

# Lahjakas vai ahkerasti harjoitellut?

Asenteiden vaikutukset musiikin harrastajien kehitykseen

Riikka Lumiaho

OPINNÄYTETYÖ  
Marraskuu 2022

Musiikin koulutus  
Musiikkipedagogi

## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Musiikin koulutus  
Musiikkipedagogi

LUMIAHO, RIIKKA:

Lahjakas vai ahkerasti harjoitellut?

Asenteiden vaikutukset musiikin harrastajien kehitykseen

Opinnäytetyö 42 sivua, joista liitteitä 6 sivua  
Joulukuu 2022

---

Taitavia ja menestyneitä muusikoita kuvaillaan usein lahjakkaiksi. Musiikillisten taitojen kehittäminen huipputasolle vaatii kuitenkin mahdollisen lahjakkuuden lisäksi muun muassa vuosien keskittynyttä harjoittelua, hyvää opetusta sekä intohimoa musiikkiin. Jokainen ihminen voi kehittää musiikillisia taitojaan ainakin jossain määrin riippumatta synnynnäisen lahjakkuuden tai musikaalisuuden määrästä. Käsitykset musiikillisesta lahjakkuudesta synnynnäisenä ja pysyvänä ominaisuutena voivat johtaa soittoa ja laulua harrastavien ja opiskelevien muuttumattomuuden asenteeseen Carol Dweckin mindset-teorian näkökulmasta. Teorian mukaan ihmisillä on kaksi eri tapaa asennoitua mahdollisuuteen kehittää ominaisuuksiaan: muuttumattomuuden ja kasvun asenteet.

Tämän opinnäytetyön tarkoitus oli selvittää musiikillisen lahjakkuuden luonnetta, perehtyä musiikkiharrastajien asenteiden ilmenemismuotoihin ja vaikutuksiin oppimisprosessissa sekä tutkia tapoja kehittää asennetta. Aihetta käsiteltiin niin asiaa sivuavan kirjallisuuden ja tutkimusaineiston kuin tekijän omien kokemusten valossa. Myös kyselytutkimus asenteiden vaikutuksista musiikin harrastajien kehitykseen tehtiin, mutta tarkempia johtopäätöksiä ei voi vetää pienestä osallistujamäärästä johtuen.

Musiikkiharrastajan muuttumattomuuden asenne voi ilmetä esimerkiksi harjoittelun ja vaikeiden kappaleiden välttelemisenä, motivaation puutteena sekä vaikeutena ottaa vastaan rakentavaa palautetta. Oppilaiden asenteita kehittääkseen opettajan on hyvä miettiä tapoja, joilla hän antaa kehuja ja palautetta sekä opettaa harjoitteluperiaatteita. Lisää tutkimusta tarvitaan paitsi musiikkia harrastavien ja opiskelevien asenteista, myös opettajien asenteiden ilmenemismuodoista.

---

Asiasanat: kasvun asenne, muuttumattomuuden asenne, lahjakkuus, soitonopeus

## ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Tampere University of Applied Sciences  
Degree Programme in Culture and Arts, Music  
Option of Music Pedagogy

LUMIAHO, RIIKKA:  
Being Gifted or Hard-Working?  
The Impacts of Music Students' Mindsets on Their Development

Bachelor's thesis 42 pages, appendices 6 pages  
December 2022

---

Innate ability and giftedness are often seen as a requirement for success and high skills in the field of music. However, improving musical skills to the highest level always demands years of focused practicing, great education, and passion for music in addition to potential talent. Furthermore, almost everyone is capable to develop their musical skills despite the amount of giftedness. In the framework of Carol Dweck's theory of mindsets, seeing musical ability as stable can lead to music students' fixed mindsets. According to the theory, people are holding either growth or fixed mindset depending on whether they see their abilities as malleable or unchangeable.

The purpose of this thesis was to clarify the nature of musical giftedness, investigate the appearances of music students' mindsets and their impacts on learning progress as well as examine ways to develop mindsets. The topic was discussed in the light of concerning literature, research material and the author's own experiences. A survey was also conducted about the impacts of music students' mindsets on their development, but further conclusions cannot be drawn due to lack of participants.

Music student's fixed mindset can appear as avoiding challenging pieces, lack of practice and motivation, and difficulty to receive constructive feedback. To foster growth mindset educators should consider the ways they give praise and feedback and teach practice methods. Further examination is needed to research not only music students' mindsets but also the appearances of music educators' mindsets.

---

Key words: growth mindset, fixed mindset, giftedness, music education

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	Musikaalisuus ja musiikillinen lahjakkuus .....	7
	2.1 Musikaalisuus .....	7
	2.2 Musiikillinen lahjakkuus.....	8
3	Mindset .....	12
	3.1 Kaksi asennetta .....	12
	3.2 Muuttumattomuuden asenne .....	13
	3.3 Kasvun asenne .....	16
	3.4 Suhtautuminen epäonnistumisiin .....	17
	3.5 Asenteiden vaikutukset tavoitteisiin .....	19
	3.6 Asenteiden vaikutukset soitonoppilaiden kehitykseen .....	21
4	Kasvun asenteen kehittäminen.....	23
	4.1 Asenteen kehittäminen on mahdollista .....	23
	4.2 Opettajan asenne.....	24
	4.3 Kehuminen.....	25
	4.4 Rakentava palaute ja virheiden osoittaminen .....	27
	4.5 Kasvun opettaminen .....	28
	4.5.1 Harjoittelutyöpajat .....	30
	4.6 Kehityksen arvostaminen.....	31
5	POHDINTA .....	33
	LÄHTEET .....	35
	LIITTEET .....	38

## 1 JOHDANTO

Mihin huikeat musiikilliset taidot ja menestys musiikin alalla perustuvat? Ovatko jotkut saaneet musiikilliset taipumuksensa lahjana vai perustuvatko taidot sinnikkääseen, vuosia jatkuneeseen harjoitteluun?

