinopettajan ammatti-identiteetti ei ole milloinkaan valmis. Se muokkautuu ja muuttuu matkan varrella osittain tiedostaen ja osittain taas täysin tiedostamatta opettamisen ja oppimisen kokemuksien kertyessä ja niitä refleктоimalla.

#### 2.4.1 Identiteetin pitkät juuret

Ammatti-identiteetti on voinut alkaa rakentumaan jo kauan ennen työuraa, kaukana nuoruudessa. Ammatillisuuden kannalta on vain hyvä asia, että identiteetin juuret ovat pitkät. Esimerkiksi musiikin alalla juuret ovat yleensä lapsuudessa alkaneessa soittoharrastuksessa. Harrastuksen myötä soittaja sosiaalistuu muiden harrastajien joukkoon ja omaksuu huomaamatta kollektiivisia käyttäytymismalleja ja puhetapoja, jotka ovat tyypillisiä juuri tuolle ryhmälle, esimerkiksi tietyn soittimen soittajille. (Huhtanen, 2009, s. 43.)

Identiteetin pitkät juuret voivat olla joskus myös haaste. Näin esimerkiksi ammattimuusikoilla, joilla omiin muusikon valmiuksiin keskittyneet opinnot sosiaalistavat opiskelijaa ennen kaikkea esiintyjäksi. Tämä identiteetti voi kuitenkin olla haasteellinen, koska suurin osa muusikoista toimii pääosan työurastaan opettajina. Luokanopettajakoulutuksessa on ymmärretty, että pelkät pedagogiset tiedot ja taidot eivät

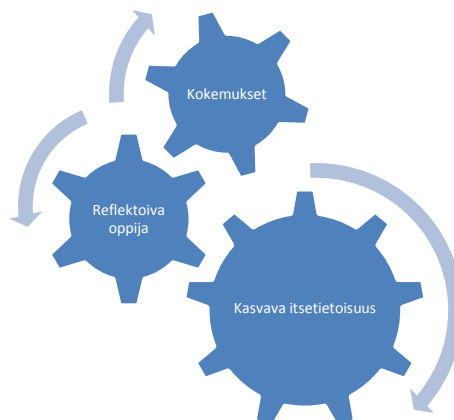
kanna opettajaa läpi työuran, vaan yhtä lailla tärkeitä ovat hänen persoonallisuutensa ja identiteettinsä. (Huhtanen, 2009, s. 49.)

Uskoisin musiikinopettajaopiskelijoilla olevan vastaavia identiteetikriisejä. Usean opiskelijan ammattitaito pohjautuu pitkäaikaiseen musiikin harrastamiseen ja mahdolliseen opiskeluun musiikin parissa. Henkilöhistoria muokkaa näin häntä muusikonidentiteettiin, kun ammatti, johon hän valmistuu, on opettajan ammatti.

#### 2.4.2 Itsetietoisuus

Itsetietoisuuden on nähty olevan avainasemassa ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Itsetietoinen opettaja näkee paremmin omaa opetustaan ohjaavat ja siihen vaikuttavat arvot ja uskomukset. Näitä arvoja ja uskomuksia voi kutsua myös henkilökohtaiseksi käyttöteoriaksi. Käyttöteoria on henkilökohtaisten ja ammatillisten kokemusten muokkaama. Se, kuinka opettaja näkee itsensä ihmisenä, vaikuttaa siihen, kuinka hän näkee oman opetuksensa. Oma henkilökohtainen identiteetti vaikuttaa siis ammatilliseen identiteettiin. (Stenberg, 2011, s. 35, 43 & 49.)

Opettajan tulisikin siis kehittää itsetuntemustaan ja ymmärrystään omasta käyttöteoriasta pystyäkseen kehittämään itseään myös ammatillisesti. Itsereflektio ja omien opetuskäytäntöjen reflektio yhdessä voivat olla tapa itsetietoisuuden kasvattamiseen ja täten auttaa ammatillisessa kehityksessä. Tätä prosessia on kuvattu alla olevassa kuviossa 1. Kokemukset saavat aikaan muutoksia oppijassa. Tämä muutos taas pyörittää kasvavan itsetietoisuuden väkipyörää. (Stenberg, 2011, s. 38, 43 & 140.)



Kuvio 1. Opettajan ammatillinen kehitys (Stenberg, 2011, s. 140.)

### **3 AMMATILLINEN KEHITYS JA KASVU REFLEKTION AVULLA**

Ammatilliseksi kasvuksi voidaan nähdä kaikki ne toimet, jotka ylläpitävät ja lisäävät ammatillista osaamista ja pätevyyttä. Uuden oppimisen tulee olla myös jatkuvaa. Mikäli uusiutuminen katkeaa, on sen osoitettu heikentävän työmotivaatiota. Tällöin työ menettää merkitystään ja muuttuu rutiininomaiseksi suorittamiseksi. Toisaalta mielekäs työ ruokkii tajunnallista kehitysprosessia ja toiminnan kehitystä. Jatkuva oppimisprosessi vaatii sitoutumista ja avoimuutta uudelle tiedolle. Tällöin oppiminen on tarkoituksellista, suunniteltua ja itseohjattua. Kun työ koetaan mielekkääksi, työntekijälle kehittyy oma persoonallinen, motivoiva ja omakohtaisesti perusteltu tyyli hoitaa työtehtäviään. (Nurminen, 1993, s. 55; Ruohotie, 1996, s. 58 & 63; Ruohotie, 2000, s. 9.)

#### **3.1 Kokemusoppiminen**

Jokainen on varmaan jossain vaiheessa elämää kuullut sanonnan: tekemällä oppii. Tekemällä kertyy uusia kokemuksia. Siis voisikin sanoa, että kokemalla oppii.

Kokemusoppimisessa oppija ottaa aktiivisesti vastuuta omasta oppimisestaan. Näin se, mitä opitaan, ja miten opitaan, on täysin kiinni oppijasta itsestään. Kokemusoppimisessa ei ole niinkään opettajaa, vaan opettajan rooli tällaisessa oppimisessä on olla ohjaajana oppijalle. Tärkeää kokemusoppimisessä on pitää huomio siinä, mitä opitaan, mutta myös kuinka opitaan, eli oppimisen prosessissa. (Herbert, 1995, s. 201.)

Vastakohtaksi oppimiselle, joka tapahtuu vain lukemalla ja kuulemalla, nähdään kokemusoppiminen usein informaaliksi oppimistapahtumaksi. Tapahtumaksi, jossa oppija on tekemisissä opittavan asian kanssa jokapäiväisessä elämässään. Kun kokemusoppimisessä korostetaan pelkkää kokemusta ja kontekstia, sivuutetaan oppimisen kannalta tärkeät asiat, kuten ajattelu, analyysi ja tutkittu tieto. (Kolb, 2014, s. xviii.)

Uuden oppiminen tapahtuu parhaiten kokemuksen kautta, kun kokemuksia ja niihin liittyvää teoriaa tarkastellaan kriittisesti. Tieto on muutosprosessi, jossa tieto syntyy yhä uudelleen. Ei vain erillinen kokonaisuus irrallaan kaikesta muusta, joka siirtyy sellaisenaan. Oppiminen muuttaa tietoa ja toisaalta kokemuksista oppiminen myös synnyttää sitä. (Dewey, 1938, s. 21–22; Kolb, 2014, s. 49–50; Postle, 1993, s. 33.)



Joplin (1995, s. 15) kirjoittaa, että kaikki oppiminen on jollain tasolla kokemusoppimista. Tällä hän tarkoittaa sitä, että aina kun jotain opitaan, tulee asia kokea: asemoida itsensä suhteessa opittuun ja olla vuorovaikutuksessa siihen. Useat oppimisasetelmat tukevat tätä vain osittain, mutta kaikki asetelmat ja tilanteet, jotka tuottavat oppimista tahallisesti tai tahattomasti, voidaan kuitenkin määritellä kokemusoppimiseksi.

### 3.1.1 Situationaalinen oppiminen

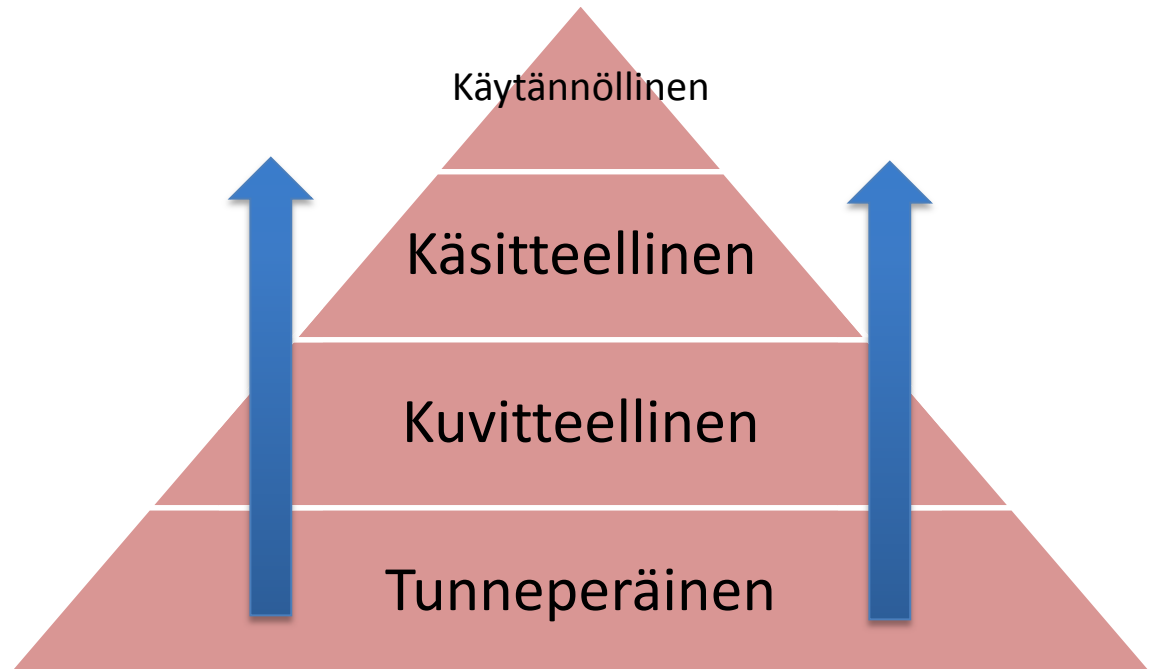
Situationaalisen oppimisen teorian mukaan oppimisprosessi on aina osa tilannetta, jossa oppiminen tapahtuu. Tilanne pitää sisällään sekä fyysiset että sosiaaliset kokemukset ja välineet, jotka liittyvät oppimiskokemukseen. Situationaalinen oppiminen on aina tavoitteellista toimintaa, jossa oppimisympäristö on oppimisen kannalta paras mahdollinen. Ihminen oppii esimerkiksi yleensä uusia sanoja parhaiten jokapäiväisessä kommunikaatiossa keskustelemalla toisten kanssa, lukemalla ja kuuntelemalla, siis aidoissa tilanteissa, joissa sanoja käytetään. Pelkästään abstrakteista ja asiayhteydestä irrotetuista lauseista opiskelemalla ei pysty sisäistämään samaa sanastoa lähellekään samassa ajassa. Tätä samaa periaatetta voisi ajatella toteutettavan myös näppäripedagogiikassa, jossa soittajat otetaan mukaan taitotasoon katsomatta (Brown, Collins, Duguin, 1996, s. 21; Kansanmusiikki-instituutti; Pohjonen, 2005, s. 99.)

Kaikki opittavat tiedot ja taidot ovat kuin aiemmin mainittu kieli ja sanaston oppiminen: ne ovat sen tilanteen tuotteita, joissa ne ovat syntyneet, ja jokainen uusi kokemus muokkaa niitä uudeksi (Brown et al., 1996, s. 22; McLellan, 1996, s. 6).

### 3.1.2 Monitasoinen oppiminen

Postle (1993, s. 33) kuvaa John Heronin kehittämän monitasoisen oppimisen (*multi-modal learning*) neliosaiseksi. Ylimpänä kuviossa on *käytännöllinen* taso, joka tarkoittaa kokemuksen kautta oppimista. Tämän alla oleva *käsitteellinen* taso tarkoittaa kokemuksesta oppimisen käsitteellistämistä sisältäen kielen käytön jollain tavalla. Esimerkiksi käsitteellistämistä puhuen tai matemaattisia kaavoja tai symboleita apuna käyttäen. Myös aiheeseen analyttisesti tutustuminen ja toteamusten sekä propositioiden muodostaminen kuuluu tälle tasolle. *Kuvitteellisella* tasolla oppiminen tapahtuu kuvittelemalla ja visioimalla mahdollisia lopputulemia tavoitteena eri vaiheiden ja

prosessien kokonaisvaltainen ymmärrys. *Tunneperäisellä* tasolla kokemuksessa ollaan tietoisesti läsnä.



Kuvio 2. Monitasoinen oppiminen (Postle, 1993, s. 34).

Jokainen kuvion taso turvautuu ja kumpuaa sitä edeltävästä tasosta. Käytännöllisen tason toiminnan fokuksen, laajuuden ja relevanssin juuret ovat syvällä käsitteellisen tason voimassa ja selkeydessä. Näitä taas ravitsee ja vahvistaa kuvitteellinen taso, joka vaikuttaa kaikkeen havaittuun kokonaisvaltaisesti. Mielikuvitus mahdollistaa asioiden kokonaisvaltaisen käsityksen. Kaikki kolme edellä mainittua tasoa saavat elinvoimansa kyvystä oppia tunneperäisellä tasolla. Tällä tarkoitetaan kykyä olla läsnä kohdatessa kokemuksia, olla niin sanotusti koko sydämellä mukana. (Postle, 1993, s. 33–34).

Tunteiden tulee olla mukana myös kokemuksien reflektoinnissa. Reflektiota ei voi rajata pelkäksi älylliseksi ja kognitiiviseksi toiminnaksi, vaan sitä ruokkii sekä älyllinen että tunneperäinen pohdinta. (Horwood, 1995, s. 227.)

### **3.2 Ammatillinen kasvu kokemuksellisen oppimisen ja refleктоivan käytännön kautta**

Reflektiivinen ajattelu on tietoista ja vapaaehtoista toimintaa, jossa tieto ja uskomukset pyritään aina perustamaan järkipärisille ja toteennäytetyille faktoille. Reflektio vaatii siis yksilöltä joustavuutta ja analyttisyyttä, toisin kuin vakiintuneempi ja rutiininomainen toiminta, jolla ei voida vastata muuttuviin tilanteisiin ja vaatimuksiin. Reflektiivisessä ajattelussa on kaksi vaihetta: epävarmuuden tila ja tiedon etsintä, joka purkasi aiemman epävarmuuden tilan. Onnistuakseen epävarmuuden tilan purkamisessa, toisin sanoen reflektiossa, yksilön tulee olla avarakatseinen löytääkseen kaikki mahdolliset eri ratkaisuvaihtoehdot. (Dewey, 1933, s. 9, 12 & 30–33; Pollard, 2005, s. 13.)

Reflektio on mentaalinen toiminto, jossa kokemuksista saatu tieto pyritään jäsentämään ja prosessoimaan niin, että kokemuksille voidaan antaa merkityksiä ja tehdä niiden merkitysten mukaan sitten toimintaan johtavia päätöksiä. Itsereflektio on prosessi, jossa pyritään kriittisesti arvioimaan tulkintamme kokemuksesta ja sen merkityksestä. (Ruohotie, 2000, s. 183 & 214.)

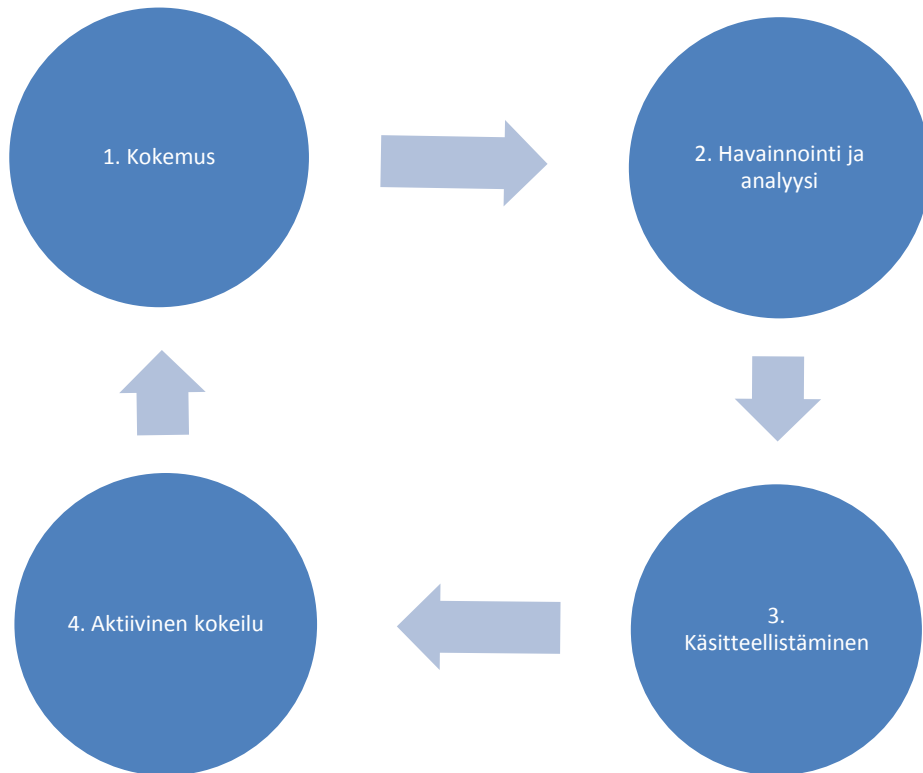
Reflektointia voi olla eri tyyppistä riippuen tilanteesta, jossa reflektointia tapahtuu.

- Henkilökohtaista: näin on esimerkiksi opettajan ja oppilaiden tai työkavereiden välisissä suhteissa.
- Ammatillista: ammattimaisuus ja sen merkitys kouluyhteisössä.
- Akateemista: opetettavan aiheen ymmärryksen syventäminen.
- Pedagogista: eri opetustapojen pohdinta ja niiden edelleen kehittäminen.

(Green, 2011, s. 2.)

Reflektio voidaan ajatella kokemuksellisen oppimisen osatekijänä. Kokemuksellisessa oppimisessa oppiminen tapahtuu sykleittäin, joissa kokemukset ja kokeilut vuorottelevat itsereflektionin kanssa. Kohdattuihin haasteisiin joudutaan etsimään erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Erilaisia toimintamalleja testataan ja kokeillaan. Toimintamalleja syntyy myös reflektionin ja kokemuksen vuorottelun prosessissa, kun reflektio

kohdistetaan sekä saatuun uuteen tietoon että omiin ajatuksiin ja toimintatapoihin. (Saarenheimo, 2001, s. 24–26.)



Kuvio 3. Kokemuksellinen oppiminen (Osterman & Kottkamp, 1993, s. 20 mukaan.)

Kokemuksellisen oppimisen kehän ensimmäisessä vaiheessa pyritään tunnistamaan kokemuksen ongelmakohdat. Yksilön oman opetuksen haasteiden havaitseminen voi kuitenkin olla hankalaa. Suuremmissa ryhmässä keskusteltaessa, keskustelu voi kääntyä ratkaisukeskeiseksi helpommin. Kehän toisessa vaiheessa tietoa kokemuksesta kerätään analysoitavaksi kriittisesti. Tarkastelun alla on eritoten oma käyttäytyminen. Tietoa voidaan kerätä hyvinkin konkreettisin tavoin kuten videoimalla tai palautekeskustelulla, mutta myös itsearvion keinoin. Kehän kolmannessa vaiheessa pyritään miettimään vaihtoehtoisia ajattelu- ja toimintatapoja, ja puntaroidaan toiminnan ja mahdollisen lopputuloksen suhdetta. Erinomainen lähde vaihtoehtoisille toimintatavoille ovat työyhteisön kollegat, jotka miettivät samankaltaiseen ongelmaan ratkaisua tai ovat olleet samassa tilanteessa aiemmin. Oppimiskehän neljännessä vaiheessa uusia hypoteeseja, siis muokattuja toimintamalleja ja niiden lopputuloksesta tehtyjä oletuksia kokeillaan ja testataan. Kokeilun myötä saadaan uusia kokemuksia hypoteesien toiminnasta ja

kokemuksellisen oppimisen kehä alkaa alusta. Vaikka kehä alkaa taas alusta, on erona edelliseen kertaan kuitenkin se, että reflektointitaidot ovat kehittyneemmät, ja itsetietoisuus on tarkempaa ja keskittyneempää. (Osterman & Kottkamp, 1993, s. 22–28.)

Deweyn nelikenttämalli kokemuksellisesta oppimisesta on hyvin samankaltainen edellä kuvatun kanssa. Deweyn kokemuksellisen oppimisen mallissa ensin on *impulssi* (1.). Impulssista seuraa kokemus ja *havainnointi* (2.) ympäröivistä olosuhteista. Jotta impulssi johtaisi eteepäin, vaaditaan *tietoa* (3.) ja kokemusta, mitä on tapahtunut aiemmin vastaavissa tilanteissa. Tätä tietoa kertyy sekä omien että muiden kokemusten kautta. Jokainen oppimiskokemus on aina erilainen, koska taustalla vaikuttavat kokemukset ovat joka kerta erilaiset kokemusten yhdistyessä aikaisempaan jo olemassa olevaan tietoon. Lopulta tehdään *päätelmä* (4.), jossa yhdistetään havainnot aikaisempiin kokemuksiin. Päätelmästä päädytään uudelleen kokemuksellisen oppimisen mallin alkuun. Jotta prosessissa pystytään kehittymään ja reflektiolle on tarvittava aika, on välitöntä vaistonvaraista toimintaa kokemuksen jälkeen vältettävä. Antamalla havainnoinnille ja niistä tehtäville päätelmille aikaa saadaan aikaan reflektoitua ja harkittua toimintaa. (Kolb, 1984, s. 22–23 & 26.)

Osterman ja Kottkamp (1993, s.19) erottavat reflektion käsitteestä suuremman kokonaisuuden, reflektioivat käytännön (*reflective practice*). Reflektioivalla käytännöllä he tarkoittavat yksilön keinoja oman itsetietoisuuden kasvattamiseen, keinoja tunnistaa oman toiminnan laatu ja vaikutukset.