Lienee laajasti tunnettu tosiasia, että huippumuusikoiden leipälaji on harjoittelu. Vaikka jollakulla vaikuttaisikin olevan synnynnäistä musiikillista lahjakkuutta, kukaan ei opi soittamaan tai laulamaan ilman harjoitusta. Harjoittelun merkityksestä on puhuttu paljon. Esimerkiksi viulupedagogi, Suzuki-menetelmän kehittäjä Shinichi Suzuki (1983) on esittänyt, että aivan tavallisesta lapsesta voidaan kasvat-  
taa erinomainen muusikko. Hänen mukaansa ihmiset tuntuvat nykyään ajattelevan, että he syntyvät joko lahjakkaina tai lahjattomina, vaikka kaikilla ihmisillä on luonnollinen kyky oppia. (Suzuki 1983, 5–6.) Siitäkin huolimatta lahjakkuuden merkitystä usein korostetaan huippumuusikoista puhuttaessa. Olen henkilökohtaisesti kohdannut ilmiön, jossa lahjakkuudesta kehutaan huomattavasti useammin kuin ahkerasta harjoittelusta. Oppilaiden leimaaminen lahjakkaisiin ja lahjattomiin on ongelmallista: se voi johtaa siihen, että he ajattelevat, että lahjakkuutta joko on tai ei ole, eivätkä he harjoittelullaan voi vaikuttaa siihen. Lahjakkuudesta kehuminen voi johtaa kohtuuttomiin paineisiin, kun lapsen täytyy olla jatkuvasti hyvä – mieluiten täydellinen – kelvatakseen (Freeman 2001, Uusikylän 2020, 15 mukaan). Vaikka älykkyyden tai lahjakkuuden kehumisella pyrittäisiin kasvattamaan lasten itseluottamusta ja motivaatiota, se voi johtaa avuttomiin reaktioihin haasteiden edessä sekä siihen, että lapset ajattelevat ominaisuuksiensa olevan pysyviä ja muovautumattomia (Dweck 2017, 141).

Monet tutkijat ovat esittäneet, että lapsen minäkuvan kehitys alkaa jo syntymästä (Sipiläinen 2018, 4). Ojalan (2015) mukaan kouluikään tullessa lapsen tietoisuus omasta minästä voimistuu. Hän tietää yhä paremmin vahvuuksistaan ja kykenee erittelemään minänsä eri ulottuvuuksia. Usein hänellä saattaa olla liiankin optimistinen kuva omista vahvuuksistaan ja suorituksistaan. (Ojala 2015, 22.) Kuitenkin, kun lapset ovat kykeneviä arvioimaan itseään, osa saattaa alkaa pelätä vaatimuksia ja haasteita sekä sitä, etteivät he olekaan fiksuja (Dweck 2006, 42). Vielä pienistä lapsista useimmat eivät näytä olevan huolissaan virheiden tekemisen mahdollisuudesta. Vasta kun aikuinen kritisoi lapsen tekemää virhettä, osa

alkaa tuntea olevansa huonoja eikä usko pystyvänsä korjaamaan virhettä. Uskomus huonommuuden pysyvyydestä puolestaan linkittyy yleiseen huonommuuden tunteeseen sekä haluun luovuttaa kritiikkiä saadessa. (Dweck 2017, 141.) Kriittinen arvostelu voi myös johtaa lapsen luovan uskalluksen sammumiseen (Uusikylä 2020, 120).

Musiikkikentän ja -kasvattajien oletetut käsitykset musiikillisesta lahjakkuudesta synnynnäisenä ja muuttumattomana ominaisuutena saattavat vaikuttaa lasten käsityksiin lahjakkuutensa ja musiikillisten kykyjensä muovautumattomuudesta esimerkiksi juuri lahjakkaaksi tai lahjattomaksi leimaamisen kautta. Carol S. Dweck on yhdysvaltalainen psykologian tohtori, persoonallisuuden sekä sosiaali- ja kehityspsykologian tutkija, joka on kehittänyt mindset-teorian ihmisten kahdesta eri tavasta asennoitua mahdollisuuteen kehittää kykyjään ja osaamistaan: toiset uskovat kykyjensä olevan kehitettävissä harjoittelun avulla, toiset puolestaan ajattelevat niiden olevan pysyviä. Tässä työssä selvitän musiikillisen lahjakkuuden luonnetta, käsittelen kahta asennetta erityisesti soitonopetuksen näkökulmasta sekä pureudun ajattelutavan kehittämiseen.

## 2 Musikaalisuus ja musiikillinen lahjakkuus

### 2.1 Musikaalisuus

Kokemukseni mukaan soitonoppilaita saatetaan kehua musikaaliseksi, kun heidän soitossaan voi kuulla hyvin heidän musiikillisen ymmärtämisensä tai he soittavat musiikkia vahvasti eläytyen. Toisaalta arkikielessä laulutaidottomuutta pidetään usein osoituksena epämusikaalisuudesta ja musikaalisuuden puutteesta (Honing 2014, Nurmen 2019, 16 mukaan). Mitä musikaalisuus oikeastaan on?

Nurmen (2019) mukaan musikaalisuutta voidaan pitää yhtä arkipäiväisenä asiana kuin itse musiikkia. Hän määrittelee musikaalisuuden ”joukoksi musiikin havaitsemiseen liittyviä kykyjä, jotka ovat perustavanlaatuisia musiikin tekemisen kannalta, joita esiintyy universaalisti kaikilla ihmisillä ja kaikissa kulttuureissa, ja jotka kehittyvät spontaanisti ilman että niitä tarvitsisi erityisesti harjoitella”. Jokainen ihminen on siis lähtökohtaisesti musikaalinen – se ei ole asia, jota mustavalikoisesti joko on tai ei ole. Musikaalisuus voi ilmetä eriasteisena eri yksilöillä, vaikka suurinta osaa ihmisistä voidaankin pitää yhtä musikaalisina. (Nurmi 2019, 7, 15; Lehmann ym. 2007, 17; Ojala 2009, 2559; Karma 2010, 365; Raijas ym. 2012, 88, Nurmen 2019, 16 mukaan.)

Nurmi (2019) esittää, että jokainen ihminen voi kehittyä musiikin saralla ja oppia soittamaan ja laulamaan. Oikeastaan ei voida edes asettaa etukäteen rajoja sille, kuinka pitkälle ihminen voi kehittyä. (Nurmi 2019, 22–23.) Nummisen (2005, 51) tutkimukseen osallistuneista laulutaidottomiksi ajatelluista ihmisistä kaikki onnistuivat kehittämään taitojaan. Tutkimusten mukaan riittävä musikaalisuuden määrä voi muodostua tärkeäksi vasta siinä vaiheessa, kun muusikko tähtää maailman huipulle, ja juuri näiden muusikoiden kehityksessä perinnöllisillä tekijöillä voi olla merkitystä. Mikään musikaalisuuden määrä ei kuitenkaan korvaa harjoittelua: poikkeuksellisen musikaalinen mutta harjoittelua välttelevä ihminen voi jäädä huonompiin tuloksiin kuin motivoitunut ja harjoitteluun sitoutunut keskinkertaisesti musikaalinen ihminen. (Nurmi 2019, 22–23.)

## 2.2 Musiikillinen lahjakkuus

Yleisesti lahjakkuuden ajatellaan ilmenevän ”yksilön kykyinä eli älykkyyksinä, joita yhteiskunta arvostaa” (Uusikylä 2020, 11). Lisäksi suomalaiset luokanopettajat käsittävät lahjakkuuden muun muassa oppimisen sekä ymmärtämisen helpoutena, älykkyytenä, kykynä hyödyntää aikaisempaa tietoa oppimisprosessissa, luovuutena, innovatiivisuutena, uuden luomisena ja ajattelemisena sekä luovuutena ongelmanratkaisutilanteissa, kiinnostuneisuutena, innokkuutena, tiedonjana, uteliaisuutena sekä motivaationa (Laine, Kuusisto & Tirri 2016, 159).

Musiikillinen lahjakkuus tarkoittaa yksilön keskivertoa parempia musiikillisia taitoja. Lahjakkuus näyttäytyy siis aina suhteessa muiden kykyihin. Sen ajatellaan ilmenevän muun muassa poikkeuksellisen nopeana ja vaivattomana edistymisenä; toisaalta myös poikkeuksellisen varhain osoitetut musiikilliset kyvyt nähdään osoituksena lahjakkuudesta. Huippulahjakkaan yksilön taidot poikkeavat huomattavasti keskitasosta. (Nurmi 2019, 8, 33; Maijala 2001, 148, 141.) Vaikka jokainen ihminen olisikin musikaalinen, oikean elämän esimerkit näyttävän todistavan synnynnäisen musiikillisen lahjakkuuden olemassaolon. Tarinat Mozartin ilmiömaisista, poikkeuksellisen aikaisin ilmenneistä kyvyistä sekä *YouTube*-videot ihmelapsista soittamassa suunnattoman vaikeita kappaleita saavat uskomaan, että jotkut ovat tosiaan synnynnäisesti poikkeuksellisia. Toisaalta poikkeuksellisia musiikillisia ominaisuuksia voidaan selittää muillakin keinoilla.

Selityksiä musiikilliselle lahjakkuudelle on etsitty perimästä. Maijalan (2001, 142) mukaan tietoa lahjakkuuden geneettisestä perustasta ei ole vielä tarpeeksi ja olemassa olevat tutkimukset ovat jossain määrin ristiriitaisia. Musiikillisiin taitoihin liittyy todennäköisesti satoja, jopa tuhansia geenejä, joiden vaikutukset riippuvat niin perimän ja ympäristötekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta kuin geenien keskeisestä yhteisvaikutuksesta (Oikkonen 2016,11; Tan ym. 2014; Hambrick & Tucker-Drob 2015, Nurmen 2019, 24 mukaan). Yleisellä tasolla yli puolet lahjakkuuden perustasta arvellaan olevan geeneissä; synnynnäinen kyvykkyys myös saattaa auttaa lahjakkaita opiskelemaan ja harjoittelemaan enemmän muihin verrattuna (Winner 1996, Uusikylän 2020, 18 mukaan). Geneettisten tekijöiden on

arveltu vaikuttavan yhtä paljon kehitykseen verrattuna ympäristötekijöihin (Uusikylä 2020, 153). Parhaiten musikaalisuuden ja soittotaidon tapaiset taidot kehittyvätkin perintötekijöiden ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Tucker-Drob 2018, Nurmen 2019, 15 mukaan). Joissakin tutkimuksissa on jopa löydetty ympäristön perimää suurempi vaikutus musiikillisten taitojen kehittymiseen. Mahdollinen peritty lahjakkuus on aina pelkkä mahdollisuus, lähtökohta, joka ei johda mihinkään ilman ahkeraa harjoittelua. Absoluuttista sävelkorvaa pidetään niin ikään usein osoituksena synnynnäisestä lahjakkuudesta. Sen on kuitenkin esitetty olevan ainakin jossain määrin opittavissa, eikä sen ole todettu olevan yhteydessä kykyyn tulkita musiikkia. (Maijala 2001, 141–143.) Lahjakkuuden mahdolliseen geneettiseen perustaan ei voi yksinään turvautua, ja erityislahjakkaaksi kasvaminen ”onkin pitkä prosessi, joka sisältää kypsymisen, päivittäiset ongelmanratkaisutilanteet, epämuodolliset harjoitukset sekä harrastukset ja systemaattisen opiskelun ja harjoittelun” (Uusikylä 2020, 59, 157).

Synnynnäisen lahjakkuuden olemassaolon puolesta tuntuu puhuvan myös joillakin yksilöillä havaittu poikkeuksellinen musiikillinen kehitys elämän varhaisina vuosina. Muun muassa Lauren Sosniak (1985) esittää, että varhaislapsuudessa ilmenevät musiikilliset kyvyt johtavat todennäköisesti menestykseen musiikin alalla (Maijala 2001, 141). Toisaalta tavallisempaa näyttää olevan se, että lahjakkuus ilmenee vasta teini-iässä tai myöhemmin (Phillips-Silver ym. 2011, Nurmen 2019, 35 mukaan), mikä viittaa juuri harjoittelun ja ympäristön merkitykseen. Joidenkin tutkimusten mukaan varhaista poikkeuksellista musiikillista etevyyttä voivat selittää myös muun muassa varhain aloitettu harjoittelu, vanhempien kannustus, ympäristön asettamat odotukset sekä vanhempien kannustus. Musiikillisesti lahjakkaana pidetty lapsi voi olla ylivoimainen sen vuoksi, että häneen panostetaan. (Maijala 2001, 141, 143.)