Opettajalle reflektioivan käytännön voidaan ajatella olevan yksi ammatin tärkeimmistä tavoiteltavista normeista. Opettajille asetetut tavoitteet ja niiden aikaansaamat paineet voivat saada kaiken energian kulumaan arjesta selviytymiseen vakiintuneella ja rutiininomaisella toiminnalla ja näin kääntää ajatukset pois onnistumisen kannalta tärkeästä reflektiosta. (Ng, Murphy, Mccullagh, Doherty & Mcleod, 2014, s. 33.)

Reflektioivan käytännön päämääränä ei ole ensisijaisesti saada uutta tietoa, vaan muuttaa käyttäytymistä ja täten kehittää suoritusta. Reflektioiva opettaja kykenee tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja vastaanottamaan ulkopuolelta saadut, omien näkökantojen vastaisetkin mielipiteet. Teoria ja käytäntö ovat oppimisprosessissa vahvasti sidoksissa toisiinsa. Kehitysprosessi alkaa, kun reflektioimalla kehitetyt teoriat ja ideat

otetaan käytännön toimintaan. (Ng ja muut, 2014, s. 35; Osterman & Kottkamp, 1993, s. 32–34 & 37.)

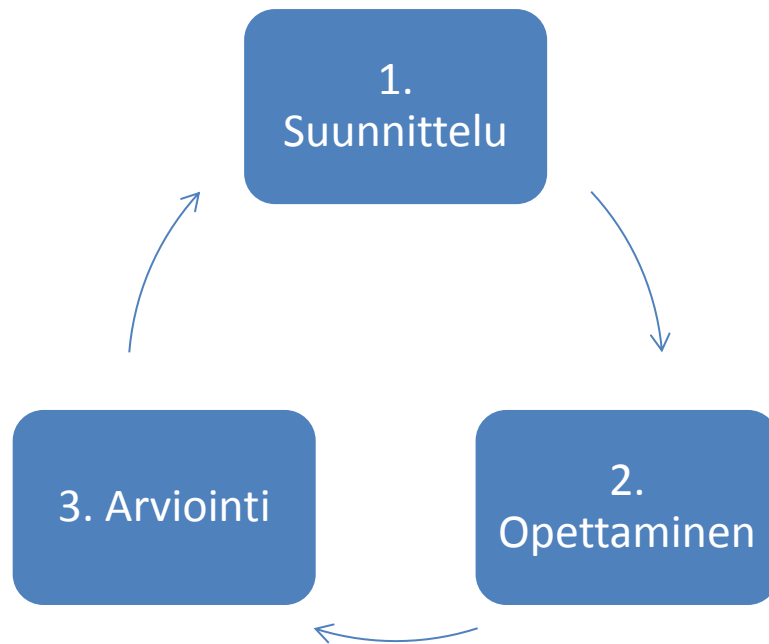
### **3.3 Refleктоiva opettaminen**

Liun ja Zhangin (Liu & Zhang, 2014, s. 2400.) tutkimuksen mukaan reflektio on merkittävä lähtökohta ammatilliselle kehitykselle. Opettajat voivat parantaa opetuskäytäntöjään havainnoimalla ja refleктоimalla opetuksensa prosesseja. Refleктоiva opettaja kykenee pysymään alati muuttuvan maailman mukana, missä myös opettajan rooli on jatkuvassa muutoksessa. Jatkuva muutos opettajuudelle asetetussa roolissa voi muotoutua identiteetikriisiksi, mikäli opettaja ei ole itse muutoksessa mukana. Jatkuva reflektio myös haastaa ja uudistaa opettajan omia ajatusmalleja, esimerkiksi hiljaista tietoa, jota opettaja ei ole välttämättä aiemmin huomannut edes tarkastella kriittisesti.

Pollard (2005, s. 14–15) määrittää seitsemän ominaispiirrettä refleктоivalle opetukselle.

1. Jotta refleктоiva opetus toteutuu, tulee tavoitteista, seurauksista ja niiden toteuttamistavoista pitää aktiivisesti huolta.
2. Refleктоiva opettaminen on syklinen prosessi, jossa opettaja herkeämättä valvoo, arvioi ja muokkaa omaa toimintaansa.
3. Opettajan tulee kyetä kerätä tarvittava informaatio opetettaviltaan tukeakseen progressiivista opettajuuden kehittymistä.
4. Refleктоiva opettaminen vaatii avointa mieltä, vastuunkantoa ja kokonaisvaltaista mukana oloa.
5. Refleктоivan opettamisen perusta on opettajan ja opetuksen arvioinnissa, jonka teoreettinen viitekehys ja tietopohja saadaan toisten tutkijoiden tutkimuksista ja näkemyksistä.
6. Refleктоiva opettaminen, ammatillinen kehittyminen ja henkilökohtainen tyytyväisyys ja hyvinvointi hyötyvät vertaisten välisestä dialogista ja yhteistyöstä.
7. Refleктоiva opettaminen antaa opettajalle mahdollisuuden sovittaa olemassa olevia viitekehyksiä omaan opettamiseensa ja oppimiseensa.

Opettamisen ja oppimisen syklinen olemus on kuvattu kuvioon 4. Prosessi lähtee käyntiin opetuksen suunnittelusta. Tätä seuraa opettaminen. Tämän vaiheen jälkeen, tai samanaikaisesti, opettaja reflektoi ja arvioi opettamistaan ja sen vaikutuksia oppilaidensa oppimiseen. Reflektointi synnyttää uutta suunnittelua, ja kehä alkaa taas alusta. (Green, 2011, s. 2.)



Kuvio 4. Opetuksen ja opettamisen kehä (Green, 2011, s. 2).

Reflektioivasta opetuksesta puhuttaessa voidaan miettiä, eikö näin toimi jokainen opettaja, joka haluaa saada parhaan mahdollisen oppimistuloksen aikaan. Jos opettaja ei kyseenalaista opetuksen sisällön tavoitteita ja arvoja tai omia ennakko-oletuksiaan, on hänen painopisteensä tällöin enemmän opetuksen teknisessä suorituksessa, kuin reflektiivisessä opetuksessa. Kasvaakseen yksilötasolla, siis ammattitaitoisena opettajana, yksilön täytyy reflektoida jatkuvasti. (Huhtanen & Hirvonen, 2013, s. 49; Zeichner & Liston, 1996, s. 1.)

#### 4 SOITTOTUNNIT AINEISTON HANKINNAN KEINONA

Aloitin musiikkikasvatuksen opintoni syksyllä 2013. Tällöin aloitin myös ensimmäiset ohjatut instrumenttiopintoni. Tähän saakka soitonopiskeluni oli ollut itsenäistä. Halusin kehittää itseäni opettajana, joten aloitin pitämään kitaransoittotunteja toisena opiskeluvuoteni, lukuvuonna 2014–2015.

Sain hankittua tuttavapiirin lapsista itselleni alkuun kaksi oppilasta. Toinen heistä oli esikoulussa ja toinen toisella luokalla. Molemmat siis vielä varsin nuoria lapsia. Syystalvella oppiini tuli vielä kaksi lasta lisää, molemmat iältään myös alle kymmenen vuotiaita. Vain yksi oppilaistani oli opiskellut aiemmin kitaransoittoa. Muut hankkivat tunneilleni ensimmäisen kitaransa. Aiempi harrastushistoria näkyi luonnollisesti selvästi opetuksen sisällössä ja opeteltavien asioiden haastavuudessa.

Kaikki oppilaat olivat siis nuoria ja tämä näkyi mielestäni selvästi oppilaiden keskittymiskyvyn pituudessa. Pidin noin 30 minuutin oppitunteja kerran viikossa kaikille, paitsi kitaransoittoa aiemmin opiskelleelle. Hänen kanssaan soitimme yleensä noin 45 minuuttia. Soittimen perusteiden hallinta ja vuoden pari vanhempi ikä vaikuttivat hänen keskittymisen ylläpitoon niin, että hän pystyi keskittymään soittamiseen kauemmin.

Aloitimme soittotunnit aina virittämällä kitarat. Annoin oppilaiden virittää itse viritysmittarilla. Usein pyrin harjaannuttamaan oppilaiden korvaa suhteelliselle viritykselle. Viritimme siis yhden kielen mittarilla, tai verraten opettajan viritettyyn kitaraan ja loput kielet sitten korvakuulolta suhteessa mittarilla viritettyyn. Tunnin alusta pyrin myös kyselemään oppilaiden kuulumisia, jutustelemaan ja saamaan oppilaille rennon ja kotoisan olo soittotuntia varten. Alkuun kerrattiin edellisellä tunnilla opeteltua, josta pyrittiin sitten laajentamaan oppilaan taitojen ja jaksamisen mukaan. Tunnin loppupuolella annoin oppilaan valita itse mitä haluaa soittaa, jotta hänelle jäisi oppitunnista hyvä mieli. Pyrin antamaan myös jonkun pienen kotitehtävän mitä harjoitella. Tehtävä oli joko tunnilla soitettun kappaleen tai melodian opiskelua, tai jonkin tulkinnallisen asian harjoittelu. Keväällä esitimme jokaisen oppilaan kanssa tämän huoltajalle jonkin lukuvuoden aikana opetellun kappaleen.



En tehnyt oppilaille koko lukuvuoden kattavaa opetussuunnitelmaa, vaan mietin tulevia opeteltavia asioita hieman lyhyemmällä aikajänteellä. Oppilaiden taitotaso ja kehittymisnopeus vaihtelivat suuresti, joten mietin ja suunnittelin opetuksen suuntaa jatkuvasti. Oppiessani tuntemaan oppilaita paremmin ja nähdessäni millaisella vauhdilla he asioita omaksuivat, pystyin myös tekemään opetuksellisia päätöksiä paremmin: mitä opiskellaan seuraavaksi ja mistä olisi hyötyä oppilaalle laajentaen hänen taitojaan mahdollisimman kattavasti.

Jatkoin tuntien pitämistä myös lukuvuoden 2015–2016. Oppilaat pysyivät samoina. Toisen lukuvuoden alkuun suunnittelimme tulevan lukuvuoden tavoitteet yhdessä oppilaan kanssa. Toisen lukuvuoden ajalta pidin päiväkirjaa vain lukuvuoden alussa. Kevään aikana nauhoitin jokaiselta oppilaalta kolmesta viiteen oppituntia. Nämä nauhoitukset kuitenkin katosivat hajonneen kovalevyn myötä.

## 5 AUTOETNOGRAFIA TUTKIMUSMETODOLOGIANA

Kun sain ajatuksen oman opettajuuden kehittymisen tutkimisesta, mietin, onko se mahdollista ensinkään. Kuulin kuitenkin jostain termin autoetnografia, joka olisi juuri tällaista itsensä tutkimista. Tutkimussuuntana autoetnografia on hieman kiistelty, koska itsensä tutkimiseen liittyy aina totta kai mahdollinen objektiivisuuden ongelma. Jokikokon (2017) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma mielenkiinto tutkimuksen aihetta kohtaan on tutkimuksen lopputuloksen kannalta erityisen tärkeää. Siispä en ole edes miettinyt mitään toista *yleisemmin arvostettua* tutkimustapaa. Varsinkin työskentelyn alkuvaiheessa löysin tietoa autoetnografiasta varsin vähän. Lichtman (2013, s. 108) mainitseekin kirjallisuuden vähyden metodista itsestään yhdeksi autoetnografian hankaluuksista.

### 5.1 Autoetnografia

Etnografisen tutkimuksen onnistumisen perusedellytyksenä pidetään reflektiivistä työskentelyä. Autoetnografisessa tutkimusta varten kerättyä dataa tulee käsitellä henkilökohtaisesta luonteesta huolimatta kuten mitä tahansa muuta tutkimusmateriaalia: kriittisesti ja analyyttisesti (Chang, 2008, s. 49; Lappalainen, 2007B, s. 78.)

Etnografi siis havainnoi tapahtumaa ja raportoi tutkimuksessaan näkemästään. Tutkija kirjoittaa kenttämuistiinpanoja ja etsii sieltä merkityksellisiä huomioita. Minun tutkimukseni tapauksessa tein kenttämuistiinpanot itse. Jos pitämilläni kitaratunneilla olisi ollut ulkopuolinen tutkija, hän olisi ehkä tutkinut suoraan toimintaani ja täydentänyt dataa haastatteleamalla minua joko aina tunnin lopuksi tai tutkimuskauden lopuksi laajemmin yleisemmällä tasolla.

Autoetnografisessa tutkimuksessa tutkija on sekä tarkkailija että tarkkailun kohde. Tutkija kerää dataa, jonka hän on itse luonut. Data on aina sidoksissa siihen aikaan, paikkaan, ikään ja kontekstiin, jossa tutkija itse silloin on. Tutkija ei kuvaile tapahtumia kuten ne ovat tapahtuneet, vaan kuvaus on aina erilaisten tunteiden ja näkemysten värittämää. Vastavuoroisesti tapahtumista tai oikeastaan niihin liittyvistä kokemuksista, kertomusta tuottaessaan teksti uudelleen muokkaa tutkijan kokemusta alkuperäisestä kokemuksesta. (Ellis, 2009A, s. 13 & 16.)

Vaikka autoetnografiset kertomukset ja kuvaukset ovat yksilöllisiä ja henkilökohtaisia, ei se silti tarkoita, etteivät ne olisi yleistettävissä. Myös raportoitu henkilökohtainen kokemus on ollut ja on vieläkin yhteydessä ympäröivään kulttuuriin. (Kettunen 2013, s. 68.)

Yhteys yksilön ja yhteisön välillä onkin yksi autoetnografisen tutkimuksen vaaranpaikoista. Raportoinnilla voi olla vaarana jäädä liian pintapuoliseksi kuvaukseksi yksilön kokemuksista analyysin ja tulkinnan jäädessä taka-alalle. Autoetnografia ei siis keskity pelkästään yksilöön itseensä, vaan se pyrkii saavuttamaan paremman ymmärryksen ympäröivästä kulttuurista yksilön henkilökohtaisten kokemusten kautta. Tutkija ei saa myöskään luottaa liikaa omaan muistiinsa aineiston lähteenä. Autoetnografisen tutkimuksen yksi eduista on, että tutkijalla on suora yhteys tutkittavaan ja tutkimusmateriaaliin, mutta on tärkeää muistaa, että muisti on aina valikoivaa ja kokemusten värittämää. (Chang 2008, s. 48–49 & 54–55.)

Oman tutkimukseni aineiston keräyksestä on sen verran pitkä aika, että on hankala selvittää pelkästä tekstistä, millaisia tunteita reflektointeja kirjoittaessa on ollut vallallaan. Nyt kun merkintöjä luetaan mahdollisesti ilman muistikuvaa alkuperäisestä tilanteesta, voi tekstin tulkinta muokata tilanteen uudelleenlaiseksi, ehkä jopa hieman erilaiseksi mitä se on todellisuudessa ollut. Toisaalta ilman muistikuvaa alkuperäisestä tilanteesta, muisti ja tunne eivät väritä tulkintaa enää toistamiseen, vaan tulkinnalla on mahdollisuus olla neutraalin analyyttistä ja vähemmän tunteiden värittämää.

Autoetnografinen kirjoittaminen noudattaa yleensä analyyttisen-, tai evokatiivisen- eli poststruktuurialinen autoetnografian linjaa. Evokatiivisen tutkimuksen raportointi lähentelee kertovaa tekstiä vältellen perinteisen tutkimuksen rakennetta, jossa käydään läpi tutkimusongelma, teoria, metodit ja tulokset johtopäätöksineen. Raportointitapana siinä saatetaan käyttää esimerkiksi runoja tai valokuvia. Ehkä tällaisen vapaamman ilmaisun takia evokatiivista tutkimusta onkin kutsuttu autoetnografian taiteelliseksi suuntaukseksi, autoetnografiaksi, joka ilahduttaa aisteja. Evokatiivinen tapa kuvaa tutkijan omaa kehitystä prosessin aikana, kun taas struktuurisesti perinteisempi analyttinen autoetnografia pyrkii löytämään yhteyksiä ympäröivään kulttuuriseen kontekstiin. Analyttiseksi autoetnografiaksi on kutsuttu myös tutkimustapaa, jossa perinteisemmän etnografisen tavan lisäksi tutkimukseen otetaan mukaan myös muita tutkijoita tavallaan tasapainottamaan muuten rajoittunutta tutkija–tutkittava suhdetta. (Chang 2011, s. 14; Kettunen 2013, s. 74–76; Tedlock, 2016, s. 359.)

Aineistotyyppi ja sen tulkinta tutkimuksessani on melko perinteistä ja analyttistäkin, mutta oma tutkimukseni sijoittuneen jonkin evokatiivisen ja postruktuaalisen suuntausten välimaastoon. Pyrin kuvaamaan omaa kehitystäni tarkkailujakson aikana, en niinkään liittämään tutkimustuloksia mihinkään laajempaan kontekstiin. Tutkimuksessani ei ole myöskään käytetty ulkopuolisia tutkijoita. Käytän kuitenkin raportoinnissani varsin perinteistä rakennetta kuvata tutkimukseni: teoreettinen viitekehyseni on johdettu tutkimusongelmasta, jonka jälkeen kuvaan tutkimusmenetelmät ja tulokset johtopäätöksineen.

## 5.2 Aineistotyyppi autoetnografisessa tutkimuksessa

Autoetnografista tietoa voi kerätä monenlaisista lähteistä. Aineistot voivat olla kirjallisia, mutta myös muitakin. Muita lähteitä ovat kokemusten muistelu, henkilöiden haastattelut, valokuvat, video- tai äänimateriaalit tai asiat ja esineet, joilla on joku merkitys tutkittavan henkilön elämässä. Tällaisia esineitä voivat olla muiden muassa matkamuistot, cd-levykokoelmat tai perhepotretit. Kirjalliset lähteet voivat olla muiden tuottamia, esimerkiksi erilaisia joukkotiedotuksen tuotteita, kuten sanoma- tai aikakauslehtiä tai virallisia dokumentteja kuten diplomeita tai muita asiakirjoja. Tutkijan itse tuottamat tekstit ovat kuitenkin erityisen tärkeitä, koska ne kuvastavat tapahtumahetken ajatuksia ja tunteita. Itsetuotettuja tekstejä voivat olla esimerkiksi kirjeet, runot tai matkakertomukset. (Chang, 2008, s. 103–109; Chang, 2016, s. 114; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.86.)

On huomattava, että laadullisessa tutkimuksessa aineistosta löytyy aina useampia kiinnostavia asioita, joita ei kaikkia ole osannut etukäteen edes odottaa esiintyvän. Tutkijan on kuitenkin valittava aineistosta kapeampi ilmiö ja avattava se tutkimukseen niin hyvin, kuin vain kykenee. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.94.)

Omassa tutkimuksessani käytin ainoastaan itse tuottamaani reflektointitekstiä. Muuna aineistona olisin voinut käyttää esimerkiksi oppilaiden kanssa sävellettyjä kahden tahdin kappaleita, harjoiteltuja kappaleita ja harjoitteita. Lisäämällä tutkimukseen myös oppilaan kehityksen seurannan olisin syventänyt ja laajentanut tutkimustani ja sen tuloksia. Sieltä olisi saattanut myös nousta esiin asioita, jotka eivät tämän aineiston puitteissa esiintyneet. Halusin kuitenkin jättää oppilaiden oppimisprosessin tutkimukseni ulkopuolelle ja keskittyä ainoastaan itse tuottamaani ja itseäni koskevaan reflektointiin. Tällä päätöksellä suojaan mielestäni oppilaideni yksityisyyttä paremmin ja pidän tutkimuksen sille varatussa ajassa toteutettavissa olevissa mitoissa.

### 5.3 Autoetnografisen tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kysymys autoetnografisen tutkimuksen eettisyydestä olisi helppo sivuuttaa, koska tutkimuskohteena on vain tutkija itse. Tutkimukseen ja tutkimuksen kohteeseen on aina kuitenkin liitoksissa toisia ihmisiä. He voivat olla esimerkiksi haastateltavia tai muita tarkkailun kohteita, tai vain muuten tutkijan elämään liittyviä henkilöitä, kuten ystäviä, perheenjäseniä, kollegoita, oppilaita tai puoliso. Varsinaisen tutkittavan kohteen lisäksi tutkimuksessa saatetaan mainita muita henkilöitä ohimennen, tai heillä saattaa olla myös suurempi rooli kerrotussa tarinassa. (Chang, 2008, s. 68; Tullis, 2016, s. 248.)

Tutkimuksessa esiintyvien muiden henkilöiden identiteettien suojaamiseksi tutkija voi esimerkiksi muuttaa henkilöiden nimiä tai muita tunnistetietoja, kuten iän tai sukupuolen. Myös tapahtumapaikkoja tai -aikoja voidaan muuttaa. Tutkija voi yhdistää useampaan henkilöön liittyvät tapahtumat yhdeksi henkilöksi raporttia kirjoittaessaan. Tutkija voi luetuttaa tekstin ennen sen julkaisua henkilöllä, joka siinä esiintyy, ja näin varmistaa, että anonymiteetti säilyy kaikille osapuolille riittävällä tasolla. Joskus identiteetin peittäminen voi tosin olla lähes mahdotonta. Näin voi käydä esimerkiksi, kun kyseessä on tutkijalle joku hyvin läheinen henkilö kuten perheenjäsen tai puoliso. (Tullis, 2016, s. 250–251 & 253.)

Itse päädyin suojaamaan oppilaitteni yksityisyyttä häivyttämällä tekstistä kaikki maininnat oppilaiden nimistä ja sukupuolesta. Kerron heistä vain lukumäärän ja suuntaa-antavan kuvauksen ikäluokasta. Suorat lainaukset päiväkirjamerkinnöistä eivät myöskään sisällä tietoa, ketä tai minkä ikäistä oppilasta teksti koskee. Tutkimus on lähetetty jokaisen oppilaan huoltajalla luettavaksi, mutta he eivät esittäneet mitään muutoksia tekstiin. Anonymiteetin säilyttäminen ja identiteetin häivytyks on siis ollut onnistunut.

Luotettavuuden ja eettisyyden ongelman voi luoda myös autoetnografisessa tutkimuksessa käytetty materiaali. Vaikka materiaali olisikin kirjallista, voi sen lukijalla liittyä tapahtumiin muistoja ja tunteita, jotka voivat värittää dokumentoitua aineistoa. Autoetnografia ei ole ainoa tutkimussuuntaus, jossa tukeudutaan muistiin. Myös etnografit tukeutuvat muistiin aineistoa kerätessään. Ero autoetnografisen ja etnografisen tutkimuksen välillä on kuitenkin se, että kun autoetnografi käyttää vain omia muistojaan omista kokemuksistaan, niin etnografilla on tutkittavan muistojen lisäksi myös omat kokemuksensa tapahtumista. Henkilökohtaisten muistojen aineistona käytön tunnustus on

autoetnografian yksi perusedellytys, kun taas etnografi pyrkii välttämään omien muistojen sekoittamista tutkittavan muistoihin ja muuhun kerättyyn aineistoon. (Chang, 2008, s 71.)