Musiikillisten taitojen omaksuminen vaikuttaa olevan joillekin huomattavan helppoa, minkä ajatellaan johtuvan lahjakkuudesta. Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä on kuitenkin paljon muitakin, kuten motivaatio, persoonalliset tekijät, aikaisemmat oppimiskokemukset sekä ympäristölliset seikat (Maijala 2001, 141). Nurmen (2019, 18) mukaan oppimiseen vaikuttavat musikaalisuuden lisäksi myös muun muassa soittamisen aloitusikä, opettajien persoonallisuus ja ammattitaito, harjoittelun määrä ja tehokkuus, pitkäjänteisyys, vanhempien ja muun ympäristön tuki

sekä rasitusvaivojen ennaltaehkäisy ja hoito. Tutkimuksissa on todettu, että optimaaliset harjoitusolosuhteet sekä ”harkittu harjoittelu”, jossa harjoittelulle määritetään tavoitteet ja strategiat, ovat merkittävässä roolissa korkeimmalle tasolle pääsemisessä (Maijala 2001, 144). Kasvattajien ja opettajien rooli on huomattava. Jotkin ympäristötekijät, kuten esikoislapsuus, voivat ovat suosiollisia lahjakkuuden kehittymiselle. Lahjakkuutta myös syttyy ja sammuu elämän aikana. (Uusikylä 2020, 14, 60, 149.) Esimerkiksi oppilaan kyky omaksua uusia kappaleita huomattavan nopeasti muihin verrattuna ei välttämättä kerro lahjakkuudesta vaan paremmista harjoittelustrategioista: sen sijaan, että hän yrittää soittaa kappaleen alusta loppuun yhä uudestaan, hän kenties jakaa kappaleen pienempiin osiin, joita harjoittelee järjestelmällisesti ja johdonmukaisesti, yrittää löytää hyvät sormijärjestykset ja analysoi kappaleen rakennetta ja harmonioita.

Vaikka ihminen olisikin synnynnäisesti musiikillisesti lahjakas, muut tekijät, kuten riittävä määrä laadukasta harjoittelua, intohimo musiikkia kohtaan, opettaja, motivaatio, ympäristö, vanhempien tuki ja kannustus ovat ratkaisevassa roolissa musiikillisten taitojen kehittymisessä. Uusikylän (2020, 12) mukaan älykkyydeltään tavallinen ja keskinkertainen lapsi voi kehittyä huippulahjakkuudeksi löytäessään innostavan alan. Francis Galton esitti jo vuonna 1869, että nerojen luonnollinen kyvykkyys kumpuaa ennen kaikkea ”energisestä innostumisesta asiaan, itsepäisestä pyrkimyksestä, joka voittaa kaikki esteet sekä älyllisestä kapasiteetista” (Uusikylä 2020, 59). Musiikillisesta kehittymisestä kertoo myös se, että kun tutkittiin useiden säveltäjien, kuten Mozartin, Beethovenin ja Schubertin pianosonaatteja, myöhempien sonaattien havaittiin olevan teknisesti kehittyneempiä ja monimutkaisempia (Maijala 2001, 145). Ensimmäisen musiikkituntinsa jälkeen säveltäjien pitää odottaa noin 10 vuotta mestarikappaleen syntymistä – tämä pätee myös lapsinerona tunnettuun Mozartiin (Uusikylä 2020, 61).

Yleisesti ajatellaan, että taitavat muusikot ovat ensisijaisesti lahjakkaita ja unohdetaan se, kuinka paljon vaivannäköä ja omistautumista musiikillisten taitojen kehittäminen vaatii. Lahjakkuuden merkityksen korostamiseen viittaa myös John Slobodan (1996) tekemä tutkimus, jonka mukaan kolme neljäsosaa kasvatusalan ammattilaisista ajattelee konserttisoittimen soittamisen, laulamisen ja säveltämisen vaativan erityislahjakkuutta (Nummisen 2005, 49). Länsimaissa musikaali-

suus nähdään harvojen ihmisten synnynnäisenä ominaisuutena, jota voidaan mitata (Numminen 2005, 51). Tällainen luokittelu lahjakkaisiin ja ei-lahjakkaisiin poistaa yhtäläiset mahdollisuudet lapsilta ja nuorilta kehittyä ja on siksi epäoikeudenmukaista (Maijala 2001, 147). En väitä, että jokaisella ihmisellä olisi lähtökohteisesti mahdollisuus kehittyä huippumuusikoksi. Kuitenkin jokaiselle musiikin opiskelijalle on annettava mahdollisuus kehittyä. Etukäteen ei voi tietää, millaiseen lopputulokseen intohimo, oikeanlaiset harjoittelutavat ja hyvä opetus voivat johtaa. Käsitys lahjakkuuden merkityksestä musiikillisen menestyksen mahdollistajana ajanee oppilaita asenteeseen, jonka mukaan lahjakkuuteen ei voi vaikuttaa ahkeralla työnteolla ja harjoittelulla. Toisaalta voi ajatella, käytetäänkö sanaa lahjakkuus synonyymina taitavuudelle huolimatta lahjakkuuden määritelmästä (synnynnäinen kyky tai taito). Lahjakkuudella voidaan myös mahdollisesti viitata kaikkiin ominaisuuksiin, joita vaaditaan huipputasolle pääsemiseksi, kuten intohmoon, harjoittelutaitoihin ja sinnikkyyteen.

### 3 Mindset

#### 3.1 Kaksi asennetta

Mistä menestys kumpuaa? Keskellämme on aina ollut keskivertoa menestyneempiä yksilöitä sekä yhteisöjä – liikemiehiä, urheilijoita, taiteilijoita, poliitikkoja. Ovatko he syntyneet muita lahjakkaammiksi ja älykkäämmiksi vai ovatko he päässeet saavutuksiinsa ankaran ponnistelun, harjoittelun ja omistautumisen kautta?

Dweck (2006) on paneutunut ihmisten henkilökohtaisten uskomusten vaikutuksiin heidän elämässään. Hänen mukaansa nämä uskomukset, jotka voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia, vaikuttavat elämäämme merkittävästi. Ne vaikuttavat siihen, mitä haluamme ja miten onnistumme saavuttamaan haluamamme asiat sekä siihen, tuleeko meistä haluamiamme ihmisiä. Näiden uskomusten muuttamisella voi olla huomattava merkitys elämään. Oikeastaan jopa suuri osa siitä, mitä pidämme persoonallisuuteemme kuuluvana, on seurausta itseämme koskevista uskomuksista. (Dweck 2006, 15–16, 25.)