Omassa tutkimuksessani pyrin toistuvasti tuomaan esiin, että muistiinpanoni ovat tehty aina oppitunnin jälkeen, kulloinkin vallinneessa tunne- ja mielentilassa. Näin tutkimusaineistoon mahdollisesti vaikuttavat tunteet, tai ainakin vaikutuksen mahdollisuus on varmasti mahdollisimman läpinäkyvää. Koska tutkimukseni aineisto on itse tuottamaani, liittyy minulla tapahtumiin muistoja, jotka saattavat värittää luettua aineistoa. Tästä ei mielestäni ole haittaa, koska tutkittavana ovat minun omat kokemukseni, joten aineistoa lukiessa esiin nousevat muistot, siis muistot silloisista kokemuksista ovat myös osa kokonaisuutta, osa minua.

Ellis (2009B, s. 362) kuitenkin huomauttaa, että Changin näkemys hyvästä tavasta tehdä autoetnografista tutkimusta ei eroa hänen mielestään suurestikaan hyvästä tavasta tehdä etnografista tutkimusta. Vaikka Chang painottaakin yksilön ja tämän kokemusten roolia autoetnografiassa, tulisi Ellisin mukaan etnografisenkin tutkimuksen lähteä liikkeelle tutkijan omista kokemuksista.

#### **5.4 Yhteys muihin tutkimussuuntauksiin**

Tolosen ja Palmun (2007, s. 92) mukaan on tärkeää, että etnografisessa haastattelussa kysymykset syntyvät kenttätöön ohessa. Haastattelukysymykset eivät siis synny pelkästään tutkijan esiymmärryksen suhteesta kirjallisuuteen, vaan pohjautuu suhteessa tutkimuskenttään. Tähän perustuen ajattelenkin, ettei oma lähestymistapani tutkimusaineiston keräämiseen ennen metodologiaan tutustumista ole ongelmallinen. Tutkimuskohteenani on minä itse menneisydessä. Minä, johon metodologian tuntemus tai vaatimukset eivät ole vielä vaikuttaneet. Tutkijana taas tutkimuskenttäni ovat nuo ennen syvempää aiheen tuntemusta kirjoitetut päiväkirjan reflektoinnit.

Creswell (2007, s. 72–73) sijoittaa autoetnografian yhdeksi narratiivisen tutkimuksen alalajiksi. Lichtman (2013, s. 73 & 95) taas listaa autoetnografian yhdeksi etnografian suuntauksista, mutta kirjoittaa myös, että autoetnografiakin voi olla yksi narratiivisen tutkimuksen alalaji. Autoetnografia käyttää kuitenkin molempien tutkimussuuntien toimintatapoja, joten molemmat määritelmät ovat mielestäni yhtä oikeassa tai väärässä. Aineistoa ja havaintoja kerätään pitkäjänteisesti juurikin siinä toimintaympäristössä missä

tutkittavakin toimi. Kun tutkittavana ovat päiväkirjamerkinnot, on tutkittavana tietenkin niissä ilmenevä narratiivi. Tarkasteltava narratiivi taas on tutkijan aiemmin tekemiä havaintoja toimintakentällä.

Etnografia pyrkii ymmärtämään ihmistä ja vallitsevaa kulttuuria tarkkailemalla mitä tutkimuskentällä tapahtuu. Tutkija siis pyrkii käsitteellistämään ja teoretisoimaan havaitsemaansa ilmiötä. Yksi ominaispiirre etnografiselle tutkimukselle on kohtuullisen ajan kestänyt työskentely kentällä aineistoa ja havaintoja keräten. Työskentely tapahtuu samassa toimintaympäristössä, jossa tutkittavakin toimii, sillä tärkeä osa etnografista tutkimusta ovat havainnoinnin ja osallistumisen lisäksi myös tilanteiden herättämät kokemukset. Toimintaympäristöt voivat näin ollen olla moninaisia: kouluja, virastoja, ravintoloita, katuja, siis juuri niitä paikkoja missä ovat ihmisetkin. (Lappalainen, 2007A, s. 9–11.)

Etnografisessa tutkimuksessa pyritään näkemään jo tutuksi tullut jonkun vieraan silmin kyseenalaistaen muodostettuja itsestäänselvyyksiä (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen, 2007, s. 62).

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkitaan, kuten nimi antaa ymmärtää, kirjoitettua tai puhuttua kieltä. Omanlaisensa tutkimustavan narratiivisesta tutkimuksesta tekee se, että se vaatii tutkittavan henkilökohtaista kerrontaa. Narratiivinen tutkimus käsittää terminä useamman tekstityypin. Se voi olla esimerkiksi tarinan muodossa, elämäkerrallinen tai jopa autoetnografinen teksti. Pääroolissa narratiivisessa tutkimuksessa on kokemuksista johdetut tarkoitukset ja näiden tutkimuksesta syntyvät oivallukset. (Lichtman, 2013, s. 95.)

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkijan voi olla hyvä kirjoittaa saamansa teksti, esimerkiksi oma elämäkerta uudelleen ja sitä kautta synnyttää mahdollisia oivalluksia tekstistä. Näin tutkija voi ehkä myös määrittää helpommin, mikä tekstissä on olennaista, ja mikä ei. Jotta tutkija kykenee kirjoittamaan tekstin omin sanoin uudelleen ja ymmärtämään sen kunnolla, tulee hänen tiedostaa konteksti, jossa tutkittava on kirjoituksen aikana toiminut. (Lichtman, 2013, s. 96–97.)

Oman tutkimukseni osalta tutkimus on juuri kirjoitetun tekstin tutkimista. Hännisen (2010, s. 163–165) mukaan tekstin analyysissä olennaista on nostaa esiin tarinallinen merkitysrakenne. Helpoiten tämä hänen mukaansa onnistuu, jos tutkittava teksti on selkeärajainen ja kronologisesti etenevä. Vaikka tekstissä ei olisikaan alun, keskikohdan ja

lopun sisältävää rakennetta, on sen tulkinta mahdollista vaikkakin hieman haastavampaa. Oma kirjoitukseni etenee kyllä ajallisesti järjestyksessä, mutta edellä kuvatun mukaista rakennetta siitä ei silti löydy tulkintaa helpottamaan.



## 6 ANALYYSI

Kirjallisuudessa suositellaan aloittamaan aineiston analyysi saman aikaisesti aineiston keruun kanssa ja jatkamaan analyysiä läpi prosessin. Analysoimalla aineistoa prosessin alusta pitäen on tutkijalla mahdollisuus tehdä muokkauksia materiaalinkeräysmetodeihinsa, mikäli havaitsee niiden olevan riittämättömät. Todellisuudessa käytännöt analyysin aloituksesta vaihtelevat laajalti tutkijoiden keskuudessa. (Pole & Morrison, 2003. s. 74.) Oman aineiston keruun ja analyysin välille venyi jopa yli kolmen vuoden mittaiseksi. Ensimmäiset reflektiot olen kirjoittanut syksyllä 2014 ja aineiston analyysin olen suorittanut pääosin keväällä 2018.

### 6.1 Analyysimetodi

Chang (2008) mainitsee kymmenen erilaista analyysitapaa käytettäväksi autoetnografisessa tutkimuksessa. Vaikka olen valinnut pääasialliseksi analyysitavaksi niistä yhden, on analyysilläni yhtymäkohtia kuitenkin toiseenkin tapaan.

Ensisijaisesti pyrin löytämään *toistuvia teemoja ja aiheita*. Tietyn aiheen toistuminen tekstissä kertoo, että sillä on ollut jokin merkitys, jonka takia se on merkitty muistiin. Näistä aiheista voi taas muovautua kategorisointeja ja yläkäsitteitä, joiden mukaan myöhempiä toistuvia asioita järjestellään tutkimustuloksia analysoidessa. Aiheet voivat liittyä ihmisiin, paikkoihin, tilanteessa syntyneisiin ideoihin tai toimintaan. Graafinen esitys kategorisoinneista voi olla toimiva tapa tuloksien esittämiseen. (Chang, 2008, s. 132; Pole & Morrison, 2003. s. 93)

Tekstissä voi tulla myös harvemmin esiintyviä, mahdollisesti vain kertaluontoisesti ilmiäyviä, mutta kuitenkin *merkityksellisiä asioita*. Näitä ei voida sivuuttaa, vaikka ne eivät olekaan yllä kuvatun kaltaisia toistuvia teemoja ja aiheita. Nämä yksittäiset poikkeukselliset tapahtumat voivat muuttaa elämämme suuntaa huomattavasti enemmän, kuin kaavamaiset toistuvat tapahtumat ja asiat. Tutkimustuloksia on hyvä myös *kontekstualisoida*, miettiä kuinka jokin esiin nouseva asia liittyy laajempaan ilmiöön. Tutkija voi esimerkiksi miettiä, selittyykö joku tietty oma tai oppilaan käytös jollain taustalla vallitsevalla syyllä. Näitä syitä voi olla esimerkiksi sosiokulttuuriset-, ideologiset- tai taloudelliset syyt. (Chang 2008, s. 133 –136.)

Omassa analyysissäni en löytänyt mitään kertaluonteisia merkityksellisiä huomioita, jotka eivät olisi mahtuneet luomiini kategorioihin. Kaikille huomioni kiinnittäneille, kertaluontoisillekin asioille, löytyi jokin yhdistävä tekijä toisten löydösten kanssa. Esimerkiksi kehollisuuteen liittyviä asioita en löytänyt analyysissä kuin yhden:

*Yritin myös saada oppilasta liikkumaan Leijonaa mä metsästä tahtiin, saada oppilasta hieman jaloilleen jos hän jaksaisi sitten taas kokeilla vähän kitaran soittoa, mutta en siinä onnistunut.*

Tämäkin periaatteessa kertaluontoinen huomio asettui kuitenkin aivan vaivattomasti omalle paikalleen, osaksi suurempaa ilmiötä, keskittymisen ylläpitoa käsittelevään kategoriaan.

Koska tutkija on elänyt tutkimuksessa raportoidut tapahtumat ja saanut luultavasti senkin jälkeen uusia kokemuksia tutkitusta, on luonnollista, että hän etsii *yhteyksiä menneen ja nykyisen välillä*. Valintoihimme vaikuttaa useampi kuin yksi tekijä, eikä esimerkiksi nykyistä toimintaamme voi selittää vain yhden tutkimuslöydöksen perusteella. Löydökset voivat olla kuitenkin merkitykseltään sellaisia, että niitä kannattaa tutkia ja analysoida tarkemmin. (Chang, 2008, s. 134.)

### 6.1.1 Kategorioiden luominen: luokittelu, teemoittelu ja tyypittely

Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 95–96) esittävät aineiston järjestämiselle kolmea eri vaihtoehtoa: luokittelu, teemoittelu ja tyypittely. Luokittelua pidetään aineiston järjestelyn yksinkertaisimpana muotona. Siinä aineistosta määritellään luokkia, joiden esiintymistä aineistossa lasketaan numeerisesti. Siksi sitä voidaankin kutsua kvantitatiiviseksi analyysiksi sisällön laadullisin teemoin. Teemoittelu on luokittelun kaltaista järjestelyä, mutta siinä keskitytään enemmän siihen, mitä kustakin teemasta on kerrottu. Luokittelun kaltaisen järjestelyn lisäksi teemoittelussa voidaan siis ajatella lisättävän luokan perään määre *koska*. Esimerkiksi jos luokittelussa etsittäisiin aineistosta opettajuuden esiintyvyyttä, olisi teemoittelussa määreenä *opettajuus, koska...* Teemoittelussa ei välttämättä myöskään pidetä luokittelun tapaan kirjaa esiintyvyyden lukumäärästä. Tyypittelyssä aineistosta muodostetaan siinä esiintyviä erityyppisiä kokonaisuuksia. Esimerkiksi, jos tutkimuksella selvitetään opiskelijoiden suhtautumista johonkin tiettyyn

oppiaineeseen, voidaan vastaukset jaotella tyypeittäin sen mukaan, miksi oppiaine on heidän mielestään suosittu tai epäsuosittu.

Omaan aineistoni analyysiin olen käyttänyt luokittelua. Muodostin aineistosta kaksi pääluokkaa ja näille alaluokat, joihin sijoitin analyysissä löytämäni asiat. Lopuksi laskin löydösten määrän. Tämä tapa toimii mielestäni omassa tutkimuksessa parhaiten. Näin saan jaettua löydökset helposti hahmotettaviin asiakokonaisuuksiin ja pystyn perustelemaan löydöksen tai luokan tärkeyden selkeästi numeerisella datalla.

### 6.1.2 Aineiston analyysi ja tulkinta

Aineiston tulkinta ja analyysi kietoutuvat yhteen. Aineiston analyysissä aineistosta pyritään löytämään tutkimuksen kannalta olennaiset asiat ja niiden väliset yhteydet. Aineiston tulkinta taas pyrkii tuomaan esiin näiden kulttuurisia merkityksiä. Perinteisessä autoetnografiassa aineiston merkitykset eroavat tapahtumien keskiössä olevien tutkittavien ja ulkopuolelta asiaa tarkkailevan tutkijan välillä. Tämän asetelman takia aineiston kulttuuristen merkityksien avaaminen vaatii ulkopuoliselta tutkijalta paljon työtä. Autoetnografiassa tutkijan ja tutkittavan roolit limittyvät. Tällöin merkitykset nousevat esiin kahden asiayhteyden kautta: aineiston alkuperäisen asiayhteyden ja autoetnografisen kirjoittamisen ja tulkinnan kautta. (Chang, 2008, s. 127–128.)

Olen huomannut, että aineiston keräämisen ja analyysin välillä oleva aika erkaannuttaa autoetnografian tekijää ikään kuin kohti ulkopuolista tutkijaa. Ajan myötä hälvenneet muistikuvat tilanteista ja reflektion aikaisista tunteista ja ajatuksista voivat saada analyysivaiheen tuntumaan hetkittäin siltä, kuin lukisi jonkun toisen henkilön tuottamaa tekstiä. Kolmen vuoden aikaväli aineiston hankinnan ja analyysin välillä ei näyttäisi kuitenkaan vievän tutkijaa onneksi vielä kovin kauas kohti ulkopuolisen tutkijan tunnetta.

Aineiston analyysissä aineistoa pyritään jakamaan pienempiin osasiin, kategorisoimaan, koodaamaan ja organisoimaan sitä. Kun aineisto on näin pirstaloitu, yritetään eri osioille löytää yhteyksiä toisten pirstaleiden kanssa. Tämä voidaan lukea vielä aineiston analyysiksi, koska käsiteltävänä on vain kerätty aineisto. Vasta, kun tutkija pyrkii löytämään yhteyksiä aineiston ja sosiokulttuurisen kontekstin välillä, ollaan aineiston tulkinnan kanssa tekemisissä. Siirtymä analyysistä tulkintaan on aineiston ymmärtämisen kannalta tärkeä. Analyysissä huomio kiinnittyy mikroskoopin tavoin aineiston

yksityiskohtiin, kun taas aineiston tulkinnassa pyritään niin sanotusti näkemään metsä puilta. (Chang 2008, s. 128–129.)

Polen ja Morrisonin (2003. s. 95) mukaan yllä kuvatun kaltaiseen kategorisoinnin kehittelyyn liittyy erilaisten typologioiden ja taksonomioiden luominen, jotka kuitenkin ovat taas osa tulkinnan prosessia.

Aineiston tulkintaan ja analyysiin käytetyt tavat ja ajatuspolut tulee tehdä lukijalle selväksi, jotta tämä näkee johtopäätöksiin johtaneen ajatteluketjun. Hyvä aineiston tulkinta kuvaa ja selittää ne asiat, jotka sen kuuluukin tutkimuskysymyksen mukaan avata. Vaarana voi kuitenkin olla varsin monimutkainen tulkinta. Jotta tulkinta olisi mahdollisimman informatiivinen, tulee sen olla myös mahdollisimman yksinkertainen. Hyvässä aineiston tulkinnassa käytetyt käsitteet ovat selkeitä, niiden väliset suhteet ovat täsmennetty ja niiden tueksi esitetään niitä selventävää aineistoa. (Koskinen & Alasuutari, 2005, s. 250.)

## **6.2 Sisällönanalyysi**

Sisällönanalyysi on eri tyyppisten viestien systemaattista ja objektiivista analyysiä. Se on ikään kuin laadullisen aineiston kvantitatiivista analyysiä. Tämä siksi, että kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa, myös sisällönanalyysissä on tavoitteena muodostaa avainkategorioita ja määrittää niiden alle lukeutuvat havainnot aineistosta. Molemmissa on siis numeerista määrittystä. Sisällönanalyysiä voidaan soveltaa moniin tutkimuksen aloihin. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen analyysitapa, jota voidaan soveltaa oikeastaan kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Onkin sanottu, että muut laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat jossain määrin sisällönanalyysiin, jos sisällönanalyysillä tarkoitetaan hankitun sisällön analysointia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Neuendorf, 2002, s. 1; Tuomi & Sarajarvi, 2002, s.93.)

Ennen sisällönanalyysin aloittamista tutkijan tulee päättää analyysiyksikkö. Se voi olla yksittäinen sana, virke tai ajatuskokonaisuus. Näiden analyysiyksiköiden avulla suurempia kokonaisuuksia luokitellaan pienemmiksi kategorioiksi. Luoduilla kategorioilla pyritään luomaan päätelmiä aineiston viestin lähettäjistä, viestin vastaanottajasta tai viestistä itsestään. Kun analyysiyksiköiden määrittäminen on viety siihen vaiheeseen, että samoja periaatteita voidaan käyttää läpi koko aineiston, on paljon aineiston tulkintaa ja analyysiä

jo tapahtunut. Kun tutkija on luonut ensimmäiset kategoriat, muodostaa hän tämän jälkeen yläkategorioita yhdistämällä saman sisältöiseksi osoittautuneita alakategorioita. Lopulta kaikki nimetyt kategoriat muodostavat yhden yläkategorian, jolla yhdistettynä kaikkiin sen alla oleviin ylä- ja alakategorioihin, pyritään vastamaan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. (Ryan & Bernard, 2000, s. 781; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 103 & 112; Weber 1990, s. 9 & 12.)

Kategorisoinnin tulee olla systemaattista. Tutkijan tulee käydä läpi aineisto läpikotaisin. Mikäli osa aineistosta sivuutetaan syystä tai toisesta, voi tuo pois jäänyt osio olla juuri sellainen, joka sotii vastaan tutkijan omia konsepteja ja ideoita, jotka ohjaavat tutkimuksen tekemistä. Vaikka edes tutkimuskysymystä ei olisi vielä asetettu, on jokaisella tutkijalla joka tapauksessa tutkimusta ohjaavia konsepteja ja ideoita. Sisällönanalyysissä on samat vaiheet aineistosta riippumatta: tutkimuskysymyksen asettaminen, aineiston tai sen keräämistävän valinta, kategorisoinnin luominen ylä- ja alakäsitteineen, kategorisoinnin testaaminen ja sen luotettavuuden ja validiteetin arviointi, aineiston analysointi ja tulkinta ja lopuksi tutkimustulosten esittely. (Schreier, 2012, s. 5–6.)

### 6.2.1 Aineistolähtöinen-, teoriasidonnainen- ja teorialähtöinen analyysi

Yleensä ajatellaan, että aineistoa voidaan lähestyä joko induktiivisesti (yksittäisestä yleiseen) tai deduktiivisesti (yleisestä yksittäiseen). Induktiivisessa lähestymisessä yritetään luoda yksittäisistä löydöksistä teoria tai yleistys. Induktiivisessa analyysissä analyysiyksiköt eivät ole ennalta sovittuja. Deduktiivinen taas lähestyy aineistoa esittäen yleistyksestä tai aikaisemmasta teoriasta yksittäistapausta koskeva johtopäätös. Näiden lisäksi on vielä kolmas, abduktiivinen analyysi, jossa tutkijalla on teoriasidonnaisia johtoajatuksia. Tätä jaottelua kattavammaksi tavaksi on pidetty esittämällä jaotteluksi aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen analyysi. Erot analyysissä tulevat siitä, kuinka teoria ohjaa aineiston hankintaa, analyysiä ja raportointia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 95–97 & 100.)

*Aineistolähtöisessä analyysissä* pyritään rakentamaan teoreettinen kokonaisuus perustuen aineistosta esiin nouseville asioille. Valittavat analyysiyksiköt määräytyvät tutkimukselle asetettujen tutkimuskysymyksiin mukaan. Olennaista aineistolähtöiselle analyysille on se, että analyysiyksikköjä ei ole määritetty etukäteen, vaan ne nousevat aineistosta. Aineistolähtöisen analyysin voidaan ajatella olevan induktiivista analyysiä, kun

analyysissä käytetyn päättelyn logiikka on avattu lukijalle. Aineistolähtöistä tutkimusta pidetään vaikeana tutkimustapana toteuttaa, sillä ajatellaan, että ei ole olemassa täysin objektiivisia ja värityttömiä tutkimusasetelmia. Menetelmät ja käytetyt käsitteet ovat kaikki tutkijan asettamia ja vaikuttavat näin tutkimuksen tulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 97–98.)

Aineistolähtöinen analyysi voidaan jakaa kolmeen osaan: aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi ja teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Aineiston pelkistämässä aineistoa pilkotaan ja pelkistetään tutkimustehtävän ohjaamana pienempiin osiin ja karsitaan epäolennaisuuksia pois. Ryhmittelyvaiheessa aineistosta löydetyt alkuperäisilmaukset pyritään löytämään samankaltaisuudet ja eroavaisuudet ja ryhmittelemään niitä vastaavuuksien mukaan. Luokittelun määreenä voi olla esimerkiksi tutkittavan asian ominaisuus tai piirre. Luokittelun jälkeen seuraa abstrahoinnin vaihe, jossa tutkimuksesta esiin nouseesta olennaisesta aineksesta muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 110–115.)

Mainittakoon vielä lyhyesti *grounded theory* yhtenä esimerkkinä aineistolähtöistä analyysiä lähelle sijoittuvasta laadullisen tutkimuksen analyysin metodista. Se lähentelee aineistolähtöistä analyysiä induktiivisella aineiston keräämisen ja analyysin etenemistavallaan. Erona on kuitenkin läpi aineiston keräämisen prosessin jatkuva aineiston analyttinen tulkinta, joka ohjaa ja muokkaa tulevaa aineiston hankintaa. (Charmaz, 2000, s. 509.)