Dweck esittää, ettei menestys perustu lahjakkuuteen vaan kovaan työhön ja siitä sekä oppimisesta nauttimiseen, mikä auttaa lunastamaan ihmisen koko potentiaalinsa. Kaikki pohjautuu siihen, että ihminen uskoo ominaisuuksien ja älykkyyden olevan kehitettävissä niin itsessään kuin muissa. Menestymisen mahdollistamiseksi ihmisen täytyy ymmärtää omat mahdollisuutensa ja saada hyödyllistä palautetta. Dweck ei kiistä sitä, etteikö jokaisella ihmisellä ole synnynnäisesti ainutlaatuiset lahjansa, kuten erilaiset temperamentit ja kyvyt, mutta pitkällä aikavälillä kokemuksen, harjoittelun ja henkilökohtaisen ponnistelun rooli on merkittävä. Vaikka kaikki eivät kykenisikään mihin tahansa, useimmat pystyvät parempaan kuin mitä nopean arvion perusteella luulisi. (Dweck 2006, 9–10, 12, 25, 127.) Blackwellin, Trzesniewskin ja Dweckin (2007) mukaan se, että älykkyyteen ja lahjakkuuteen uskotaan muovautuvana kykynä, ei tarkoita sitä, että jokaisella on täysin sama potentiaali kaikilla elämän osa-alueilla. Kuitenkin älyllisiä kykyjä voi aina kehittää. (Blackwell ym. 2007, 247.) Vaikka ihminen vaikuttaisikin olevan

huomattavan lahjakas, hän ei voi lunastaa parasta potentiaaliaan ilman sinnikästä harjoittelua ja asiaan sitoutumista.

Mindset-teorian mukaan asenteita on kaksi: kasvun asenne (growth mindset, incremental theory) sekä pysyvyyden asenne (fixed mindset, entity theory). Tässä työssä käänän sanan "mindset" *asenteeksi*, jotkut käyttävät sanaa *ajattelutapa* (kts. esim. Tuominen 2017; Sipiläinen 2018; Ronkainen 2018). Joissakin suomenkielisissä yhteyksissä käytetään myös termiä *kyvykkyyssuskomukset* (esimerkiksi jotkin psykologian oppikirjat). Vaikka tässä työssä jaottelenkin ihmiset karkeasti kahteen eri ääripäähän, useimmat todennäköisesti sijoittuvat jonnekin välimaastoon kallistuen kuitenkin jompaankumpaan ajattelutapaan. Välimaasto voi näkyä esimerkiksi niin, että elämän eri osa-alueilla vaikuttavat erilaiset asenteet tai ihmisen ajattelutavassa on piirteitä molemmista asenteista. (Dweck 2006, 37, 91.) Mercerin ja Ryanin (2010) mukaan ajattelutapa on jatkumo, jonka toisessa päässä on vahva kasvun, toisessa vahva muuttumattomuuden asenne. Oppijoilla on todennäköisesti taipumuksia jompaankumpaan ajattelutapaan sen sijaan, että heillä on selvä toimintaa ennustava ja ohjaava asenne. (Mercer & Ryan 2010, 438.)

### 3.2 Muuttumattomuuden asenne

Jos ihmisellä on muuttumattomuuden asenne, hän uskoo, että hänen ominaisuuksensa ovat pysyviä ja hänen pitää todistaa näiden ominaisuuksien olemassaolo yhä uudestaan. Hänen mukaansa hän joko on tai ei ole lahjakas tai älykäs eikä hän voi muuttaa tätä tosiasiaa. Sen vuoksi työnteko, ahkeroiminen ja ponnistelu on turhaa: jos hän on lahjakas, harjoittelua ei tarvita ja jos hän puolestaan ei ole lahjakas, harjoittelu ei auta. Menestys merkitsee sitä, että ihminen onnistuu kerta toisensa jälkeen osoittamaan fiksuutensa ja lahjakkuutensa – ei ainoastaan muille vaan myös itselleen. Menestyessään muuttumattomuuden asenteen omaksunut ihminen saattaa kokea olevansa jopa ylivertainen muihin nähden. (Dweck 2006, 25–26, 63.)

Muuttumattomuuden asenteen omaksunut ihminen ajattelee, että hänen kyvykkyytensä voidaan mitata jo siinä vaiheessa, kun hän ei ole vielä edes ehtinyt op-

pia mitään. Hänen mukaansa jopa pelkästään yksi koe tai arviointi voi antaa päteväen tuloksen hänen lopullisista kyvyistään, ja asiantuntijat voivat aina kertoa totuuden hänen mahdollisuuksistaan sekä tulevaisuudestaan. (Dweck 2006, 55, 57, 59.) Opettaja, jolla on muuttumattomuuden asenne, näyttää olevan taipuvainen luokittelemaan oppilaat lahjakkuutensa mukaan vain lyhyen arvioinnin perusteella (Rissanen ym. 2016, 492.) Olen esimerkiksi kokenut, että jotkut soitonopettajat tekevät arvionsa tietyn säveltäjän musiikin soveltumisesta oppilaalle jo siinä vaiheessa, kun oppilas soittaa säveltäjän musiikkia ensimmäistä kertaa. Tosiasiassa ymmärrys säveltäjän musiikista kehittyy hiljalleen. Esimerkiksi itse en pitänyt Schubertin musiikista soittaessani sitä ensimmäistä kertaa, mutta nyt, vuosia myöhemmin ja lukuisia Schubert-esityksiä kuultuani, ymmärrän hänen musiikkiaan paremmin ja pidän siitä erityisen paljon.

Myös musiikkioppilaitosten pääsykokeet ovat osoitus tällaisesta oppilaiden luokittelusta: ajatellaan, että kokeiden avulla saadaan selville hakijoiden musiikilliset taipumukset ja siten voidaan valita potentiaalisimmat oppilaat. Benjamin Bloomin (1985) tutkimuksessa selvisi, että 120 erinomaisiin suorituksiin kyenneistä ihmisistä – joukkoon kuului muun muassa huippupianisteja – useimmat eivät olleet osoittaneet merkkejä erityislahjakkuudesta ennen koulutuksen aloitusta (Dweck 2006, 119). Tämä asettaa esimerkiksi juuri musiikkioppilaitosten pääsykokeet kyseenalaiseen valoon, eikä musikaalisuustestien tulosten olekaan todettu ennustavan musiikkiopinnoissa tai -uralla menestymistä (Lehmann ym. 2007, 17; Ojala 2009, 2559; Karma 2010, 365; Raijas ym. 2012, 88, Nurmen 2019, 38 mukaan). Opintomenestykseen vaikuttavat muutkin tekijät kuin musikaalisuus; lisäksi musikaalisuus on muovautuva kyky, jota voidaan kehittää harjoittelun avulla (Nurmi 2019, 39). Toisaalta laajasti käytetyn musikaalisuustestin kehittäjä Kai Karma on puolustanut testien käyttöä *Helsingin Sanomissa* sillä, ettei niiden käyttämättä jättäminen vapauta lisää opiskelupaikkoja. Joissakin tapauksissa niiden avulla voidaan myös tunnistaa lahjakkuuksia, jotka muuten jäisivät huomaamatta. (Nurmi 2019, 42.)

Asenteella on vaikutusta ihmisen toimintaan. Muuttumattomuuden asenteen omaksuneet soitonoppilaat harjoittelevat usein sitä, mitä jo osaavat. Koska harjoittelu on näin ollen tehotonta, heidän pitää harjoitella kaksi kertaa niin paljon kuin kasvun asenteen omaksuneet oppilaat. (O'Neill 1997, Adamsin 2019, 22–23

mukaan.) Olen itse havainnut, että tunnen joskus soittotunneilla itseni ”tyhmäksi”, vaikka opettaja ei olisikaan sanonut mitään pahasti tai huonosti. Tulkitsen sen johtuvan muuttumattomuuden asenteen piirteistäni: ajattelen, että minun pitäisi itse kyetä toteuttamaan opettajan pyytämät asiat ilman hänen neuvojaan – näin ollen en todista pätevyyttäni. Opettaessani olen huomannut, että jotkut oppilaat ovat todella vastahakoisia ottamaan vastaan vaikeilta tuntuvia kappaleita tai tehtäviä. He saattavat turhautua, jos eivät osaa jotakin heti ensiyrittämällä, mikä voi olla osoitus taipumuksesta muuttumattomuuden asenteeseen. Muuttumattomuuden asenne voi ilmetä myös vaikeutena ottaa vastaan rakentavaa palautetta, ja olen nähnyt jopa soitonoppilaan romahduksen soittotunnilla. Oppilas tuli soittotunnille hyvällä tuulella ja itsevarmana osaamisestaan. Kun läksykappaletta alettiin hioa, hänen hyvä tuulensa alkoi kaikota ja valtava itsekriittisyys nostaa päätään. Lopulta hän oli haluton edes kokeilemaan mitään, sillä hän ei ajatellut osavansa mitään. Tilanteen syntymistä saattoi toki edesauttaa se, että olin hänelle uusi opettaja enkä välttämättä havainnut hänen mielialanmuutostaan tarpeeksi ajoissa. Tapahtuma on mielestäni osoitus siitä, kuinka oppilaiden kokemukset ja tiedostamattomat uskomukset vaikuttavat heidän toimintaansa ja tapaansa vastaanottaa palautetta. Asenteen kehittämistä kerron tarkemmin seuraavassa luvussa.

Sipiläisen (2018) tapaustutkimuksessa selvisi, että kahden ensimmäistä luokkaa käyvän oppilaan eri asenteet vaikuttivat heidän toimintaansa luokkahuoneessa. Kun tarkasteltiin 13 valittua luokkahuonetilannetta, kahdeksassa niistä muuttumattomuuden asennetta edustanut oppilas toimi kyseisen ajattelutavan mukaan. Ajattelutapojen erot vaikuttivat tosin lieventyvän, kun oppilaat saivat itse selittää toimintaansa kyseisissä tilanteissa: toiminta, joka näytti edustavan muuttumattomuuden asennetta, saattoi saada kasvun asenteen piirteitä sisältäviä selityksiä. Kuitenkin muuttumattomuuden asennetta edustanut oppilas selitti todennäköisemmin toimintaansa esimerkiksi ulkoisiin syihin vedoten sekä omaa osaamista vähätellen. Hän myös suosi todennäköisemmin helppoja tehtäviä verrattuna kasvun asennetta edustavaan oppilaaseen. Muuttumattomuuden asenteen omaksunut oppilas suuntautui todennäköisemmin kohti suoritustavoitteita eli hän piti lopputulosta oppimista tärkeämpänä. Sosiaalisessa ympäristössä hänen vaikutti olevan vaikeampi keskittyä opetukseen: huomio suuntautui enemmän sosiaalisiin

tilanteisiin. Hänen käytöksessään myös ilmeni taipumusta pyrkiä näyttämään hyvältä ja todistamaan osaamisensa muille. (Sipiläinen 2018, 47–55.) Pyrkimys näyttää hyvältä ja osaavalta onkin yksi muuttumattomuuden asenteen keskeisimpiä piirteitä.

### 3.3 Kasvun asenne

Kasvun asenne perustuu uskomukseen älykkyyden ja lahjakkuuden muovautuvuudesta: ihminen voi kehittää ominaisuuksiaan työnteolla, harjoittelulla sekä ponnistelulla. Vaikka ihmiset olisivatkin lähtökohtaisesti erilaisia, jokainen ihminen voi kasvaa ja muuttua. Kun muuttumattomuuden asenteen omaksuneet ihmiset ajattelevat kykynsä olevan mitattavissa ennen minkäänlaista harjoittelua, kasvun asenteeseen kuuluu uskomus siitä, ettei kenenkään potentiaalia voi tietää etukäteen. (Dweck 2006, 26.) Miten voisikaan olla mahdollista tietää, millaisia tuloksia vuosien sinnikkään työnteon avulla voi saavuttaa? Blackwellin ym. (2007, 258) mukaan kasvun asenteen omaksuneella on myönteinen käsitys vaivannäön merkityksestä sekä hyödyllisiä toimintamalleja takaiskujen sattuessa.