Myös *teoriasidonnaisessa analyysissä* analyysiyksiköt nousevat tutkimusaineistosta, mutta niiden analyysiä ohjaa aiempi teoreettinen tieto. Näin ollen teoriasidonnainen päättely onkin siis usein abduktiivista päättelyä, jossa teoriasidonnaiset johtoajatukset ohjaavat tutkimusta, ja tutkijan päättelyprosessia ohjaa milloin aineistosta esiin nousevat asiat, milloin valmiiden teorioiden mallit. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 98–99.)

*Teorialähtöinen analyysi* nojaa olemassa olevaan tieteelliseen teoriaan, ja tutkittava aineisto ja ilmiö tulkitaan tähän teoriaan deduktiivisesti peilaten. Teorialähtöinen analyysi on eritoten luonnontieteissä yleisesti käytetty aineiston analyysin malli, ja sitä käytetään usein esimerkiksi olemassa olevan teoreettisen mallin testaamiseen. Analyysi käynnistyy analyysirungon muodostamisesta. Tutkimukseen voidaan siten ottaa mukaan vain asiat,

jotka sopivat analyysirungon sisään, tai poimia myös ne asiat, jotka jäävät rungon ulkopuolelle muodostaen näistä uusia luokkia induktiivisten periaatteiden mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 99–100 & 116.)

### 6.2.2 Sisällönanalyysin haasteet

Usein sisällönanalyysin haasteet liittyvät tekstin redusoinnin prosessiin, jossa suuremmista kokonaisuuksista muodostetaan sisällön ja merkityksen mukaan pienempiä luokkia. Haasteet liittyvät usein aineiston monitulkinnallisuuteen. Ensimmäinen ongelma voi tulla jo luokittelun luomisen vaiheessa, jos tutkija ei onnistu luomaan tutkimuksen kannalta olennaisia ja valideja luokkia. Luokittelun luomisen voidaankin ajatella olevan tutkimuksen kriittisimpiä vaiheita, sillä luotujen kategorioiden mukaan tutkija päättää, kuuluvatko ilmaisut samaan vai eri kategoriaan. Toinen haaste syntyy siitä, mihin luokkaan aineistosta esiin noussut asia kuuluu. Tämä vaikeuttaa aineiston luokittelun johdonmukaisuutta ja samalla luotettavuutta. (Neuendorf, 2002, s. 12; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 103; Weber, 1990, s. 15.)

Sisällönanalyysin luotettavuuteen vaikuttavat luokittelun *pysyvyys*, *toistettavuus*, *tarkkuus*. Pysyvyydellä tarkoitetaan sitä, kuinka luokittelun tulokset pysyvät muuttumattomina kerrasta toiseen. Pysyvyyden luotettavuutta voidaan parantaa luokittelemalla aineisto useammin kuin kerran. Luokittelun toistettavuus on hyvä, mitä samankaltaisemmin sen pystyy tekemään useampi tutkija. Toistettavuuden korkea taso on vähimmäisvaatimus luotettavalle tutkimukselle. Luokittelun tarkkuudella tarkoitetaan sitä, kuinka muodostetut luokat vastaavat muodostunutta yleistä käytäntöä. Vaikkakin Weber kirjoittaa tarkkuuden olevan vahvin luotettavuuden määre, mainitsee hän, että tutkijat käyttävät sitä harvemmin arvioidessaan tutkimuksen luotettavuutta, koska vakiintuneita luokittelun standardeja on muodostettu varsin vähän. (Weber, 1990, s. 12 & 17)

## 6.3 Aineiston luokittelu kategorioihin

Käydessäni tutkimusmateriaalia läpi, kävi selväksi jo hyvin varhaisessa vaiheessa, että analyysini analyysiyksikköjä ovat lauseet ja kokonaiset virkkeet. Etsin aineistosta erilaisia toistuvia teemoja ja aiheita. Aineiston järjestin luokittelemalla. Luin aineiston läpikotaisin useaan kertaan ennen kuin aloin luomaan kategorioita löytääkseni kaikki tutkimukseni

kannalta merkitykselliset asiat. Myös sellaiset, jotka eivät välttämättä sopisi syntyviin kategorioihin.

Muodostin aineistosta kaksi ylätasoa: *oppilaan innostaminen ja motivointi* ja *opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus*. Näiden avulla redusoin aineiston jälleen pienempiin yksiköihin ja sain kahdeksan alakategoriaa. Oppilaan innostaminen ja motivointi yläkäsitteen alle tulivat kategoriat: *tiukkuus, leikkisyys ja huumorin käyttö, kehuminen ja liika kehuminen, keskittymisen ylläpito* ja neljäntenä *oheistoiminnalla motivointi*. *Opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus* alle tuli kolme alakategoriaa: *etukäteissuunnitelmat ja OPS, epäselvä ohjeistus, etenemisen vauhti ja toistot*.

Näiden lisäksi loin myös kategorian *kappalevalinnat*, jonka ajattelin olevan kahden yläkategorian rajapinnassa liittyen molempiin ulottuvuuksiin. Kategorisoinnin ollessa valmis tulin kuitenkin siihen tulokseen, että tätä categoriaa ei tarvita omana erillisenä kategorianaan, vaan kaikki tähän categoriaan tehdyt merkinnät sopivat paremmin johonkin toiseen categoriaan tai olivat tutkimuksen kannalta turhia. Siispä siirsin oleelliset merkinnät sopivampiin kategorioihin ja poistin turhat.

Kaikki aineistosta esiinnoitettavat virkkeet tai lauseet eivät olleet sijoitettavissa täysin yksiselitteisesti yhteen tiettyyn categoriaan. Tällaiset merkinnät lisäsin kahteen sopivaan categoriaan merkiten värikoodilla joka osoitti, että kyseinen merkintä löytyy kahden kategorian alta. Taulukkoa myöhemmin tarkastellessani tuli hyvin selvästi esiin eri kategorioiden osittainen päällekkäisyys, koska useammasta kuin yhdestä kategoriasta löytyviä merkintöjä oli lopulta 13. Jotkut virkkeet jakautuivat myös eri kategorioihin vain osittain. Esimerkiksi *etukäteissuunnitelmat ja OPS* -categoriaan sopi merkintä: ”*Minun pitäisi opettaa jotain tarkemmin perusasioita. Pitäisikö vaatia enemmän/olla vaativampi.*” Tästä kuitenkin virke ”*Pitäisikö vaatia enemmän/olla vaativampi*” lukeutui edellä mainitun lisäksi myös categoriaan *tiukkuus, leikkisyys ja huumorin käyttö*.

Alan kirjallisuudessa käytettiin aineistoanalyysillä aineistosta muodostetuista pienemmistä yksiköistä sekä termiä luokka että categoria. Päädyin itse käyttämään termiä categoria, koska se kuvasi omasta mielestäni paremmin aineiston järjestämistä helpommin käsiteltäviin ja sisäistettäviin yksikköihin.



## 6.4 Kategorioiden kuvaus

### 6.4.1 Tiukkuus, leikkisyys ja huumorin käyttö

Mietin usein, mikä olisi oikea suhde tiukalle ja asiassa ja soittotaidossa eteenpäin vievälle opettajalle ja muskarihenkiselle leikkisälle opettamistyyliille. Esimerkiksi seuraavanlaiset merkinnät keskustelevat *tiukkuus, leikkisyys ja huumorin käyttö* -kategoriassa:

*...mutta onkohan tämän ikäiselle tärkeämpää, että tunnilla on enemmänkin vain mukavaa ja siinä sivussa oppiikin jotain.*

Ja toisaalta:

*Yritin saada päämäärätietoisesti oppilaan soittamaan.*

Jos oppilas ei esimerkiksi suostunut soittamaan tunnilla tai ei tehnyt kotitehtäviään, täytyi minun mieltä, mikä on oikea määrä tiukkuutta. Minulle kuitenkin maksettiin opettamisesta, mutta toisaalta oppilas kävi tunnilla vapaaehtoisesti.

### 6.4.2 Kehuminen ja liika kehuminen

*Kehuminen ja liika kehuminen* -kategoria kuvaa käymääni pohdintaa tavastani antaa palautetta. Huomasin, että tapanani on aina harjoitteen päätteeksi todeta, että ”Hyvä!”. Aloin siis miettimään vesitänkö sanan merkityksen käyttämällä sitä jatkuvasti. Kategoriassa on myös oppilaan tsemppaukset, jos hän esimerkiksi alkoi tuskastua omiin taitoihinsa.

### 6.4.3 Keskittymisen ylläpito

*Keskittymisen ylläpito* -kategoria piti sisällään merkinnät tunnin aikana tapahuvasta toiminnasta, kuinka esimerkiksi oppilaan väsähtäessä mietin tavan, jolla saisin hänet keskittymään vielä hetkisen. Esimerkiksi:

*...kun huomasin ettei enää kiinnosta opetin äkkiä nothing elsen intron...*

Aina en tietenkään onnistunut:

*En saanut innostettua soittamaan.*

#### 6.4.4 Oheistoiminnalla motivointi

*Oheistoiminnalla motivointi* oli osittain samankaltaista oppilaan keskittymisen ylläpitoa, kuin edellinen kategoriakin, mutta siinä korostuu nimenomaan oppilaan motivointi kitaransoittoon. Usein tämän kategorian motivoinnit tapahtuivat ilman sen suurempia oppimistavoitteita, esimerkiksi:

*kun alkoi väsähtää näytin YouTubesta videon missä Albert Järvisellä samanlainen hihna kuin millä se pääsee soittamaan mun kitaralla. Paljon säröä ja vibrakampi kiinni ja loihtimaan melkoista vinkunaa ja vonkunaa.*

Kategoria pitää sisällään myös kitaransoiton ulkopuolisen hyvän mielen luonnin, kuten:

*Ei jaksanut kitaransoitto hirveästi kiinnostaa. Huomasin sen jo nopeasti joten annoin käydä silittämässä koiraa jne aina välissä.*

#### 6.4.5 Etukäteissuunnitelmat ja OPS

*Etukäteissuunnitelmat ja OPS* vastaa osittain myös *keskittymisen ylläpito* -kategoriaa, mutta on tunnin ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa. Esimerkiksi kuinka yritän innostaa oppilasta soittamaan valmistelemalla soitettavaa tunnille:

*Toivoi kappaletta soitettavaksi jonka toin laulukirjassa.*

Kategoriassa pohditaan myös tekemiäni valintoja opetussisällön suhteen kuten:

*Opetinko soittoasentoa, viritystä jne 'perusasioita' liian pintapuolisesti.*

#### 6.4.6 Epäselvä ohjeistus

Olen huomannut jo kauan sitten, että usein ohjeita antaessani selitän asiaa liikaa. Tätä pohdin myös päiväkirjassani. Ohjeistukseen liittyviä merkintöjä on listattu *epäselvä ohjeistus* -kategorian alle. Esimerkiksi:

*Huomasin edellisen tunnin epäjohtonmukaisuuteni joten yritin olla nyt selkeämpi.*

#### 6.4.7 Etenemisen vauhti ja toistot

Koska minulla ei ollut laajaa kokemusta opettajana toimimisesta, pohdin paljon, mikä olisi sopiva vauhti asioissa etenemiselle kunkin oppilaan kohdalla. *Etenemisen vauhti ja toistot* -kategoriaan on kerätty merkintöjä näiden asioiden reflektoinnista, kuten:

*En yrittänyt ängetä tuntiin liikaa tavaraa... .*

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

### 7.1 Oppilaan motivointi ja innostaminen

Yläkategoria *Oppilaan motivointi ja innostaminen* pitää sisällään huomioita oppitunnin aikaisesta toiminnasta, jolla pyrin viemään opetusta eteenpäin ja kannattelemaan oppimisen prosessia sitä tilanteissa, joissa oppilaan jaksaminen alkoi loppumaan. Taulukossa 1 on nähtävissä merkinnät alakategorioittain. Kategoriat eivät ole järjestetty alla oleviin taulukoihin merkintöjen määrän mukaan, vaan ovat esitetty samassa järjestyksessä, kuin alkuperäisessä analyysikaaviossa. Analyysikaavio löytyy tutkielman liitteenä.

#### TAULUKKO 1. Merkinnät Oppilaan motivointi ja innostaminen -kategoriassa

##### Oppilaan motivointi ja innostaminen

	Merkinnät kategoriassa, kpl
Tiukkuus, leikkisyys ja huumorin käyttö	17
Kehuminen ja liika kehuminen	6
Keskittymisen ylläpito	54
Oheistoiminnalla motivointi	12

##### 7.1.1 Keskittymisen ylläpito

Selkeästi eniten merkintöjä (54kpl) saanut kategoria oli *Keskittymisen ylläpito* sen saadessa vähintään kolminkertaisen määrän merkintöjä muihin saman yläkategorian alakategorioihin nähden.

Analyysissä paljastui paljon merkintöjä, joissa olen havainnut oppilaan väsähtävän tai, että hänen keskittyminen alkaa herpaantumaan. Useassa merkinnässä on myös maininta epäonnistumisesta.

*...ja useasti kun ehdotin, että soitettaisko tämä, aloitti oppilas jonkun aivan muun tarinan kerronnan tai vastaavaa. En osannut "palauttaa" oppilasta takaisin soiton pariin.*

Nämä epäonnistumisen maininnat ovat jääneet varmasti itämään mieleeni kirjoittaessani reflektiota ja suunnitellessani seuraavia tunteja. Jatkuva opetuksen reflektio yhdistettynä kasvavaan oppilaan tuntemukseen on selvästi alkanut tuottamaan tulosta jossain vaiheessa, koska merkinnät vähenevät ja lopulta poistuvat täysin noin puolessa välissä aineistoa. Olen siis selvästi oppinut viemään oppituntia eteenpäin taitavammin ja ammattitaitoisemmin.

*Koska huomasin väsymyksen, jatkoin uuteen/eri asiaan.*

*No äkkiä lennosta jotain muuta. Kysytyäni mitä haluaa oppia, halusi vaarilla on saari jonka opetin.*

Huomioitavaa on myös, että olen maininnut useaan otteeseen, että olen ottanut esimerkiksi jonkin harjoitteen *äkkiä lennosta*. Olen siis oppinut reagoimaan ja varmasti myös refleктоimaan nopeammin tilanteen vaatimalla tavalla. En ole jäänyt toistamaan samaa harjoitetta itsepintaisesti, vaan lukenut enemmän oppilaan vireystilaa ja antanut sen ohjata opetuksen suuntaa.

Delaneyn (2011, s. 45) mukaan on tärkeää antaa oppilaalle vaikutusmahdollisuus omaan oppimiseensa ja näin luoda oppitunneista aktiivisia tapahtumia. Tämä voidaan tehdä esimerkiksi antamalla oppilaan valita itse soitettavaa materiaalia tai säveltää sitä itse. Käytin itsekin mielelläni opetuksessa kappaleita, joita oppilaat itse olivat toivoneet. Esimerkiksi Harry Potterin tunnusmusiikki, Hedwig's Theme, oli erään oppilaan toivoma kappale ja se kantoi oppilaan keskittymistä useita oppitunteja. Kappaletta innostui harjoittelemaan myöhemmin myös muitakin oppilaitani.

*Ehdotti Päivänsädettä johon ei valmista nuottia, mutta opetin alun ja kirjoitin tabin.*

*Lopuksi sai itse valita kappaleen jota halusi soittaa.*

Teimme myös omia lyhyitä sävellyksiä. Nauhoitimme myös jokaiselta oppilaalta yhden tällaisen sävellyksen, joka sitten lähetettiin sähköpostitse myös vanhemmille kuultavaksi.

*Oikein mikään tuomani ei ole koskaan kelvannut joten yritin innostaa omalla sävellyksellä.*

Olin huomannut siis oppilaan vaikuttamisen mahdollisuuden tärkeyden myös itsekin. Pyrinkin kysymään oppilailta paljon mitä he itse haluaisivat soittaa. Toisen lukuvuoden alussa teimme myös jokaiselle oppilaalle oppimissuunnitelman perustuen siihen minkä minä ajattelin olevan heille hyödyllistä ja mitä he itse haluaisivat oppia. Oppilaat olivat ehkä kuitenkin liian nuoria pystyäkseen kovin pitkän aikajänteen suunnitteluun. Kappaletoiveetkin saattoivat vaihtua nopeasti ja edellisellä kerralla toivottu kappale ei enää seuraavalla oppitunnilla jaksanutkaan kiinnostaa.

*Uusi kappale motivoi. Minun täytynee keksiä mahdollisimman paljon uutta aina joka tunnille jos kertaaminen ei kiinnosta. Mahdollisuus vaikuttaa voi myös motivoida.*

Oppilaiden ikä on luultavasti yksi syy, miksi kategoriassa *Keskittymisen ylläpito* on niin paljon merkintöjä. Näin tulkitsin asiaa myös reflektoinneissani.

*Näin nuorten opettamisen olen huomannut olevan hankalaa/haastavaa pääosin siitä syystä, että menee paljon energiaa kun miettii kuinka saisi mielenkiinnon ja jaksamisen pidettyä yllä...*

Minulla oli vähän kokemusta opetuksesta, mutta vielä vähemmän kokemusta näin nuorten oppilaiden opetuksesta. Muistan miettineeni opetusmetodejani ja kuinka voisin mukauttaa oppilailleni sopivammiksi. Tämä asia selkeni edes jossain määrin oppiessani tuntemaan oppilaitani ja oppimaan miten heidät saa parhaiten mukaan opetukseen. Oppilaiden iän tuomat vaatimukset opetukselle tulevat esille myös myöhemmin analyysissä.

Ennen analyysin valmistumista ja sen valmistuessa ajattelin kategorian merkintöjen määrän kuvaavan oman opettajuuteni kehittymättömyyttä. Ajattelin, että aloittelevana opettajana tekemäni tuntisuunnitelmat ja pidemmän ajan opetussuunnitelmani eivät vastaa oppilaan tarpeita. Johtuen edellä mainituista puutteista, ajattelin myös opetuksessa etenemiseni saattavan olla hetkittäin epäjohdonmukaista. Nämä päätelmät perustuivat lähinnä omiin muistikuviiin opetushetkistä ja niiden suunnittelusta. Nämä päätelmät

lienevät pääosin paikkaansa pitäviä, vaikka ne eivät käykään suoraan ilmi aineistosta. Oma kokemattomuuteni näyttäytyy varsinkin alkupään merkinnöissä ja niissä ilmenneissä epäonnistumisen kokemuksissa. Ammattitaitoni kehittyessä merkintöjen sisällöt ovat kuitenkin enenevissä määrin ratkaisukeskeisiä.

### 7.1.2 Tiukkuus, leikkisyys ja huumorin käyttö

Seuraavaksi eniten merkintöjä (17kpl) tuli kategorialle *Tiukkuus, leikkisyys ja huumorin käyttö*. Mietin opettaessa kuinka vaativa minun tulisi kunkin oppilaan kohdalla olla, ja kenet saisin parhaiten mukaan leikin kautta. Minun oli esimerkiksi vaikea saada motivoitua eräs oppilaistani soittamaan tunnin aikana. Tunnit kuluivat helposti muuhun jutusteluun, joten yritin olla suoraviivaisempi hänen kanssaan.

*Ei pitäisi "lähteä oppilaan juttuihin" niin paljon mukaan vaan määrätietoisesti keskittyä yrittämään saada soittamaan.*

Vastaavia pohdintoja päiväkirjassa on useampiakin. Lähes päivälleen puolivuotta myöhemmin yllä olevasta oivalluksesta olen kuitenkin kääntänyt kelkkani aivan täysin. Huomasin, että oppilaan saa parhaiten mukaan aivan toisella tavalla.

*Kun ei oikein taas tuntunut ottanut käynnistyäkseen niin menin oppilaan "höpöjuttuihin" mukaan. Puhuttiin kaikkea jos kitarassa ei olisi kieliä niin sitten pitäisi matkia kitaran ääntä "diuidu" jnejne, eli leikittiin vaan. Saatiin kuitenkin soitettua (ainakin lähes) saman verran kuin yleensäkin mutta ainakin meillä oli kivaa ja oppilaskin kikatti ihan kippurassa. --> Olisiko tuntien pitänyt olla alusta asti tällaisia höpsöttelyjä, olisiko oppilaan mielenkiinto säilynyt paremmin? Ehkä minun olisi pitänyt yrittää ottaa mukaan jotain hauskuutusta???*

Parhaan tavan löytäminen, kuinka kutakin lasta opettaa, on siis selvästi vaatinut yrityksiä ja erehdyksiä ja ennen kaikkea oppilaan tuntemusta, jonka kehittyminen vie luonnollisesti oman aikansa.

Yhtenä opettajan tehtävistä voidaankin pitää menetelmien ja tapojen löytämistä, joilla oppilaan motivaatio soittamiseen saadaan ensin herätettyä ja myöhemmin ylläpidettyä. Kun opettaja oppii tuntemaan oppilaansa, hän osaa luoda tälle sopivan haastavat lyhyen- ja

pitkän aikavälin tavoitteet ja oppilaalle sopivat yksilölliset harjoitusmenetelmät. Tämä tukee taas oppilaan harjoittelumotivaatiota. Oppilaalle sopivan haastavat tavoitteet ja oppilaan mukaan räätälöidyt harjoitteet saavat oppilaalle onnistumisen kokemuksia, jotka ruokkivat motivaatiota, ylläpitävät iloa soittamiseen ja sitouttavat tämän toimintaan. Sitoutumisen myötä oppilas saa opetuksesta enemmän irti, mikä taas ruokkii uudelleen motivaatiota synnyttäen näin myönteisen oppimisen kehän. Oppilaan saamiseksi tähän myönteisen oppimisen kehään opettajalta vaaditaan oppilaan lukutaitoa. (Kaikkonen, 2009, s. 205–206; Pike, 2011, s. 22–23.)

### 7.1.3 Oheistoiminnalla motivointi

Joillekin oppilaille huomasi olevan toisia enemmän tarpeen käyttää muitakin aktiviteetteja kuin kitaran soittoa, että oppiminen ja tunneilla käynti on kivaa. Näitä asioita olen kerännyt *Oheistoiminnalla motivointi* -kategoriaan. Merkintöjä kategoriaan tuli 12. Osa kategorian merkinnöistä on sisältänyt kitaroihin liittyvää tekemistä ilman sen kummempaa opetuksellista tavoitetta, osa taas jotain aivan muuta.