Menestyminen tarkoittaa itsensä kehittämistä ja uuden oppimista. Kun muuttumattomuuden asenteeseen kuuluu uskomus siitä, että vaivannäkö todistaa kyvykkyyden puutteen, kasvun asenteessa juuri ponnisteleminen ja ahkera työnteke tekee ihmisestä fiksun ja lahjakkaan. Kasvun asenteeseen kuuluu myös intohimo oppimista kohtaan, eivätkä asenteen omaksuneet ihmiset vain etsi haasteita vaan myös ”kukoistavat” niiden keskellä. He eivät halua käyttää aikaa oman loisteliasuuden osoittamiseen, vaan siihen, että pärjäisivät vieläkin paremmin. He myös haluavat voittaa omat heikkoutensa sen sijaan, että pyrkisivät piilottamaan ne, kuten muuttumattomuuden asenteessa. (Dweck 2006, 27–28, 41.)

Kasvun asenne nähdään avaimena menestymiseen elämän eri osa-alueilla, ja ajattelen, että sillä on yhteys sisäiseen motivaatioon. Kasvun asenteen omaksuneiden soitonoppilaiden on todistettu sitoutuvan todennäköisemmin syvään ja tehokkaaseen harjoitteluun (Adams 2019, 22). Havaintoni mukaan kasvun asenne näkyy halukkuutena valita haastavia tehtäviä, ja jotkut jopa antavat suoraa palautetta, jos opettaja on erehtynyt antamaan liian helpon tehtävän. Kasvun

asenne voi myös lisätä todennäköisyyttä tulevaisuuden aktiiviseen toimijuuteen musiikkikentällä. Asiaa on tutkittu urheilun näkökulmasta, mutta sen voi ajatella toteutuvan myös musiikkialalla. (Adams 2021, 65.) Sipiläisen (2018, 54–55) taustatutkimuksen mukaan kasvun asennetta edustaneen oppilaan asenne näkyi todennäköisesti hänen toiminnassaan luokkahuoneessa, ja oppilas vaikutti ”motiveituneelta ja positiiviselta”.

### 3.4 Suhtautuminen epäonnistumisiin

Asenne vaikuttaa siihen, miten epäonnistumiset nähdään ja koetaan. Koska muuttumattomuuden asenteen omaksuneelle ihmiselle menestyminen tarkoittaa onnistumista omien kykyjen todistamisessa, virheiden tekeminen voi tuntua maailmanlopulta – todistaahan se fiksuuden ja lahjakkuuden puutteen. Epäonnistuminen tuntuu suorastaan määrittävän häntä ihmisenä. Muuttumattomuuden asenne ajaa ihmistä valitsemaan helppoja tehtäviä ja välttämään haasteita, koska riski virheille on pienempi. Toisaalta haasteita kartetaan sen vuoksi, että myös vaivannäkeminen koetaan epäonnistumisena: se kertoo niin ikään lahjakkuuden puutteesta. Muuttumattomuuden asenteen omaksunut ihminen ajattelee olevansa lahjakas, jos hänen ei tarvitse nähdä vaivaa jonkin asian oppimisessa. Vaivannäkö pelottaa myös sen vuoksi, että käy niin, että antaa kaikkensa jonkin asian eteen ja epäonnistuu. Silloin ei edes jää tilaa selityksille. (Dweck 2006, 12, 83.)

Tällaisen asenteen omaksuneet ihmiset ovat usein alisuoriutujia juuri epäonnistumisen pelon takia, ja tutkimusten mukaan he myös arvioivat todennäköisemmin kykynsä alakanttiin. Epäonnistumisten pelossa he tavoittelevat virheettömyyttä, mikä voi johtaa perfektionismiin, joka puolestaan altistaa uupumukselle ja masennukselle. (Dweck 2006, 12, 34.) Uusikylän (2020, 195) mukaan perfektionismiin kuuluu kaksi mielenterveyttä uhkaavaa piirrettä, jotka ovat pyrkimys suoriutua jatkuvasti täydellisesti ja virheettömästi sekä oman arvon mittaaminen suoritusten perusteella. Epäonnistuminen voi pahimmillaan jopa aiheuttaa pysyvän trauman (Dweck 2006, 70). Tästä esimerkkinä ovat ihmiset, jotka saivat koulun liikuntatunneilta jostakin lajista niin pysyvän trauman, kun he kokivat olevansa

huonoja, etteivät vielä aikuisiälläkään halua kokeilla lajia uudestaan. Miten he olisivatkaan todellisuudessa voineet loistaa lajissa ensimmäisellä tai toisella yrittämällä?

Epäonnistumiset toki tuntuvat pahalta myös kasvuun suuntautuvista ihmisistä. Ratkaisevaa on kuitenkin se, miten niihin reagoidaan. Kun muuttumattomuuden asenteen omaksunut ihminen ajattelee olevansa läpikotaisin huono – virheet ja epäonnistumiset osoittivat sen, ettei hän ollutkaan hyvä – kasvun asenteen omaksunut ihminen pyrkii oppimaan. Hän suunnittelee mielessään, mitä voi tehdä seuraavalla kerralla paremmin ja pyrkii yleensäkin löytämään kaikki mahdolliset keinot onnistumisen varmistamiseksi. Ihminen, jolla on kasvun asenne, haluaa myös kuulla palautetta toiminnastaan ja omista kyvyistään – silloinkin, kun se ei ole mairittelevaa (Dweck 2006, 35, 416.) Suurin epäonnistuminen on se, jos ei opi mitään.

Epäonnistumisia sattuu kaikille ihmisille, mutta Dweckin mukaan muuttumattomuuden asenne ei juuri auta niistä toipumisessa. Tämän asenteen mukaan ajatteleva ihminen saattaa ajatella epäonnistuessaan yrittävänsä vähemmän seuraavalla kerralla, sillä jos hän ei ole lahjakas, hänenhän ei kannata käyttää aikaa kykyjensä parantamiseen. Epäonnistunut saattaa myös pyrkiä kohentamaan itsetuntoaan hakeutumalla vielä huonommin pärjänneiden seuraan tai keksimällä epäonnistumisilleen selityksiä tai syyllistämällä muita virheistään sen sijaan, että yrittäisi ottaa opiksi. Muuttumattomuuden asenne vaikuttaa myös siihen, miten palautetta otetaan vastaan: rakentava palaute otetaan usein itseensä. (Dweck 2006, 12, 72–74.)