*Annoin soittaa sähkökitaralla ja käytiin minun pedaalit läpi. Soitin Hurriganesia malliksi mikä oli oppilaan suosikkeja.*

*Kun Biisin soitto alkoi kyllästyttämään alettiin liimailla tarroja että jäisi parempi maku.*

On myös tärkeää kuunnella oppilasta ja tarttua tämän esiin tuomiin kiinnostuksen kohteisiin, vaikka se veisikin aikaa soiton opettelulta. Koen yhden soitonopettajan tehtävistäni olleen oppilaan musikaalisuuden syventäminen ja vahvistaminen. Toisin sanoen musiikkisuhteen luominen. Biggsin (2010, s. 25) mukaan jopa 80 prosenttia pianonsoiton oppilaista lopettavat harrastuksen. Elinikäisen musiikin harrastuksen säilyttämiseksi hän mainitsee musiikin ilon ja rakkauden musiikkia kohtaan juurruttamisen oppilaaseen. Opettajilla on suuri vaikutusmahdollisuus oppilaittensa suhtautumisesta musiikkiin.

Koin itse, että jos havaitsen oppilaan olevan kiinnostunut jostain, tulee minun siihen myös tarttua.



*Tykkää jutella/kysellä kitaroista ja soittamisesta niin katsottiin vähän Stanley Jordania.*

#### 7.1.4 Kehuminen ja liika kehuminen

Ennen aineiston analysointia ajattelin, että merkintöjä tulisi huomattavasti enemmän kategoriaan *kehuminen ja liika kehuminen*. Lopulta merkintöjä oli vain kuusi (6) kappaletta. Huomasin jossain vaiheessa lukuvuotta, että tapanani oli sanoa *hyvä*, aina oppilaan soittaman harjoituksen päätteeksi. Oppitunnin aikana näitä tokaisuja kertyi siis melkoinen määrä. Mietinkin, vesitänkö koko kehumisen merkityksen.

Kehumisella voi olla negatiivisia vaikutuksia. Esimerkiksi jos kehuminen tapahtuu niin ylitsevuotavasti, että oppilas ajattelee olevansa jo niin hyvä, ettei hänen tarvitse opetella lisää, tai että opeteltavaa ei ole enää. Toisaalta jos kehu annetaan todella lakonisesti tai vähätellen, ei kehu saaja välttämättä edes ymmärrä, että häntä on kehuttu ja näin ollen kehulla ei ole sille ominaista positiivista ja rohkaisevaa vaikutusta. Kulttuuriset ja henkilökohtaiset syyt voivat vaikuttaa siihen, että varsinkin julkisen kehu saaminen on vaikeaa ja tekee tilanteesta epämukavan. (Brookfield, 1993, s. 31.)

*Yritin jättä positiivisen mielen lähtiessä ja kehuin (äidillekin) että alku varsinkin meni hyvin. KEHUNKO KAIKKIA OPPILAITA LIIAN YLENPALTTISESTI? 3/4 ON AIKA VILKKAITA JA KESKITTYMINEN HERPAANTUU HERKÄSTI. YRITÄNKÖ KOMPENSOIDA TÄTÄ/KANNUSTAA JA TSEMPATA "TURHALLA" KEHUMISELLA???*

Kuten caps lock -toiminnon käyttämisestä voi päätellä, asia on ollut mielessäni vahvasti. Yritin kiinnittää asiaan myös huomiotani, ja kevättä kohti asiassa varmasti muutosta tapahtuikin.

*En kuitenkaan pyrkinyt tähän kehumalla vaan annoin positiivisen palautteen kun siihen oli tarvetta.*

## 7.2 Opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus

Taulukossa 2 on kuvattu *Opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus* -yläkategoriaan tulleet merkinnät.

### TAULUKKO 2. Merkinnät Opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus - kategoriassa

#### Opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus

	Merkinnät kategoriassa
Etukäteissuunnitelmat ja OPS	48
Epäselvä ohjeistus	16
Etenemisen vauhti ja toistot	18

#### 7.2.1 Etukäteissuunnitelmat ja OPS

Kolmesta *Opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus* -yläkategorian alakategoriasta selkeästi eniten merkintöjä sai kategoria *Etukäteissuunnitelmat ja OPS*. Sille tuli toiseksi eniten merkintöjä koko aineistosta, kaikkiaan 48 kappaletta. Noin kolme kertaa enemmän, kuin kaksi muuta alakategoriaa.

Kategorian merkinnöissä mietin mitä asioita voisin oppilailleni opettaa ja millaisin metodein sen tekisin. Kategorian saamien merkintöjen määrää enteilee jo sen ensimmäinen kirjaus. Samalla merkinnässä käy ilmi paljon esillä ollut epävarmuuteni nuorten oppilaiden opettamisesta.

*Oli vaikea tietää mistä pitää lähteä liikkeelle ja mitä asioita voi opettaa näin nuorelle vasta-alkajalle ja mikä asia on tärkeää aluksi.*

Keskustelin asiasta opiskelukavereideni kanssa ja heidän suosituksestaan hankin kirjallisuutta avukseni.

*Hankin itselleni Hal Leonardin Kitarakoulu 1:n jota ajattelin käyttäväni opetuksessa.*

Huomasin kuitenkin nopeasti, että kirja ei ollut kovinkaan toimiva omien oppilaitteni kanssa, koska he eivät oikein jaksaneet harjoitella melodioita, jotka eivät olleet heille tuttuja. Kirja toimi kuitenkin apuna omien harjoitteiden suunnittelussa. Esimerkiksi siinä, kuinka lähteä rakentamaan melodian soittoa kieli kerrallaan. Pyrin suunnittelemaan tunteja niin, että niiden aikana tehdyt harjoitukset ja soitetut kappaleet olisivat oppilaista mielekkäitä ja jouduin tämän takia laajentamaan kirjan esittämistä harjoituksista täysin itse suunnittelemiini ja valmistelemiini harjoituksiin. Merkinnöissä näkyy siis myös yritykset saada oppilaat innostumaan soittamisesta suunnittelemalla ja valmistelemalla soitettavaa seuraavalle tunnille.

*Kandin kirjallisuudessa puhuttiin että biisivalinnat aloittelijoille tärkeitä. Keksin siitä Harry potterin kun oppilas siitä paljon puhuu. Täytyy löytää lisää kappaleita mistä innostuu.*

Tästä koitui kuitenkin tavallaan se ongelma, että jos oppilas ei jaksanut keskittyä valittuihin kappaleisiin, jouduin jatkuvasti keksimään uutta soitettavaa.

*Minun täytynee keksiä mahdollisimman paljon uutta aina joka tunnille jos kertaaminen ei kiinnosta.*

Piken (2011, s. 20) mukaan on hyvä selvittää etukäteen oppilaalta itseltään mitkä ovat hänen odotuksensa soitto-opinnoista, mitä hän haluaisi oppia, miksi hän haluaa oppia soittamaan ja paljonko hän harjoittelee kotona. Näiden vastausten perusteella opettaja voi sitten tehdä päätöksiä tuleeko hänen kiinnittää enemmän huomiota oppilaan motivointiin. Tällä hän varmistaa, että oppilas suoriutuu ensimmäisistä lyhyen aikavälin tavoitteistaan. Tavoitteet saavutettuaan oppilaan musiikkisuhte ja sen mukana kitaransoittotuntien tavoitteet ovat voineet jo muuttua niin, että niiden mukaan täytyy määrittää uudet tavoitteet. Opettajalla on suuri rooli oppilaan musiikkisuhteen ohjaajana ja mahdollistajana.

Myös Green ja Hale (2011, s. kts.lähdeluettelo) mainitsevat oppilaan ottamisen mukaan päätösprosessiin tärkeäksi elinikäisen musiikkisuhteen synnyttämiseksi. He lisäävät

yhdeksi tekijäksi myös sen, että oppimisprosessissa korostetaan vaivannäön ja työskentelyn merkitystä, mutta samalla myös varmistetaan, että prosessi on nautittava.

Mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi opiskeltavaan materiaaliin nostaa varmastikin motivaatiota opiskeluun ja näin ollen oppimisen eteen voidaan tehdä enemmän töitä. Kyselin omien oppilaitteni tavoitteista ja toiveista kitaratuntien osalta toisen vuoden alussa. Pyrimme pitämään näistä yhdessä sovituista tavoitteista myös mahdollisuuksien mukaan kiinni.

### 7.2.2 Etenemisen vauhti ja toistot

Pohdin kovasti sitä, kuinka nopeaa opetuksessa tulisi edetä ja nämä merkinnät olen kerännyt kategoriaan *etenemisen vauhti ja toistot*. Minulla ei ollut aiempaa kokemusta kitaransoiton opetuksesta, joten en voinut verrata opetuksen tahtia siihen. Oppilaitteni iän huomioiden en halunnut myöskään uuvuttaa heitä liialla uudella materiaalilla. Välillä kuitenkin huomasin kiirehtiväni seuraavaan asiaan, jotta ehdittäisiin opetella uutta.

*Kotiläksyä/leijonanmetsästystä olisi voinut soittaa yhdessä pidempäänkin, nyt vain pikaisesti kokeili jonka jälkeen minä jo ryynnin seuraavaan asiaan.*

*Mietin että pitääkö vain hinkata esim melodioita että soittaa vain yhtä kieltä ja kaikki nuotit rauhallisesti jne, mutta onkohan tämän ikäiselle (eskari) tärkeämpää että tunnilla on enemmänkin vain mukavaa ja siinä sivussa oppiikin jotain.*

Tässäkin on onneksi huomattavissa kehittymistä, koska merkinnöissä alkaa esiintymään jo aika pian huomioita liian kiireen tunnun välttelyä.

*Koitin saada malttamaan opettelemaan hitaasti, jossain määrin siinä onnistuin.*

Kertaus on yksi tärkeimmistä oppimisen välineistä ja erityisen tärkeä musiikissa. Kertauksen käyttöä opetuksessa saadaan vielä tehostettua hyvällä palautteenannolla suorituksen jälkeen. Vaikka kertaus on niin sanotusti opintojen äiti, on myös hyvä huomata, että liika on liikaa. (Saville, 2011, s. kts. lähdeluettelo.)

*Kerrattiin fur eliseä että jäisi mieleen, mutta en jankannut miljoonaa kertaa kun huomasin ettei sormijärjestykset jääneet mieleen kun rämpytti vain kitaraa.*

### 7.2.3 Epäselvä ohjeistus

Olen tunnistanut jo aiemmin omaksi kehittämisen kohteekseni tapani ohjeistaa. Alan helposti selitellä liikaa, vaikka viesti menisi perille parhaiten lyhyellä ja selkeällä ohjeistuksella. On jo aiemmin tutkittu tosiasia, että soitonopetuksen ammattilaiset käyttävät harjoituksen ajasta aloittelevia opettajia isomman osan soittamisen harjoitteluun, puhuvat vähemmän ja pysäyttävät opetuksen pienempien osakokonaisuuksien läpikäymiseksi (Goolsby, 1999, s. 175). Hyvä ohjeistus tukee oppilaan oppimista, kun hänen ei tarvitse tuhlaata energiaa ohjeistuksen ymmärtämiseen, vaan pääsee syventymään suoraan soiton haasteisiin. Tähän pyrin keskittymään vieläkin, ja näin tein myös pitämieni kitaratuntien aikana.

*Puhun ehkä liikaa, enemmän soittoa, vähemmän selitystä.*

*Kysyin kysymykseni liian kierrellen, jolloin itse kysymys saattaa mennä pieneltä oppilaalta vähän ohi. Esim oppilaan on ehkä vaikea hahmottaa miltä jonkin asian soittaminen tuntuu.*

Usein tunnin jälkeen päiväkirjaan kirjoitettua reflektiota seurasi seuraavalla tunnilla merkintä, jossa ohjeistukseen oli panostettu enemmän.

*Ohjeistukseni oli omasta mielestäni epäselvää ja epäjohdonmukaista, ilmeisesti selkeän tuntirakenteen puutteesta johtuen*

*Huomasin edellisen tunnin epäjohdonmukaisuuteni joten yritin olla nyt selkeämpi.*

Biggs (2010, s. 25) kirjoittaa, että hyvä opettaja antaa myös oppilaalle puheenvuoron eikä tee oppitunnista omaa monologiaan. Kun oppilaskin päästetään ääneen, tämä voi osallistua itsekin aktiivisesti oppimisprosessin rakentamiseen ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan.

### 7.3 Syy-seuraussuhde oppitunnin sisällä

Käydessäni aineistoa läpi, tein mielenkiintoisen havainnon kahden luomani yläkategorian välillä. Oli havaittavissa, että jos *opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus* – yläkategoriassa on ollut jotain mikä ei ole syystä tai toisesta toiminut, seuraa tätä usein merkintää myös *oppilaan innostaminen ja motivointi* -kategoriassa. Esimerkiksi:

*Olin suunnitellut että opetellaan nuotteja, koska osaa nuottinimet niin hyvin.*

Jota seuraa virke:

*Mutta koska ei suostunut soittamaan, yritin saada edes jotain soitettua ja unohdin nuotti asiat (ehdotin senkin läpi käyntiä mutta ehdotus ei saanut vastakaikua).*

Syynä on mahdollisesti saattanut olla se, että en ole saanut ylläpidettyä keskittymistä tekemilläni suunnitelmilla, olen ohjeistanut vaikeaselkoisesti, tai olen edennyt uuteen asiaan liian nopeasti. Tällöin olen joutunut keksimään muita keinoja motivaation ylläpitämiseksi.

Toisaalta omassa toiminnassani ei ole tarvinnut olla sinänsä mitään vikaa. Esimerkiksi jos oppilas on ollut väsynyt ja tästä syystä ei ole jaksanut keskittyä opeteltaviin asioihin. Silloin olen joutunut tekemään uusia valintoja *oppilaan innostaminen ja motivointi* -kategorian sisällä.

*Välillä meinasi mennä selitykseksi, mutta huomasin onneksi itsekin.*

*Alkoi väsyttämään niin tsemppasin että "Cisse Häkkinen odottaa, että Oppilas Järvinen aloittaa soiton. Ja Remu Aaltonen laskee käyntiin, 1-2-...*

Taulukossa 3 on kuvattu kvantitatiivisesti merkinnät, joita kuhunkin kategoriaan tehtiin. Ensimmäinen sarake kertoo merkintöjen kokonaismäärän. Toinen sarake kertoo kokonaismäärän sisältämät merkinnät, jotka löytyvät myös jostain toisesta kategoriasta.

### TAULUKKO 3. Kategorioiden yhteiset merkinnät

#### Oppilaan motivointi ja innostaminen

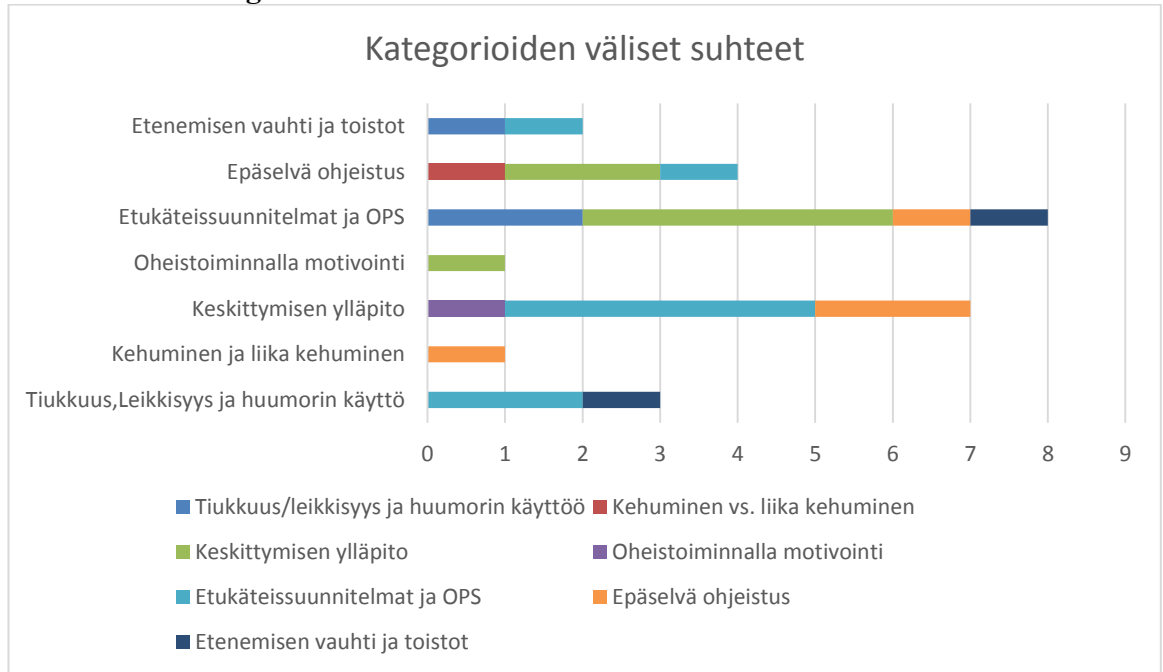
	Merkinnät kategoriassa, kpl	Merkinnät, jotka myös toisessa kategoriassa
Tiukkuus, leikkisyys ja huumorin käyttö	17	3
Kehuminen ja liika kehuminen	6	1
Keskittymisen ylläpito	54	7
Oheistoiminnalla motivointi	12	1

#### Opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus

	Merkinnät kategoriassa	Merkinnät, jotka myös toisessa kategoriassa
Etukäteissuunnitelmat ja OPS	48	8
Epäselvä ohjeistus	16	4
Etenemisen vauhti ja toistot	18	2

Kaaviossa 1. kuvataan kategorioiden välisiä suhteita, kuinka paljon milläkin kategoriolla on yhteisiä merkintöjä jonkin toisen kategorian kanssa.

**KAAVIO 1. Kategorioiden väliset suhteet**



Yhdistäviä merkintöjä ei mielestäni esiinny merkittävässä määrin muilla kategorioilla, kuin kahdella muutenkin eniten merkintöjä saaneella kategoriolla, eli *keskittymisen ylläpito* ja *etukäteissuunnitelmat ja OPS*. Näillä kahdella kategoriolla yhteisiä merkintöjä on neljä, kun muilla kategorioilla yhteisiä merkintöjä oli kahdessa tapauksessa kaksi ja muuten yhteisiä merkintöjä esiintyi vain yksittäisiä.

*Keskittymisen ylläpito* -kategorian yhteys *etukäteissuunnitelmat ja OPS* -kategoriaan oli nähtävissä hyvin siis siinä, että jos jokin valmiiksi ajatteleman asia ei toiminutkaan, jouduin miettimään tilanteessa sopivaa tapaa viedä tuntia eteenpäin.

*Olin ajatellut Walking in the airia, mutta menin oppilan mukana kun lähti tapailemaan Metallicaa.*

Yksittäisten kategorioiden välisiä suhteita paremmin analyysissä näkyy kuitenkin yläkategorioiden välinen yhteys, kuten esimerkiksi yllä olevassa päiväkirjalainauksessa. Kaikista 13 kategoriota yhdistävästä merkinnästä kolme on saman yläkategorian sisällä. Nämä liittyivät tunnin aikana motivointiin ja tunnin johdonmukaisempaan eteenpäin



vientiin. Muuten kategorioiden yhteiset merkinnät löytyivät eri yläkategorioista. Tämä kertoo mielestäni siitä, että vaikka olin miettinyt tarkasti etukäteen, mitä ja miten opetan, olen joutunut kuitenkin muokkaamaan suunnitelmiani tunnin kuluessa. Olen esimerkiksi miettinyt oppitunnin aikana, kuinka saisin oppilaan keskittymisen kannateltua läpi soittotunnin. Tunnin jälkeen olen jatkanut pohdintaa asiasta ja koittanut valmistautua seuraavalle tunnille.

*Saisinkohan opetuksesta jotenkin enemmän "kehollista" tai vastaavaa...*

*Minun täytynee keksiä mahdollisimman paljon uutta aina joka tunnille jos kertaaminen ei kiinnosta*

#### **7.4 Oppimisprosessin eteenpäin vieminen ja oppimisprosessin tuki**

Taulukko kertoo sen, minkä osasinkin jo aavistaa kategorioiden alkaessa muodostua. Merkintöjen määrässä suurimmat kategoriat olivat *keskittymisen ylläpito* ja *etukäteissuunnitelmat ja OPS*. Molemmat kategoriat käsittelevät oppilaan motivointia ja innostamista soittoon joko tunnin aikana (*keskittymisen ylläpito*) tai opetustuokioiden ulkopuolella (*etukäteissuunnitelmat ja OPS*). Nämä kaksi kategoriaa voidaan ajatella olevan myös siinä mielessä tärkeimmät, että niissä reflektoidut asiat luovat tunneille mielenkiintoisen sisällön ja vievät oppilaan oppimisprosessia eteenpäin. Olen esimerkiksi miettinyt, millaisia oppilaan taitotasoon sopivia asioita käymme tulevilla tunneilla läpi.

*Mitään kovin teoreettista ei oltu käyty niin nyt oli hyvä aika aloittaa aika-arvot ja nuotit.*

Myös metodit, jotka vievät oppilaan osaamista eteenpäin ja ovat oppilaalle motivoivia ja kiinnostavia ovat vaatineet suunnittelua.

*...tuntuu että tuo oman melodian kehittäminen on ihan hyvä tapa oppia esim uusia nuotteja ja kasvaa oman musiikin luomiseen... ...mielenkiintoinen kun sen on itse tehnyt...*

Oppilaani olivat noin seitsemän ja kymmenen ikävuoden väliltä. Tämän ikäisen oppilaan pitkäjänteinen keskittyminen on vaatinut aina hetkittäin herättelyä ja ylläpitoa.

*...mutta huomautessani ettei oppilas jaksaa keskittyä ja tapailee jo rokkia, siirryttiin siihen aiemmin mitä olin ajatellut.*

Aina en tietenkään motivointimetoodeissani onnistunut ja syyt oppilaan vastahakoisuudelle saattoivat olla hyvinkin yllättäviä.

*Yritin innostaa opettamalla tunnettujen biisien riffejä mutta ei halunnut oppia kun isä varastaa ja jankkaa niitä koko viikon.*

Nämä kaksi kategoriata, jotka saivat selkeästi eniten merkintöjä, liittyvät paljon tunnin etenemiseen, oppilaalle innostavan oppimispolun luomiseen ja oppilaan keskittymisen ylläpitoon. Seuraavat neljä kategoriata saivat kukin merkintöjä melko tasaisesti, 12 ja 18 välillä. Kategoriat olivat *tiukkuus, leikkisyys ja huumorin käyttö, oheistoiminnalla motivointi, epäselvä ohjeistus ja etenemisen vauhti ja toistot*. Näiden lisäksi jää vielä kategoriata *kehuminen ja liika kehuminen*, joka sai kuusi (6) merkintää. Kategoriat voi nähdä olevan ikään kuin edellä kuvatun oppimisprosessin tukikategoriata, joilla on pyritty saamaan omalle opetukselleni ja sitä kautta oppilaan oppimisprosessille parhaat mahdolliset edellytykset.

## **7.5 Yhteenveto**

*Oppilaan motivointi ja innostaminen* -kategoriassa tärkeimpiä löydöksiä olivat oppilaan mukaan opettaminen ja oppilaan musiikkisuhteen luominen ja ylläpito. On tärkeää saada oppilas mukaan oman oppimisprosessiinsa. Oppilaan motivaatio ja sitoutuminen on korkeampaa, kun hän on aktiivinen tekijä oppitunneilla ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa niiden sisältöön. Käyttämällä oppilaan itse toivomia kappaleita, voidaan löytää oppilasta motivoivaa harjoiteltavaa ja näin ylläpidettyä keskittymistä.

Oppilaan ikä toki määrittää kuinka paljon oppilas on kykenevä osallistumaan oman oppimisprosessinsa suunnitteluun. Ikä tulee ottaa myös huomioon suunniteltaessa harjoitteita ja sisältöjä. Nuori oppilas vaatii todennäköisesti eri tyyllisiä harjoitteita, kun hieman varttuneempi soittaja. Onkin opettajan tehtävä löytää menetelmät ja tavat, joilla oppilaan motivaatio saadaan herätettyä ja myöhemmin ylläpidettyä. Näihin tapoihin sisältyvät myös oheistoiminnalla motivointi.

Erittäin tärkeänä tehtävänä pidän myös oppilaan musiikkisuhteen vahvistamista. Nuori oppilas saattaa usein vielä hakea omaa juttuaan ja on avoin monen tyylliselle musiikille. Oppilasta myös kiinnostaa tietää enemmän musiikista ja saattaakin kysyä yllättäviäkin kysymyksiä. Opettajan tehtävä on toimia innostavana esimerkkinä ja pyrittävä täyttämään oppilaan tiedonjano ja näin luomaan pohjaa, josta oppilaan musiikkisuhde pääsee kasvamaan.

*Opettajan oma opetussuunnitelma ja opettajuus* -kategoriassa tärkeimpänä löydöksenä nostan myös oppilaan saaminen aktiiviseksi tekijäksi omassa oppimisprosessissaan.

Kahden eniten merkintöjä saaman kategorian yhteys ja eritoten yläkategorioiden yhteys kävi myös hyvin esille analyysissä. Jos jokin valmiiksi ajattelemani asia ei toiminutkaan, jouduin miettimään sopivaa tapaa viedä tuntia eteenpäin. Tässä auttoi oppilaan tuntemuksen syventyminen. Kehittyminen tässä asiassa onkin nähtävillä analyysissä, kun ratkaisukeskeiset merkinnät lisääntyvät mitä pidemmälle materiaalissa edettiin.

Olen reflektoinut omaa toimintaani opetustuokion aikana ja sen jälkeen. Olen pyrkinyt muokkaamaan toimintaani seuraavalle oppitunnille. Usein olen huomannut reflektoinnin tuottavan tulosta, ja seuraava tunti on onnistunut paremmin korjattuani omaa toimintaani. Usein olen kuitenkin palannut saman asian pohdinnan ääreen. Opettajaksi oppiminen ja kasvaminen on siis nähtävissä prosessiksi, joka vaatii hienosäätöä matkan varrella. Hyvät suunnitelmat siitä, mitä opetan, ja kuinka opetan, vaativat tuekseen menet, joilla oppilas motivoidaan niitä opettelemaan ja sisäistämään.

Onnistunut soittotunti on vaatinut minulta hyvät etukäteissuunnitelmat tunnin kulusta ja selkeän ja sopivalla vauhdilla etenevän opetuksen. Nämä ovat toimineet ikään kuin soittotunnin perustana ja runkona, jota olen sitten saattanut eteenpäin toisen yläkategorian, *oppilaan innostaminen ja motivointi* -kategorian keinoin. Onnistunut opetus osoittautui kahden yläkategorian toimivaksi yhteistyöksi.

Tutkimuskysymykseni valossa, millä tavoin kehityin kitaransoiton opettajana kahden lukuvuoden aikana, täytyy tutkimuslöydökset nähdä asioiksi, joista osan olen oppinut ja osan tärkeyden olen vasta oppinut tunnistamaan. Osaan siis jo toteuttaa joitain analyysissä esiin tulleita asioita, kuten esimerkiksi ohjeistaa oppilasta tehokkaammin. Osa tutkimuslöydöksistä on taas sellaisia, joita olen oppinut huomioimaan opetuksessani ja täten pyrin parantamaan myös opetussuoristustani ja siis itseäni opettajana.

## **8 MENNEISYYDEN REFLEKTOINTIA**

Olen kirjoittanut kaksi omaa opettajuuttani refleктоivaa lyhyttä tekstiä: toinen ennen aineiston analyysiä ja toinen sen jälkeen. Näillä teksteillä on tarkoitus kuvata ajatuksiani omasta kehittymisestä instrumenttiopettajana. Ensimmäinen teksti on kirjoitettu reilu vuosi ennen aineistoanalyysin aloittamistani, keväällä 2017. Itse asiassa ennen kuin olin kirjoittanut sivuakaan pro gradu -tutkielmastani. Se edustaa ajatusmaailmaa, jossa mielipiteeseeni on vaikuttanut vain kokemukset ja muistot menneistä opetustuokioista. Toinen teksti syntyi syksyllä 2018. Jälkimmäistä tekstiä kirjoittaessani en lukenut aikaisempaa, jotta saan kirjoitettua vain ne asiat, jotka mielessäni kirjoitushetkellä ovat. Tästä tekstistä nähdään, onko aika ja analyysin esiin tuomat asiat vaikuttaneet käsitykseeni omasta opettajuudestani. Lopuksi vertaan näitä kahta tuotosta, nähdäkseni onko analyysin tekeminen nostanut esiin joitain uusia asioita ja ajatuksia.

Koska oppitunneilla tehdyt nauhoitukset hävisivät hajonneen tietokoneen kovalevyn myötä, pyrin näillä kirjoitelmilla ja niitä vertailemalla hieman myös laajentamaan aineistoanalyysiäni.

### **8.1 Reflektio opettajuudesta ennen aineistoanalyysiä**

Aloitin kitaratuntien pitämisen kehittääkseni omaa opettajuuttani. Koin, että kehittääkseni didaktista osaamistani, didaktista suhdetta oppilaaseen, tulisi minun vähäisestä omakohtaisesta kokemuksesta instrumenttitunneista johtuen harjoitella itsenäisesti.

Hakeuduin siis opetustehtävään, koska en ollut kovin itsevarma omasta osaamisestani opettajana; mitä tulisi opettaa ja kuinka sen opettaisin. Koin kuitenkin omaavani hyvät vuorovaikutustaidot, joiden avulla saisin oppilaasta esiin sen, mitä tämän taidolliselle kehitymiselle on olennaista ja myös sen mitä tämä haluaa oppia. Kohtasin oppilaat yksilöinä ja heidän tasoltaan. Halusin varmastikin olla enemmän auttajan roolissa, kuin opettajan roolissa. Tällöin oppilaan oli helpompi olla oma itsensä ja jättää mahdollinen varautuneisuutensa taakseen.

Toinen rooli, jossa toimin oli mielestäni myös enemmän oikeaan suuntaan ohjaavan opettajan rooli, kuin kaikkietävän opettajan.

Vaikka vuorovaikutustaidot olivat ihan hyvällä tasolla, koin kuitenkin, että ulosantini selkeydessä oli petrattavaa. Esimerkiksi ohjeita antaessa saatoin selitellä, kierrellä ja kaarrella, kun nuorelle oppilaalle olisi tärkeää selkeä ja yksinkertainen ohje. Myös vaimoni huomautti asiasta. Pyrin myös välttämään, että en sanoisi joka asiaan, että *hyvä*, vaan käyttäisin tätä vain, kun siihen oikeasti oli aihetta. Näin sana ei kokisi inflaatiota. Oppilas saattaisi myös kummastella, jos huonostikin menneestä asiasta sanotaan, että *hyvä*. Alkuun tätä tein, mutta muutin toimintaani asian huomattuani. Joskus myös aloin näyttämään esimerkkiä soittamalla, kun sille ei välttämättä olisi ollut tarvetta. Kulutin vain aikaa oppitunnista ja saatoin myös sekoittaa oppilasta rönsyilemällä ympäriinsä oppilaan kannalta liian syvällisiin asioihin. Pyrin siis yksinkertaistamaan ulosantiani.

Meni aikaa, että opin lukemaan oppilaitani, milloin heitä ei oikein kiinnosta ja kannattaisi siirtyä jo seuraavaan asiaan. Kun opin tuntemaan oppilaani, pystyin myös paremmin reagoimaan muuttuviin tilanteisiin. Alkuun pidin myös kiinni ehkä liian kauan suunnitelmistani. Eli jos olin ajatellut, että nyt harjoitellaan kirjasta tätä harjoitusta, soitatutin sitä, vaikka oppilas ei olisi ehkä jaksanut. Kun opin tuntemaan oppilaan paremmin, aloin tunnistamaan myös mistä naruista vetää, jotta sain vietyä mahdollisimman paljon oppia perille. Toisaalta tarvitseeko opettamisen ja oppimisen olla aina huippu kivaa? Oma instrumenttiopetuksen puute ajoi mielestäni itseäni opettajana siihen suuntaan, että pyrin olemaan mahdollisimman paljon mieliksi oppilaalle. Näin ollen en ehkä vaatinut oppilaalta niin paljon kuin *oikeat*, koulutetut opettajat. Mietinkin jossain vaiheessa, että hidastanko oppilaitteni kehittymistä, mutta tulin siihen tulokseen, että haluan opettaa oppilaiden oman motivaation kautta. He olivat opissani vapaaehtoisesti, joten mielestäni silloin on tärkeää, että harrastus on myös mielekäästä.

Tuntini olivat tavoitteellisia. Olin suunnitellut aina etukäteen, että mitä tunnilla tehdään ja mikä on oppimisen tavoite. Pidemmän aikavälin tavoitteita en kuitenkaan osannut oikein laatia, kun koin, että minulla ei ollut tietoa mitä missäkin harrastamisen vaiheessa tulisi tai olisi hyvä osata. Pyrin miettimään jokaisen lapsen taitotason ja kiinnostuksen mukaan, millaisia harjoitteita meidän tulisi käydä. Alkuun yritin hyödyntää kitaraopasta, mutta huomasin, että se oli varsin epämotivoivaa kaikkien oppilaitteni mielestä. Siispä laadin oppimateriaalit lopulta aina itse. Pyrin hyödyntämään esimerkiksi samaa kappaletta useamman oppilaan kanssa, mutta joskus kaikille piti miettiä oikeastaan omansa heidän kiinnostuksensa mukaan.

Uskoisin, että innovaatiokykyäni ja idearikkauteni, ei ollut parhaalla mahdollisella tasolla, koska minulla ei ollut selkeää pitkän aikajänteen suunnitelmaa, mitkä asiat tulisi käydä läpi ja missä ajassa. Kun jokainen asia piti keksiä jokaiselle kerralle erikseen, alkoi ideapankki jossain vaiheessa yskähdellä. Jos minulla olisi ollut selkeä opetussuunnitelma, olisi varmaankin siinä listattuihin asiakokonaisuuksiin ollut helpompi keksiä opetustapoja. Teimme kyllä ensimmäiseltä vuodelta toiselle vuodelle siirryttäessä oppilaiden kanssa listausta mitä he haluavat toisena vuonna oppia ja millä tavoin ja mitä minä itse olen ajatellut. Eli edellä mainittu pitkän aikavälin opetussuunnitelma oli olemassa. Emme ehkä täyttäneet kaikkia näitä asetettuja tavoitteita jokaisen oppilaan kanssa. Huomasin esimerkiksi, että erään oppilaan oma motivaatio kehitykselle ei ehkä kohtaa tavoitteita, joten pyrin pitämään tunnit mukavina, että hän saisi edes jotain irti niistä.

Mietin myös olinko tarpeeksi pitkäjänteinen vai hypinkö liikaa oppilaan kiinnostuksen lopahdettua liian äkkiä seuraavaan asiaan. Yritin kuitenkin pitää edes jonkin sortin punaisen langan pidemmälläkin aikavälillä ja sisällyttää suunnittelemani osa-alueita eri harjoituksiin.

Alussa meinasin turhautua, kun en saanut opetusta etenemään tahtomallani tavalla, jos esimerkiksi oppilaalla oli hyvin vahva temperamentti. Tämäkin tosin parani, kun aloin tuntemaan oppilaitani pidemmältä ajalta. Opin esimerkiksi, että eräs oppilas tarvitsi aina tunnin alkuun höpöttelyä ja hassuttelua aivan muista asioista, että saimme edes jonkin verran soitettua. Jos yritin runnoa omaa tapaani läpi, saattoi tunnin soitannollinen osuus jäädä todella pieneksi. Kun taas tuhlamalla osa tunnista höpsöttelyyn, saimme paljon enemmän oikeaakin asiaa aikaan.

## **8.2 Reflektio opettajuudesta aineistoanalyysin jälkeen**

Lähdin alun perin pitämään kitaratunteja oppiakseni lisää opettamisesta ja samalla myös itsestäni. Lähdin rohkeasti etsimään niitä osa-alueita omassa osaamisessani, jotka vaativat kehittämistä ja refleктоivan päiväkirjan kirjoittaminen toimi tässä hyvänä työkaluna.

Koska minulla ei ollut omakohtaista kokemusta instrumentti- tai yksilöopetuksesta, ei minulla ollut liiemmin valmiita pedagogisia malleja, joita oppitunneilla soveltaa. Jouduin siis etsimään itse toimivia toimintamalleja ja harjoituksia. Olin miettinyt jo etukäteen mitkä olisivat niitä sisältöjä, joita kunkin oppilaan olisi hyvä opetella. Asettamani

tavoitteet muuttuivat kuitenkin huomattavasti, että jokin asia onkin liian vaikea oppilaalle, tai, että se ei häntä kiinnosta ollenkaan. Tällöin saatoinkin muuttaa etenemistähtia, tai yrittää motivoida oppilasta eri keinoin. Esimerkiksi:

*En ottanut "taas" uutta asiaa vaan keskityttiin olemassa oleviin ja niiden kautta tekniikkaan jne.*

*Kun huomasin ettei jaksa keskittyä, siirryin oppilaan itsensä toivomaan kappaleeseen.*

Toiselle lukuvuodelle siirryttäessä olin oppinut tuntemaan oppilaat jo paremmin, joten osasin mielestäni viedä opetusta paremmin oikeaa suuntaan kullekin oppilaalle sopivalla tahdilla.

Kehityin myös sisällön siirron tavoissa. Siis siinä, kuinka opetettavaa asiaa oppilaalle opetan. Opetettavan asian tulee olla selkeä omassa mielessä, jotta ohjeen pystyy antamaan mahdollisimman selkeästi ja yksikertaisesti. Huomasin, että näin nuorelle lapselle eivät toimi lähimainkaan samanlaiset menetelmät, kuin aikuiselle. Aikuiselle asia voidaan asiana itsenäisesti, kun taas lapselle voi auttaa asian opetteleminen jonkin leikin kautta, tai enemmän porrastaen, mitä aikuiselle tarvitsee. Varsinkin yhdelle oppilaalle sähkökitaran soitto toimi hyvänä motivaattorina. Vaikka hän saattoi olla jo hiukan väsynyt oppitunnin loppupuolella, jaksoi hän vielä harjoitella, kun tiesi pääsevänsä soittamaan sähkökitaraa tunnin lopuksi. Sähkökitaralla sai soittaa aiemmin tunnilla harjoiteltuja asioita tai vain rämpyttää isolla säröllä rokkitähtien tavoin. Yleensä tehtiin molempia.

*Loppuun lupasin vielä sähkökitaraa.*

En väitä olevani vielä kovinkaan taitava oppilaan ikäkauden mukaisesti opettamisessa asiassa, mutta tunnistan kuitenkin tarpeen kehittymiselle. Olen saanut näiden kahden opetusvuoden aikana uskoa omiin taitoihini ja itseluottamusta opettajana. Se näkyi toisen vuoden keväällä lisääntyneenä rentoutena omassa toiminnassani. Luotin valitsemini metodeihini ja taitoihini enemmän.

Kasvaneen itsevarmuuden myötä toimintani alkoi olla tavallaan rennompaa. Aloin näin ehkä myös viemään tunteja enemmän eteenpäin oppilas edellä, en niinkään tavoite edellä. Alussa saatoinkin miettiä pääni puhki, kuinka saavutamme asettamiani oppimistavoitteita. Myöhemmin ajattelin kuitenkin oppilaan mielenkiinnon musiikkiin säilyttämisen ja

syventämisen olevan tärkeämpää. Päättävöitteekseni tuli, että oppilas nauttii olostaan tunneillaan ja hänen suhteensa kitaransoittoon ja musiikkiin yleensä jalostuu jollakin tavalla. Ei ole niin vakavaa, jos kitaransoitto ei jonain päivänä innosta, kunhan oppii jotain musiikillista. Oppilaat olivat tunneillani vapaaehtoisesti, joten koin, että heillä saa olla myös hieman sanavaltaa, millaisella tahdilla etenemme, jotta harrastuksessa säilyy mielekkyys. Minä toimin totta kai moottorina oppimiselle ja kannustin oppilaita oppimaan enemmän.

*Kun Biisin soitto alkoi kyllästyttämään alettiin liimailla tarroja että jäisi parempi maku.*

Opin aineiston analyysin myötä sen, että jatkossa toimiessani opetustehtävissä minun tulee keskittyä lisää oppilaiden saamiseen passiivisesta kuuntelijasta aktiiviseksi oppijaksi. Oppilaan olisi hyvä olla aktiivinen tekijä oppimisprosessissa, joka ottaa osaa prosessin suunnitteluun, sisältöön ja läpivientiin. Aktiivinen oppilas on motivoitunut ja sitoutunut.

### **8.3 Huomiot kahdesta refleктоivasta tekstistä**

Molemmissa teksteissä on esillä samankaltaisia pohdintoja. Esimerkiksi oppilaan mukaan muotoiltu opetus käy ilmi molemmissa reflektionissa. Siis oppilaan iän, taitotason ja motivaation mukaan opetuksen tärkeys ja kuinka olen pyrkinyt omassa opetuksessani sitä kohti. Myös hyvät ja kattavat opetussuunnitelmat mainitaan tärkeiksi asioiksi molemmissa teksteissä.

Jälkimmäisessä tekstissä korostuu oppilaan aktivointi mukaan oman oppimisprosessinsa suunnitteluun ja eteenpäin viemiseen. Tämä oli ehkä selkein ero tekstien asiasisällössä. Saman kaltaisten asioiden esiintyminen molemmissa teksteissä johtunee suureksi osaksi siitä, että tutkimuslöydökset olivat jossain määrin odotettuja ja sellaisia, joita olen pohtinut jo aiemminkin paljon.

Yksi suuri silmiin pistävä ero kirjoitelmissa kuitenkin on: jälkimmäisen tekstin itsevarmuus ja toisaalta ensimmäisessä tekstissä sen puute. Ensimmäisessä tekstissä kuvaan jopa yllättävän paljon asioita, mitä en osaa. Analyysin jälkeen kirjoitetussa tekstissä taas kirjoitan paljon enemmän mitä olen oppinut ja mitä osaan. Mainitsen itsevarmuuden opetuksessa myös tekstissäni.



Muutokseen itsevarmuudessa vaikuttaa nähdäkseni kaksi asiaa. Ensimmäkin olen saanut huomata omassa opetuksessani tapahtuneen kehitystä analyysissä materiaalia läpi käydessäni. Varsinkin tutustuessani oppilaisiin paremmin, alkoivat merkinnät reflektioivissa päiväkirjoissa olla enemmän ratkaisukeskeisiä, mikä osaltaan kertoo myös taitojen kehittymisestä.

Toiseksi, uskon, että suurin tekijä jälkimmäisen tekstin kasvaneessa itsevarmuudessa on koulumaailmasta hankittu opetuskokemus. Olen tehnyt näiden kahden reflektioivan tekstin välissä opiskelujen ohessa viikoittain aineen- ja luokanopettajan töitä, joten on aivan luonnollista, että oma opettajan identiteettini ja itsevarmuuteni ovat muuttuneet ja ennen kaikkea vahvistuneet.

## 9 POHDINTA

### 9.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, kuinka kehityin kitaransoiton opettajana lukuvuosien 2014–2015 ja 2015–2016 aikana. Alkuperäisenä aineistona toimivat refleктоivat päiväkirjat reilun lukuvuoden ajalta, sekä oppitunneista tehdyt nauhoitukset. Menetettyäni nauhoitteet tietokoneeni kovalevyn mukana päätin täydentää analyysiä pohtimalla aineistoanalyysin vaikutusta omaan opettajuuteeni. Tämän tein kirjoittamalla refleктоivan tekstin omasta opettajuudestani ennen analyysiä, sen jälkeen ja lopulta vertailemalla näitä kahta tuotosta.

Analyysi nosti esiin monia käytännön tason asioita, joissa kehityin kokemosoppimisen kautta, siis opettamalla kitaransoittoa. Olennaista kokemosoppimiseni onnistumiselle oli oman toimintani jatkuva reflektio ja sen tallentaminen kirjalliseen muotoon. Tällaisina käytännön taitoina, jotka opetuksessani kehittyivät, voidaan nostaa esiin esimerkiksi ohjeiden antaminen ytimekkäämmiin ja oppilaan taitotasoon ja motivaatioon sopivan etenemisvauhdin ja opetustavan löytäminen. Etenemisvauhdin ja opetustavan kehittämisessä auttoi suuresti oppilaan tuntemuksen syventyminen.

Toisaalta analyysi toi näkyväksi monia asioita, joita olin pohtinut ja refleктоinut usein. Asioita, joita pyrin muuttamaan toiminnassani ja toiminnallani. Nämä ovat asioita ja taitoja, jotka tunnistin tärkeiksi opetuksen kannalta, mutta olivat kuitenkin sellaisia, joita en kokenut vielä kovin kattavasti hallitsevani. Tunnistin esimerkiksi tarpeen kehittyä näin nuorten oppilaiden opettamisessa ja ikätasolle sopivampien opetusmetodien kehittelylle. Otin oppilaita mukaan oppimisprosessin suunnitteluun ja he saivat vaikuttaa tunneilla soitettavaan materiaaliin. Oppilaan prosessiin sitouttamisessa on kuitenkin vielä työtä tuleville vuosille.

Analyysin tuloksia tuleekin lukea enemmän oppaana uudelle ja aloittelevalle instrumenttiopettajalle, kuin pelkästään yhden opettajan oppimistuloksina. Analyysi on tuonut esiin useita asioita, joita olen itse kokenut ja huomannut käytännön kautta tärkeiksi ja voidaan olettaa, että samat asiat tulevat vastaan muillakin aloittelevilla opettajilla.

Aineistoanalyysin lisäksi ennen ja jälkeen analyysiä kirjoitetut reflektioivat tekstit paljastivat selkeästi nousseen itsevarmuuteni opettajana. Analyysi toi näkyviin asioita, joita en ollut osannut tunnistaa niin selkeästi omassa osaamisessani ja täten vaikutti itsevarmuuteen positiivisesti. On myös huomattava, että tekstien kirjoittamisen välillä olen tehnyt varsin paljon opettajan töitä, joka osaltaan vahvistaa ammatti-identiteettiäni.

Kirjoitin aiemmin, kuinka työkokemukseni aineen- ja luokanopettajana näkyi selkeästi kirjoittamassani opettajuuttani reflektioivassa tekstissä. Aineistoanalyysin myötä uskaltaisin myös väittää, että instrumenttiopettajuuteni analyysi on toisaalta tuonut lisää myös aineen- ja luokanopettajan työhöni. Analyysi paljasti myös asioita, jotka olin varmasti ainakin jollain tasolla tiedostanut, mutta en ole pitänyt niitä opetuksessani sellaisessa asemassa, mitä ne selvästi analyysin valossa ansaitsisivat.

## **9.2 Tutkimustulosten haasteet ja luotettavuus**

Aineiston koko on yleinen kysymys mietittäessä aineiston riittävyttä ja tutkimuksen luotettavuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2002 s. 87) huomauttavat kuitenkin, että on hyvä huomata, että opinnäytetyöt ovat kuitenkin harjoitustöitä, eikä aineiston kokoa voida pitää niiden osalta tärkeimpänä kriteerinä. Vaikka oma tutkimusaineistoni ei sivumäärällisesti olekaan kovin suuri, on siinä kuitenkin aloittelevan opettajan itsereflektiota pitkältä ajalta. Laatu korvanee tässä tapauksessa määrän.

Kun aineistona toimii yksityishenkilön kirjoittamat henkilökohtaiset dokumentit, on mahdollista, että kirjoittajan tekstintuottamisen kyvyt nousevat tutkimuksen kannalta kynnyskysymyksiksi. Kirjoittajan tekstintuottamisen taidot tulee olla riittävällä tasolla, jotta aineisto on tutkimuksen kannalta riittävä sekä laadullisesti, että määrällisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 86.)

En ole mielestäni koskaan ollut kovinkaan lahjakas kirjoittaja, mutta kovalla työllä ja keskittymisellä olen aikaan saanut mielestäni varsin onnistuneen tutkimusraportin tärkeästä aiheesta, joka toivottavasti vastaa edes joidenkin opettajuutta aloittelevien mieltä vaivaaviin kysymyksiin.

Uskon, että oppilaiden iällä on ollut huomattava vaikutus tutkimuksen lopputulokseen. Varttuneemmilla oppilailla on yleensä kehittyneemmät itsesäätelykeinot ja he pystyvät täten pitämisen keskittymistä yllä kauemmin. Kokemukseni mukaan nuorilla oppilailla

opetusta pitää myös lähestyä enemmän leikin kautta mikä voi ylläpitää keskittymistä tavanomaisia soittoharjoitteita paremmin.

### 9.3 Eettisyys

Tutkimuksessani tutkimuskohteen ulkopuoliset henkilöt ovat kitaraoppilaitani. Heidän kauttaan ja heidän instrumentin hallinnan kehittymisen kautta peilaan omaa kehittymistäni soitonopettajana. Tutkimustuloksista raportoidessani minun tulee säilyttää heidän anonymiteettinsä. Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi nimeämällä oppilaat tutkimukseen tunnuksilla, kuten: R, O, C, ja K. Oppilaita voidaan myös käsitellä yhtenä kokonaisuutena, yksittäistä oppilasta erittelemättä. Näin tein myös omassa tutkimuksessani. Koin sen tehokkaammaksi yksityisyyden suojaksi, koska opetuksessani oli niin pieni määrä oppilaita, että yksittäisen soittajan saattaisi tunnistaa nimimerkin takaa helpostikin. Jos päiväkirjamerkinnoissa on mainittu oppilaan nimi tai sukupuoli, olen muuttanut sen analyysikaavioon yleisesti *oppilaaksi*. Oppilaiden huoltajilta on haettu asianmukaiset luvat tutkielman tekemiseen.

### 9.4 Tutkimuksesta

Laadullisella tutkimuksella ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan pikemminkin kuvaamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkittavaa asiaa tai ilmiötä (Tuomi & Sarajarvi 2002, s.87.) Omalla tutkimuksellani pyrin kuvaamaan yhden tapauksen, josta joku toinen aloitteleva opettaja voisi saada vinkkejä omaan työhönsä.

Analyysissä alkuun pääseminen oli vaikeinta. Kun yritin selvittää kirjallisuutta lukemalla ja minua oppineemmilta apua kysymällä, kuinka sisällönanalyysiä tehdään, olivat neuvot melko suurpiirteiset: *Kyllä ne tärkeät asiat sieltä nousevat esiin*. No, niin ne tärkeät asiat nousivat kuin nousivatkin esille melko pian prosessissa edetessäni. Tärkeintä oli vain saada prosessi alulle.

Jos tekisin tutkimusta uudelleen, mieltäisin ehkä vielä tarkemmin, kuinka kirjaan päiväkirjamerkintöjäni. Voisin yrittää selvittää, löytyykö kirjallisuudessa vinkkejä, jotta saisin reflektointini mahdollisimman tarkkaan talteen. Myös itse reflektioprosessi voisi tarvita tukea, jotta kykenisin analysoimaan kuluneen soittotunnin tapahtumat varmasti läpikotaisin.

Luonnollinen jatkotutkimuksen aihe omalle tutkimukselleni olisi selvittää, kuinka oppilaan ikä, taitotaso, sukupuoli tai temperamentti vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, ja kuinka paljon hänen keskittymistään joutuu kannattelemaan tunnin aikana. Jo omassa tutkimuksessani oli havaittavissa tiettyjä trendejä, mutta en ole niitä raporttiin lähtenyt erittelemään, koska tällöin tutkimuskohde olisi vaihtunut itsestäni oppilaisiin.

Kaiken kaikkiaan olen kuitenkin tyytyväinen tutkimuksen onnistumiseen. Vaikka minua aineistoa tuottaessani hieman jännittikin, pystynkö kirjaamaan sinne riittävää määrää sellaisia asioita, että aineistoanalyysi onnistuu. Aineistoa oli riittävästi ja siitä nousi esiin asioita, joita osittain odotinkin nousevan, mutta myös sellaisia asioita, joita en arvannutkaan käsitelleeni niin paljon.

## LÄHTEET

- Benander, R., Pettit, R., Harmony, S., & Skutar, C. (2009). Learning outside our disciplines: How being music students makes us better teachers. *The Journal of Faculty Development*, 23(2), 13-18.
- Beairsto, B. (1996). *Professional Growth and Development: What is it and how do we know if it's workin?* Teoksessa: Ruohotie, P. & Grimmett, P. P. *Professional growth and development: Directions, delivery and dilemmas*. Tampere: Career Development Finland. 91–111.
- Biggs, N. (2010). *Toxic Teaching: Six Tips To Avoid Becoming The Teacher You Always Dreaded*. *American Music Teacher*, 60(2), 23–25
- Brookfield, S. (1993). *Through the Lens of Learning: How the Visceral Experience of Learning Reframes Teaching*. Teoksessa: Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. *Using experience for learning*. Buckingham: Society for Research into Higher Education. 21–32.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguin, P. (1996). *Situated Cognition and the Culture of Learning*. Teoksessa: McLellan, H. *Situated learning perspectives*. Englewood Cliffs: Educational Technology. 19–44.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Chang, H. (2011). Autoethnography as Method for Spirituality Research in the Academy. Teoksessa: Chang, H., & Boyd, D. *Spirituality in Higher Education : Autoethnographies*. Walnut Creek: Routledge. 11–30.
- Chang, H. (2016). *Individual and Collaborative Autoethnography as Method*. Teoksessa: Holman Jones, S. L., Adams, T. E., & Ellis, C. *Handbook of Autoethnography*. London: Routledge. 107–122.
- Charmaz, K. (2000). *Grounded theory. Objectivist and Constructivist Methods*. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research* (2. painos). Thousand Oaks: Sage. 509–536.
- Cooper, J. E., & He, Y. (2012). *Journey of "becoming": Secondary teacher candidates' concerns and struggles*. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 89-108.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (uudistettu painos). Thousand Oaks: Sage Publications

- Delaney, D. W. (2011). Elementary general music teachers' reflections on instruction. *Update: Applications of Research in Music Education*, 29(2), 41-49.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, Mass: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. (2. painos) New York: Touchstone. Haettu 21.8.2018, saatavilla:  
[https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=JhjPK4FKpCcC&oi=fnd&pg=PA17&dq=dewey+experience+and+education&ots=DavF6oECG8&sig=VFA5mgTot0L\\_8Lju8r1C3hlU3vI&redir\\_esc=y#v=onepage&q=dewey%20experience%20and%20education&f=false](https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=JhjPK4FKpCcC&oi=fnd&pg=PA17&dq=dewey+experience+and+education&ots=DavF6oECG8&sig=VFA5mgTot0L_8Lju8r1C3hlU3vI&redir_esc=y#v=onepage&q=dewey%20experience%20and%20education&f=false)
- Ellis, C. (2009A). *Revision: autoethnographic reflections on life and work*. Walnut Creek: Left Coast.
- Ellis, C. (2009B). *Autoethnography as method*. *Biography*, 32(2), 360-363.
- Eloranta, V. & Virta, A. (2002). *Opettajuuuden ja opettajankoulutuksen haasteet*. Teoksessa: Lehtinen, E. & Hiltunen, T. *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. 133–156.
- González-Calvo, G., & Arias-Carballal, M. (2017). *A Teacher's personal-emotional identity and its reflection upon the development of his professional identity*. *The Qualitative Report*, 22(6), 1693-1709.
- Goolsby, T. W. (1999). *A comparison of expert and novice music teachers' preparing identical band compositions: An operational replication*. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 174–187.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2007). *Koulun arkea tutkimassa: Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta*. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. *Etnografia metodologiana: Lähtökohtia Kouluksen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 41–64.
- Green, A. (2011). *Becoming a Reflective English Teacher*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Green, S. K., & Hale, C. L. (2011). *Fostering a Lifelong Love of Music: Instruction and Assessment Practices that Make a Difference*. *Music Educators Journal*, 98(1), 45–50. Haettu 12.10.2018, saatavilla: <https://doi-org.pc124152 oulu.fi:9443/10.1177/0027432111412829> Sivunumerot eivät ole saatavilla viittauksessa, koska julkaisu on html-muodossa.

- Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2013). *Opettajajuuden vallitseva kertomus ja muutama villi vaihtoehto*. Teoksessa: Karikoski, H., Puroila, A., Kaunisto, S. & Syrjälä, L. (2013). *Naisen äänellä: Professori Eila Estolan juhlakirja*. Oulu: Oulun yliopisto. 101–113.
- Herbert, T. (1995). *Experiental Learning: A Teacher's Perspective*. Teoksessa: Kraft, R. J. & Kielsmeier, J. *Experiential learning in schools and higher education*. Boulder: Assosialtion for Experiential Education. 201–211.
- Hiltunen, T. & Lehtinen, E. (2002). *Opettajaksi kasvu, itseohjautuvuus ja itsesääätely*. Teoksessa: Lehtinen, E. & Hiltunen, T. *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. 157–176.
- Horwood, B. (1995). *Reflections on Reflection*. Teoksessa: Kraft, R. J. & Kielsmeier, J. *Experiential learning in schools and higher education*. Boulder: Assosialtion for Experiential Education. 227–229.
- Hsieh, B. Y. (2010). *Exploring the complexity of teacher professional identity*. University of Berkley. Lainattu 6.10.2018, saatavilla: [http://digitalassets.lib.berkeley.edu/etd/ucb/text/Hsieh\\_berkeley\\_0028E\\_10768.pdf](http://digitalassets.lib.berkeley.edu/etd/ucb/text/Hsieh_berkeley_0028E_10768.pdf)
- Huhtanen, K. (2009). Identiteettityö tukemassa soitonopettajuuden rakentumista. *Musiikki: Suomen musiikkiteollisuuden seuran julkaisu*, 39(1), p. 9.
- Huhtanen, K. & Hirvonen, A. (2013). *Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen*. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 38–52.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Huhtinen-Hildén, L. (2013). *Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla*. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 130–149.
- Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. (2013). *Musiikin opettamisen ammattilaiseksi – Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina*. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 20–37.
- Hänninen, V. (2010). *Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä*. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle*



- tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (3. painos) Juva: WS Bookwell Oy. 160–178.
- Jokikokko, K. Luento 26.1.2017. *Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta ja tulosten kirjoittamisesta.* Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi 413031S, Oulun yliopisto.
- Joplin, L. (1995). *On Defining Experiential Education.* Teoksessa: Warren, K., Sakofs, M. & Hunt, J. S., Jr. *The theory of experiential education.* Dubuque: Kendall/Hunt. 15–22.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The Art of Teaching Music.* Bloomington: Indiana University Press.
- Kaikkonen, M. (2009). *Erityismusiikkikasvatus.* Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P., Fredrikson, M., & Väkevä, L. *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen.* Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y., 203–218.
- Kansanmusiikki-instituutti. Haettu 21.8.2018, saatavilla: <http://www.kansanmusiikki-instituutti.fi/napparit/napparipedagogiikka/>
- Kearney, E. M. (2013). *On Becoming a Teacher.* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Kettunen, I. (2013). *Mielekkyyden muotoilu: Autoetnografia tuotekehityksen alkuvaiheista.* Kuusamo: Aatepaja.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* (2. painos) Englewood Cliffs: Prentice Hall. Lainattu 13.9.2018, saatavilla: [https://books.google.fi/books?id=jpbeBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fi/books?id=jpbeBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Koskinen I & Alasuutari P & Peltonen T (2005). *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä.* Tampere, Vastapaino.
- Lappalainen, S. (2007A). *Mikä ihmeen etnografia.* Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. *Etnografia metodologiana: Lähtökohtia Kouluksen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino. 9–14.
- Lappalainen, S. (2007B). *Rajamaalla: Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa.* Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. &

- Tolonen, T. *Etnografia metodologiana: Lähtökohtia Kouluksen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 65–88.
- Legette, R. M., & McCord, D. H. (2015). *Pre-service music teachers perceptions of teaching and teacher training*. *Contributions to Music Education*, 40(1), 163-176.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in Education – A User's Guide* (3. painos). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Liu, L., & Zhang, Y. (2014). *Enhancing teachers' professional development through reflective teaching*. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(11). 2396–2401.
- McLellan, H. (1996). *Situated Learning: Multiple Perspectives*. Teoksessa: McLellan, H. *Situated learning perspectives*. Englewood Cliffs: Educational Technology. 5–17.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ng, W., Murphy, C., Mccullagh, J., Doherty, A. & Mcleod, N. (2014). *Developing Reflective Practice*. Teoksessa Rodrigues, S. *Handbook for Teacher Educators*. Rotterdam: SensePublisher, 33–48.
- Nurminen, R. (1993). Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Miettinen, R. *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus Oy. 47–67.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Newbury Park: Corwin.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu: Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pike, P. (2011). *Maintaining Student Motivation On The Musical Journey Toward Mastery*. *The American Music Teacher*, 61, 1, 20-24.
- Pohjonen, P. (2005). *Työssäoppiminen: Ammatillisen osaamisen perusta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pole, C. & Morrison, M. (2003). *Ethnography for Education*. Buckingham: McGraw-Hill Education.
- Pollard, A. (2005). *Reflective teaching: Evidence-informed professional practice*, (toinen painos). London: Continuum.
- Postle, D. (1993). *Putting the Heart Back into Learning*. Teoksessa: Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. *Using experience for learning*. Buckingham: Society for Research into Higher Education. 33–45.
- Ruohotie, P. (1996). *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.

- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2000). *Data Management and Analysis Methods*. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research* (2. painos). Thousand Oaks: Sage. 769–802.
- Saarenheimo, M. (2001). *Oppimista edistävä reflektio*. Tampere: Tampereen yliopisto, psykologian laitos.
- Saville, K. (2011). *Strategies for Using Repetition as a Powerful Teaching Tool*. *Music Educators Journal*, 98(1), 69–75. Haettu 12.10.2018, saatavilla: <https://doi-org.pc124152 oulu.fi:9443/10.1177/002743211141443> Sivunumerot eivät ole saatavilla viittauksessa, koska julkaisu on html-muodossa.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities: Promoting student teachers' professional development*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tedlock, B. (2016). *Braiding Evocative with Analytic Autoethnography*. Teoksessa: Holman Jones, S. L., Adams, T. E., & Ellis, C. *Handbook of Autoethnography*. London: Routledge. 358–362.
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. *Etnografia metodologiana: Lähtökohtia Kouluksen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 89–112.
- Tullis, J. (2016). *Self and Others: Ethics in Autoethnographic Research*. Teoksessa: Holman Jones, S. L., Adams, T. E., & Ellis, C. *Handbook of Autoethnography*. London: Routledge. 244–261.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uitto, M. (2011). *Storied relationships: Students recall their teachers*. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2. painos). Newbury Park: Sage.
- Wyse, D. (2002). *Becoming a Primary School Teacher*. London: Routledge.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

## LIITE 1

### **Tutkimuksen alustava nimi: Kitaransoitonopettajana kehittyminen**

### **TIEDOTE JA SUOSTUMUS PRO GRADU TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA**

#### **Tutkijan yhteystiedot**

Juho Ahveninen  
Kenttätie 18 B23  
90130 Oulu

Puh. 044 076 6605  
sähköposti: juho.ahveninen@student oulu.fi

#### **Ohjaaja:**

Ojala Juha, professori, Oulun yliopisto, puh. 0294 48 4582, juha.ojala@oulu.fi

#### **Tutkimuksen taustatiedot**

Teen pro gradu-tutkielmaa Oulun yliopistossa. Työni on autoetnografinen tutkimus omasta kehityksestäni kitaransoitonopettajana vuosien 2014–2106 aikana.

Materiaalina tutkimuksessa käytän lukuvuonna 2014–2015 soittotunneista pitämääni päiväkirjaa, keväällä 2016 nauhoitettuja soittotunteja ja niistä tehtyjä kirjallisia merkintöjä ja muistiinpanoja sekä näiden kahden lukuvuoden aikana käytettyjä/tehtyjä kirjallisia materiaaleja.

Tutkielmassa tutkitaan tutkijaa itseään ja hänen kehitystään, ei siis niinkään oppilaita. Oppilaat anonymisoidaan niin, ettei heitä tunnista tutkimusta luettaessa. Oman lapsen tunnistaminen tekstistä mahdollista.

#### **Tutkimusaineiston käsittely ja säilyttäminen**

Kerättyä aineistoa, nauhoitettua ja kirjallista säilytetään vain tutkielman kirjoituksen vaatima aika jonka jälkeen se hävitetään.

#### **Tutkittavien oikeudet**

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu heille mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijaryhmän jäseniltä missä vaiheessa tahansa.

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, kerättävän tutkimusaineiston käyttöön ja tutkittavien oikeuksiin. Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksiani ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi perheen ulkopuolinen henkilö tunnistaa.

Aika, paikka	Soitto-oppilaan allekirjoitus (myös suullinen suostumus riittävä)
Aika, paikka	Huoltajan allekirjoitus
Aika, paikka	Huoltajan allekirjoitus
Aika, paikka	Tutkijan allekirjoitus

## LIITE 2

### Analyysikaavio merkintöineen

Kaavioon on numeroitu ja merkitty sinisellä tekstillä (#1–#13) ne merkinnät, jotka löytyvät useammasta kategoriasta.

OPPILAAN MOTIVOINTI / INNOSTAMINEN				OPETTAJAN OMA OPETUSSUUNNITELMA JA OPETTAJUUS		
Tiukkuus / leikkisyyttä & huumorin käyttö	Kehuminen vs. Liika kehum.	Keskittymisen ylläpito	Oheistoiminnalla motivointi	Etukäteissuunnitelmat ja OPS	Epäselvä ohjeistus	Etenemisen vauhti ja toistot
Olin kärsivällinen ja yritin määrätietoisesti ohjata oppilasta soittamaan joko kohtaa uudestaan tai jos muu ei auttanut niin sitten jotain muuta kohtaa.	Yritin jättä positiivisen mielen lähtiessä ja kehuin (äidillekin) että alku varsinkin meni hyvin. KEHUNKO KAIKKIA OPPILAITA LIIAN YLENPALTTI SESTI? 3/4 ON AIKA VILKKAITA JA KESKITTYMINEN HERPAANTUU HERKÄSTI. YRITÄNKÖ KOMPENSOIDA TÄTÄ/KANNUSTAA JA TSEMPATA "TURHALLA" KEHUMISEL LA???	...ja useasti kun ehdotin, että soitettais tämä, aloitti oppilas jonkun aivan muun tarinan kerronnan tai vastaavaa. En osannut "palauttaa" oppilasta takaisin soiton pariin.	Laitoin sähkökitaran kaulaan ja annoin soittaa Leijonaa mä metsästä vahvistimella. Käytiin kaikki muutkin talon soittimet läpi.	Oli vaikea tietää mistä pitää lähteä liikkeelle ja mitä asioita voi opettaa näin nuorelle vasta-alkajalle ja mikä asia on tärkeää aluksi.	Kysyin kysymykseni liian kierrellen, jolloin itse kysymys saattaa mennä pieneltä oppilaalta vähän ohi. Esim oppilaan on ehkä vaikea hahmottaa miltä jonkin asian soittaminen tuntuu.	Vaikuttiko isän takana istuminen omaan toimintaani, että kiirehdin seuraavaan asiaan...
Ei pitäisi "lähteä oppilaan juttuihin" niin paljon mukaan vaan määrätietoisesti keskittyä yrittämään saada soittamaan.	En kuitenkaan pyrkinyt tähän kehumalla vaan annoin positiivisen palautteen kun siihen oli tarvetta.	#1 Yritin saada oppilaan takaisin kitaran soittoon suuremmin pyynnöin.	Annoin soittaa sähkökitaralla ja käytiin minun pedaalit läpi. Soitin Hurriganesi malliksi mikä oli oppilaan suosikkeja.	Hankin itselleni Hal Leonardin Kitarakoulu 1:n jota ajattelin käyttäväni opetuksessa.	Yritin olla suoraviivaisempi ohjeissani ja toiminnassani.	Kotiläksyä/leijonan metsästästä olisi voinut soittaa yhdessä pidempäänkin, nyt vain pikaisesti kokeili jonka jälkeen minä jo ryynnin seuraavaan asiaan.
...oli todella vaikea puoli tuntia aktiivisesti yrittää saada oppilasta	Välillä oppilaalta tuli "en osaa", yritin kannustaa	Yritin myös saada oppilasta liikkumaan Leijonaa mä metsästä tahtiin, saada	Ei jaksanut kitaransoittoa hirveästi kiinnostaa. Huomasin	...30 min on ehdoton maksimi, mitä oppilas illalla (18) jaksaa.	#1 Yritin saada oppilaan takaisin kitaran soittoon suuremmin	Soitossa enemmän toistoa riffin kanssa --> jankata samaa kohtaa. Nyt ehkä siirryin aina toiseen

soittamaan ja ettei vain kehoita liian tölväisten.	ja löytää kehuttavaa.	oppilasta hieman jaloilleen jos hän jaksaisi sitten taas kokeilla vähän kitaran soittoa, mutta en siinä onnistunut.	sen jo nopeasti joten annoin käydä silittämässä koiraa jne aina välissä.		pyynnöin.	asiaan liian nopeasti.
#2 Saisinkohan opetuksesta jotenkin enemmän "kehollista" tai vastaavaa...	Yritin kannustaa/k ehua...	Huomasin ettei oppilas jaksanut enää ollenkaan 30 min jälkeen joten lopetimme tunnin.	Annoin Hurriganes levyä, oli luukuttanut kotona.	Opetinko soittoasentoa, viritystä jne "perusasioita" liian pintapuolisesti	Huomasin, että suoruudestani on hyötyä.	Virityksessä käytiin kaikki kielet läpi, eikä vain pikaisesti. Käytiin opeteltua läpsyä enemmän läpi, että oppilas sai näyttää mitä osaa. Tehtiin useamman kerran. (rytmiharjoitus) Keskityttiin yhteen kappaleeseen.
Pyrin mahdollisimman vähän lähtemään mukaan oppilaan juttuihin ja ohjaamaan aina takaisin soiton pariin.	#3 Kun kehuun, ei tarte niin pitkään perustella, sanoo vaan että "tosi hyvä" tms.	#4 Konkreettiset apuvälineet/työkalut hyviä ja ylläpitävät luultavasti mielenkiintoakin paremmin.	Kun Biisin soitto alkoi kyllästyttämään alettiin liimailla tarroja että jäisi parempi maku.	...omaa suoritusta huononsi varmasti se ettei ollut selkeää rakennetta tunnissa, kun en oikein tiedä mitä oppilas osaa ja miten äkkiä oppii. Johtuiko "huono suoritukseni" siitä että ajattelin että aiemmalla kokemuksella osaan tämän ekan tunnin nyt paremmin vetää?	Käytin taas "hoksaatko sitä ja tätä jne" kysymysmuotoa . Pitäisi osata olla suurempi.	Kävin läksyjä nyt pidempään ja annoin soittaa.
Ei halunnut mitään uutta, kun oli hiihtolomakin tulossa. En lähtenyt väittelyyn mukaan. Kun selvästi viivytteli pyysin esim antamaan nuotin minulle jota vain pyöritteli käsissä ja tavasasi sanoja (ei antanut).	. Kehuin ja yritin löytää hyvät jutut että jää hyvä mieli. Konsertin jälkeen annoin palautetta mikä hyvää ja mitä voi harjoitella.	Yritin jutustella rytmikorttien kuvista muutamakin kuin musiikkia ja sain vähän rennomman/lämminhenkisen (vaimoni keksimä määritelmä :D) tunnelman.	#5 Koska en saanut innostettua soittoon, yritin houkutella edes jotenkin mukaan sillä, että toinen ottaa soinnut ja toinen soittaa plektralla.	Ensi kerralla enemmän kitaransoittoa.	Ohjeistukseni oli omasta mielestäni epäselvää ja epäohdonmukaista, ilmeisesti selkeän tuntirakenteen puuttesta johtuen	Olisiko pitänyt tehdä mailjal oli karitsaa enemmän kun nyt mentiin aika äkkiä sen ohi kun halusin käydä myös nuottiasiaa ja näitä oli jo soitettu monta kertaa. ...tuliko liikaa uutta asiaa, olisiko pitänyt soittaa/harjoitella enemmän. Nuotteihin siirtyminen taisi olla MINUN tavoite jonka takia saatoin ympätä liikaa uutta.
Yritin saada päämäärätietoisesti oppilaan soittamaan.		En saanut oikein innostumaan rytmeistä. Yritin saada innostumaan hän ehdottamastaan kappaleesta mutta ei onnistunut. Kysyin onko hänelle	Sähköistä vielä loppuun että jää hyvä fiilis.	#6 Minun täytynee keksiä mahdollisimman paljon uutta aina joka tunnille jos kertaaminen ei kiinnosta.	Huomasin edellisen tunnin epäohdonmukaisuuteni joten yritin olla nyt selkeämpi.	Pitäisi jotenkin saada "hinkattua" asioita enemmän koska intoa on enemmän kuin keskittymistä/asioiden muistamista, #11 mutta pitäis olla kuitenkin

		jotain mitä haluaisi opetella. Selasi kirjasta paljon onnea vaan jota halusi opetella.				mielenkiintoista että jaksaa keskittyä
Kun ei oikein taas tunti ottanut käynnistyäkseen niin menin oppilaan "höpöjuttuihin" mukaan. Puhuttiin kaikkea jos kitarassa ei olisi kieliä niin sitten pitäisi matkia kitaran ääntä "diuidu" jnejne, eli leikittiin vaan. Saatiin kuitenkin soitettua (ainakin lähes) saman verran kuin yleensäkin mutta ainakin meillä oli kivaa ja oppilaskin kikatti ihan kippurassa. --> Olisiko tuntien pitänyt olla alusta asti tällaisia höpsöttelyjä, olisiko oppilaan mielenkiinto säilynyt paremmin? Ehkä minun olisi pitänyt yrittää ottaa mukaan jotain hauskuutusta???		Uusi kappale motivoi. #6 Minun täytynee keksiä mahdollisimman paljon uutta aina joka tunnille jos kertaaminen ei kiinnosta. Mahdollisuus vaikuttaa voi myös motivoida.	Loppuun lupasin vielä sähkökitara a.	#7 Koska tarvitsee uutta ja mukavaa juttua, ehdotin rytmien soittoa kitaralla.	Tunninrakenteen olin saanut selkeämmäksi joten pystyin itsekin esiintymään selkeämmin. Välttelin kysymästä: hoksaatko, tuntuiko vaikealta jne. #4 Konkreettiset apuvälineet/työkalut hyviä ja ylläpitävät luultavasti mielenkiintoakin paremmin.	Kerrattiin fur eliseä että jäisi mieleen, mutta en jankannut miljoonaa kertaa kun huomasin ettei sormijärjestykset jääneet mieleen kun rämpytti vain kitaraa.
Vähän huumoria mukaan ja soitettiin toinen käsi taskussa.		Kerroin alkuun että mitä tehdään ja miksi.	Soitin mallisuorituksen kyseisestä riffistä SRV:ltä spotifystä.	Seuraavalla kerralla koitetaan, että aloitetaan suoraan paljon onnea vaan:sta.	Ohjeenannoissa ja muussakin vielä liikaa puhetta.	Pitäisiköhän kertauttaa asioita enemmän tunnilla, että jäisivät varmasti muistiin? Menenkö nopeammin eteenpäin oppilaan kyllästymisen pelossa?
Kun ei enää lopussa jaksanut millää keskittyä vaan soitti melodiaa kuin mandoliinilla, menin juttuun mukaan ja soitettiin yhdessä "mandoliinisti"...		#7 Koska tarvitsee uutta ja mukavaa juttua, ehdotin rytmien soittoa kitaralla.	kun alkoi väsähtää näytin YouTubesta videon missä Albert Järvisellä samanlainen hihna kuin millä se pääsee soittamaan mun kitaralla. Paljon säröä ja vibrakampi kiinni ja	Menin suoraan kappaleeseen yrittämättä opettaa mitään rytmejä tms.	Vähän sekavasti/epäso johdon mukaisia oli selitykseni mahdollisesti koska oli uusi asia jota opetin ensimmäistä kertaa.	Kun kappale valmis kertailtiin niin monta kertaa kuin ehdittiin...



			loihdittuun melkoista vinkunaa ja vonkunaa.			
#8 mutta onkohan tämän ikäiselle (eskari) tärkeämpää että tunnilla on enemmänkin vain mukavaa ja siinä sivussa oppiikin jotain.		Koska rytmit ei kiinnostaneet, päätin siirtyä kappaleeseen.	Kokeiltiin sähköistä loppuun että jäisi hyvä mieli.	Meinasin ottaa uusia nuotteja mutta...	Välillä meinasi mennä selitykseksi, mutta huomasin onneksi itsekin.	Mietin että pitääkö vain hinkata esim melodiaa että soittaa vain yhtä kieltä ja kaikki nuotit rauhallisesti jne, #8 mutta onkohan tämän ikäiselle (eskari) tärkeämpää että tunnilla on enemmänkin vain mukavaa ja siinä sivussa oppiikin jotain.
Enemmän pitäisi olla ehkä tällä oppilaalla semmosta "mukavaa tekemistä" ja kokeilla siinä sivussa saada opetettuaikin jotain.		...mutta huomautessani ettei oppilas jaksa keskittyä ja tapailee jo rokkia, siirryttiin siihen aiemmin mitä olin ajatellut.	Tykkää jutella/kyseillä kitaroista ja soittamisesta niin katsottiin vähän Stanley Jordania.	#2 Saisinkohan opetuksesta jotenkin enemmän "kehollista" tai vastaavaa...	#9 Aiempien perusteella ja koska katsoin edellisten kertojen päiväkirjaa ennen oppilaan tuloa osasin pitää johdon mukaisen tunnin joka ei mielestäni poukkoillut tai tullut mitään "öö, seuraavaksi, öö"	Koitin saada malttamaan opettelemaan hitaasti, jossain määrin siinä onnistuivat.
Pitää yrittää tulevaisuudessa tapsan kanssa tehdä mukavia juttuja mahd paljon vaikka ei minusta olisikaan niin "opettavaisia".		En saanut innostettua soittamaan.		Olin suunnitellut että opetellaan nuotteja, koska osaa nuottinimet niin hyvin.	Käytän ehkä liian paljon konditionaali muotoa, "kokeillaanpa" "minäpä näytän" "soitettasko" jne.	Pitäisiköhän minun hinkata kauemmin aina yhtä kohtaa vai kuinka saisin asian sisäistymään.
. Voisin kokeilla olla jämympi mutta kuitenkin ystävällinen näiden oppilaiden kanssa jotka kuitenkin suostuvat soittamaan...		Loppulaulelu/soittele jättäneen hyvän mielen.		Näin nuorten opettamisen olen huomannut olevan hankalaa/haastavaa pääosin siitä syystä, että ... ja suurempi/pidemmän ajan kuva ja suunnitelma ei ole niin selkeä.	Puhun ehkä liikaa, enemmän soittoa, vähemmän selitystä.	En yrittänyt ängätä tuntiin liikaa tavaraa...
Laulettiin ja räpättiin.		#5 Koska en saanut innostettua soittamaan, yritin houkutellessa edes jotenkin mukaan sillä, että toinen ottaa soinnut ja toinen soittaa plektralla.		Pidin kertausta koska niin pitkä aika edellisestä kerrasta, pienellä uudella jutulla.	Puhuin alussa liikaa, turhaa jutustelua.	enemmän huomiota. Laulettiin ja räpättiin. Mietin että tuliko liian monta kappaletta kerralla...
#10 Pitäisikö vaatia enemmän/olla vaativampi..		Ehdotin oppilaalle, että jos hän haluaisi laulaa äidille kappaleen		#9 Aiempien perusteella ja koska katsoin edellisten	#3 Kun kehu, ei tarte niin pitkään perustella,	Olisi pitänyt käyttää enemmän aikaa omaan kappaleeseen.

		soiton sijaan, että jos hän innostuisi siitä enemmän, mutta ei halunnut.		kertojen päiväkirjaa ennen oppilaan tuloa osasin pitää johdon mukaisen tunnin joka ei mielestäni poukkoillut tai tullut mitään "öö, seuraavaksi, öö"	sanoo vaan että "tosi hyvä" tms.	
...sai sitten räpätä ja minä soitin.		Mutta koska ei suostunut soittamaan, yritin saada edes jotain soitettua ja unohdin nuotti asiat (ehdotin senkin läpi käyntiä mutta ehdotus ei saanut vastakaikua).		Pitäisikö pitää paremmin huolta aikataulusta. Lopettaa ennen kuin oppilas väsähtää.		En halunnut ottaa uutta asiaa ettei tule kiireen tuntua.
Koska kitaraa hetkittäin vaikea saada soittamaan, olen koittanut kannustaa muuhun musikaaliseen (esim mustankissanpak sutposket rallatuskisaan...		Koska sanoi että haluaisi soittaa pelottavaa musiikkia niin otin siitä heti kiinni ja aloin etsimään Youtubesta soitettavaa.		Lopetin tunnin myös ajoissa/pidin huolta kellosta.		Olisi pitänyt ehkä jo aiemminkin hinkata vain pienemmissä palasissa eikä mennä niin kiireellä eteenpäin vaikka minusta ei mentykään vauhdilla.
		Sain ... suostuteltua soittamaan "ok, näytän tämän, mutta soitetaanko sen jälkeen läpi".		Mitään kovin teoreettista ei oltu käyty niin nyt oli hyvä aika aloittaa aika-arvot ja nuotit.		...selitin tulkinta juttuja. Toisaalta ehkä vähän liikaakin...
		En saanut tsempattua soittamaan varmaan kun ei ollut äiti paikalla ja sairaudesta johtuen väsytti.		Olisiko minun pitänyt tehdä "OPS"/joku vastaava heti alussa että muistaisin varmasti käydä kaikki perusasiat kaikkien kanssa, eikä teoreettisempien aiheiden oppiminen kärsisi Esim oppilaalla joka on jo pidemmällä kuin muut. Soittajien tasot ja eritoten koska kaikki soittajat ei suostu soittamaan mitä heiltä pyydetään ovat varmaankin osa		

				syllisiä tähän "yritetään keksiä joka oppilaalle joka tunnille jotain personoitua opetettavaa" metodiin.		
		Oikein mikään tuomani ei ole koskaan kelvannut joten yritin innostaa omalla sävellyksellä.		...tuntuu että tuo oman melodian kehittäminen on ihan hyvä tapa oppia esim uusia nuotteja ja kasvaa oman musiikin luomiseen... ...mielenkiintoinen kun sen on itse tehnyt...		
		Koitin kannustaa kertaamaan vaikeampia kohti, että on hyvä mennä sitten esittämään vieraille.		En ottanut uutta asiaa että saataisiin keskittyä perusasioihin.		
		Koitin perustella että kun kokeilee--> oppii--> ei tunnu enää niin ikävältäkään, mutta ei silti suostunut edes koittamaan.		Pitää miettiä "sointukappaleita" valmiiksi ja ottaa lappu mukaan minkä voi antaa oppilaalle.		
		...kun meinasi lopettaa niin suoraan lennosta tsempata jatkamaan vielä toinen pätkä loppuun.		Opetanko liian vaikeita asioita (yleensä oppilaille, ei vain tälle oppilaalle) kun pyrin aina tuomaan sellaista mikä on kivaa?		
		Koska niin tykkää rokista niin yritin siihenkin saada uuden jutun mukaan.		Vaikuttaa tykkäävä sointujen soitosta joten pari uutta komppia.		
		Kun huomasin ettei jaksakaan keskittyä, siirryin oppilaan itsensä toivomaan kappaleeseen.		En ottanut "taas" uutta asiaa vaan keskityttiin olemassa oleviin ja niiden kautta tekniikkaan jne.		
		Meinasi tuskastua kun ei osannut ... kehuin kuitenkin niitä asioita jotka teki hyvin.		Osaa nuotit kitaralta ja nuottiniminä, mutta viivastolta pitää vielä miettiä niin hyvä harjoitus siihen		
		Näin nuorten opettamisen olen huomannut olevan		Minun pitäisi opettaa jotenkin		

		hankalaa/haastavaa pääosin siitä syystä, että menee paljon energiaa kun miettii kuinka saisi mielenkiinnon ja jaksamisen pidettyä yllä...		tarkemmin perusasioita. #10 Pitäisikö vaatia enemmän/olla vaativampi...		
		Oli haasteellista pitää oppilaan jaksamista ja keskittymistä yllä.		Pitää itse opetella seuraavaksi kerraksi ja katkoa saisko siitä jotain hyvää opeteltavaa.		
		...kun huomasin ettei enää kiinnosta opetin äkkiä nothing elsen intron...		Olin suunnitellut että jatketaan thunderstruckin toiseen osaan mutta olikin jo opetellut sen.		
		Onnistuin valkkaamaan lennosta biisejä jotka kiinnostivat oppilasta.		Koitaa aina tarttua kiinni jostain mitä oppilas itse soittaa.		
		Kun alkoi väsyttää ja keskittyminen herpaantui, kerroin, että Am käy myös I Will Stayhin jonka a & e kieltä alkoi soittamaan. Soitettiin sitten vähän I Will Stayn alkuakin, mistä innostui.		Toivoi kappaletta soitettavaksi jonka toin laulukirjassa.		
		Alkoi väsyttämään niin tsemppasin että "Cisse Häkkinen odottaa, että Oppilas Järvinen aloittaa soiton. Ja Remu Aaltonen laskee käyntiin, 1-2-..		Kandin kirjallisuudessa puhuttiin että biisivalinnat aloittelijoille tärkeitä. Keksinkin siitä Harry potterin kun oppilas siitä paljon puhuu. Täytyy löytää lisää kappaleita mistä innostuu.		
		Kun alkoi kärsivällisyys loppua lupasin että vielä kun tämä katotaan niin sitten rokkia.		#11 ...mutta pitäis olla kuitenkin mielenkiintoista että jaksaa keskittyä.		
		Ei jaksanut ollenkaan keskittyä niin nappasin heti kiinni siihen mitä hän itse soitti niin jaksoi soittaa kauemmin.		#12 Olin ajatellut Walking in the airia, mutta menin oppilain mukana kun lähti tapailemaan Metallicaa.		
		Yritin kannustaa oppilasta aina kun		Olin ajatellut että opetellaan		

		sanoi ettei osaa...		muutama klassikkoriffi... Kyselin mitä kuuntelee ja päädyttiin, että Elastista saattas kuunnellakin. Lupasin viedä jonkin Elastisen kappaleen ensi kerraksi.		
		No äkkiä lennosta jotain muuta. Kysytyäni mitä haluaa oppia, halusi vaarilla on saari jonka opetin.		Kappalevalinta auttoi, että saatiin soitettua melkein koko tunti, eikä höpötely.		
		Meinaa tuskailla että soittaa väärän nuotin, yritän antaa käsityksen ettei haittaa.		Ennen tuntia... puhui... että tykkäisi soittaa Vartiaisen Eden biisiä. Kun ehdotin sitä aloittaessamme (että olisi sellaista mistä oppilas itse pitää ja saisi taas innostuspiikin soittamiseen) niin ei halunnut soittaa		
		Kappaleen laulaminen ja räppääminen toi lisäintoa soittoon ja kappaleen läpikäymiseen muutenkin.		Pitäisi löytää joku uusi "harrypotter" että oppilas jaksaisi taas vähän aikaa olla kiinnostunut.		
		Yritin innostaa opettamalla tunnettujen biisien riffejä mutta ei halunnut oppia kun isä varastaa ja jankkaa niitä koko viikon.		Koitin kovasti miettiä mitä melodiaa vois viedä mitä jaksaisi soittaa ja jossa olisi jotain uuttakin.		
		Koska huomasin väsymyksen, jatkoin uuteen/eri asiaan.		Uutta rokkibiisiä johon jaksoi keskittyä paljon paremmin, varsinkin kun soitettiin musan kanssa.		
		#12 Olin ajatellut Walking in the airia, mutta menin oppilan mukana kun lähti tapailemaan Metallicaa.		#13 Olin ajatellut mennä pinkpantheria mutta juttu ajautui siihen suuntaan että vaihdoin lennosta tuohon nuotista soittamiseen.		

		...sai itekin päättää ehdottamistani soinnuista mitä otetaan.		Oli soittanut walking in the airia ja siitä tykkäsi niin otettiin se.		
		Annoin itse päättää sointuja ehdottamistani		Harjoiteltiin omaa kappaletta käyttäen.		
		...mutta oppilasta kiinnostaa niin ei liene liian vakavaa. (liika selitys tulkintajutuista)		...ja pyysin häntä esittämään toiveita soitettavista kappaleista.		
		... mutta harjoiteltiin rokin soittoa josta oppilas tykkää.		Biisivalinnat innostivat kovasti soittamaan.		
		Ehdotti Päivänsädetä johon ei valmista nuottia, mutta opetin alun ja kirjoitin tabin.		Uutta biisiä ettei kyllästy...		
		Yritin keksiä lennosta uutta, uutta helppoa melodiaa.		I will stay oli hyvä idea, koska "tuttuja" nuotteja ja suosikkibändin biisi.		
		Ei otettu Menuettia ollenkaan kun ei se ole oikein oppilasta napannut aiemminkaan.		Juttelin opiskelukaverien kanssa motiivointi keinoista ja sieltä tulleiden ideoiden myötä ehdotin äidille että jos hän seuraisi jotain tuntia mukana, saataisiin ehkä soitettua enemmän. Ehdotin myös tarrapalkitsemista harjoittelusta.		
		Vadelmavene kevennyksenä lennosta				
		Katoin netistä soinnut ja sai laulaa sitäkin.				
		#13 Olin ajatellut mennä pinkpantheria mutta juttu ajautui siihen suuntaan että vaihdoin lennosta tuohon nuotista soittamiseen.				
		Kun alkoi väsähtää vaikean asian miettimiseen vaihdoin tutumpaan melodian kertaukseen.				
		Lopuksi sai itse				

		valita kappaleen jota halusi soittaa.				
		Sai soittaa suosikkikappaletta .				