Eräässä tutkimuksessa selvitettiin musikaalisuustestissä epäonnistumisen vaikutuksia myöhempisiin testituloksiin. Tutkimukseen osallistui kaksi lapsiryhmää, joista ensimmäisen jäsenet olivat taipuvaisia epäilemään omia kykyjään, eivät pitäneet haasteista eivätkä osoittaneet erityistä sinnikkyyttä. Toisen ryhmän jäsenet olivat puolestaan itsevarmempia omista kyvyistään, ”nauttivat taiteellisesta työskentelystä” sekä pitivät haasteita tyypillisenä oppimisprosessiin kuuluvana osana. Ryhmille teetettiin neljä musikaalisuustestiä, joista kahta manipuloitiin niin, että toisessa kaikki lapset onnistuivat, toisessa epäonnistuivat. Epäonnistumisen jälkeen itsevarmojen lasten seuraavan testin tulokset pysyivät samoina tai

olivat jopa parempia, kun taas epävarmojen lasten tuloksissa oli selvä pudotus ja he suoriutuivat testistä itsevarmoja lapsia heikommin. (Csikszentmihalyi 1998, Nurmen 2019, 41–42 mukaan.) Tulkintani mukaan kyvyistään epävarmoilla lapsilla oli muuttumattomuuden asenne – esimerkiksi pyrkimys välttää haasteita on asenteen keskeisimpiä piirteitä – ja tulokset kertovat asenteen myötävaikutuksesta avuttomaan reagointiin takaiskuja kohdatessa. Itsevarmoilla lapsilla oli puolestaan kasvun asenne, ja epäonnistumisen jälkeen he yrittivät entistä enemmän. Mielestäni tulokset kertovat siitä, että kasvattajien – niin opettajien kuin vanhempien – pitäisi välttää tekemästä yleisiä arvioita lasten musikaalisuudesta. Nurmen (2019, 34) mukaan arviot lapsen musikaalisuudesta vaikuttavat niin hänen itsetuottamukseensa ja motivaatioonsa kuin muiden käsityksiin lapsen mahdollisuuksista menestyä musiikkiopinnoissaan.

Kun muuttumattomuuden asenteessa ei haluta yrittää täydellä panostuksella epäonnistumisen pelossa, kasvun asenteen omaksuneelle epäonnistuminen ei ole pelon kohde. Ensinnäkin toisin kuin muuttumattomuuden asenteessa, jossa keskiössä on lopputulos oppimisen sijaan, kasvun asenteen omaksunut rakastaa sekä oppimista että sitä, mitä tekee. Huipulle pääsy onkin usein ”nautinnollisen ponnistelun sivutuote”. (Dweck 2006, 65, 93.) Toiseksi, miten ihminen voi saada koko potentiaalinsa käyttöön, jos hän ei antaisi kaikkeaan? Eihän ihminen voi tietää etukäteen, mihin hänellä on rahkeita, joten ei ole järkevää olla yrittämättä kunnolla.

### **3.5 Asenteiden vaikutukset tavoitteisiin**

Se, uskooko ihminen kyvykkyytensä olevan muokattavissa, näyttää vaikuttavan hänen tavoitteisiinsa ja saavutusmotivaatioonsa (mm. Dweck 1986; Blackwell ym. 2007). Saavutustavoitteet jaetaan oppimis- ja suoritustavoitteisiin sen mukaan, mikä on ihmisen tavoite esimerkiksi arvioitavassa tehtävässä. Oppimistavoitteissa korostuvat ihmisen pyrkimykset oppia uusia asioita ja taitoja, kun taas suoritustavoitteissa tärkeää on näyttää osaavalta ja pätevältä (mm. Elliott & Dweck 1988, 5–6). Suoritustavoitteisiin suuntautuneelle lopputulos on siis tärkeä. Toisaalta tavoite suoritua hyvin, kuten hyvän arvosanan saaminen, voi viitata sekä oppimis- että suoritustavoitteisiin (Grant & Dweck 2003, 542). Molemmat

tavoitteet ovat sinällään tarpeellisia: haastavat tehtävät ovat usein parhaita oppimistavoitteiden kannalta, kun taas tehtävissä, joissa oppilas on jo hyvä ja joissa ei ole mahdollisuutta uuden oppimiseen, suoritustavoitteet voivat olla järkeviä. Suoritustavoitteiden korostuminen voi olla kuitenkin haitaksi, sillä se aiheuttaa avuttomuutta haasteiden edessä. (Dweck 2000, 16.)

Muuttumattomuuden asenne eli ihmisen usko kyvykkyytensä muovautumattomuudesta näkyy usein suoritustavoitteiden korostumisena eli pyrkimyksenä näyttää ”fiksulta” (Laine ym. 2016, 153). Yksilön suoritustavoitteet yhdistettyinä kokemuksiin kyvykkyyden ja lahjakkuuden puuttumisesta saattavat ennustaa avuttomuutta: tehokkaita tapoja päästä yli virheistä ei edes yritetä löytää. Lisäksi epäonnistumiset laitetaan usein kontrolloimattomien tekijöiden syyksi – ei esimerkiksi vaivannäön puutteen piikkiin. Myös itseä saatetaan soimata kyvyttömyydestä: ”En ole hyvä tässä.” Toisaalta ihmiset, joilla on suoritustavoitteita mutta myös korkea arvio kyvykkyydestään, näyttävät etsivän aktiivisesti ratkaisuja päästäkseen kohtaamistaan haasteista yli eivätkä laita epäonnistumisiaan ulkoisten syyden piikkiin. Kuitenkin he vaikuttavat välttelevän tehtäviä, joihin sisältyy riski näkyvistä virheistä, kuten ihmiset, joilla on suoritustavoitteita ja matala arvio omasta kyvykkyydestään. (Elliott & Dweck 1988, 10.) Suoritustavoitteet johtavat usein sisäisen motivaation puutteeseen (Grant & Dweck 2003, 551). Soitonopetuksen näkökulmasta vahva keskittyminen esiintymisiin saattaa edesauttaa suoritustavoitteisiin suuntautumista, jos oppilas ajattelee yhden esiintymisen mittaavan hänen kyvykkyyttään. Myös oppimisympäristön kilpailullisuus voi johtaa oppilaiden suoritustavoitteisiin etenkin murrosiässä (Adams 2021, 64).

Oppimistavoitteet, joissa keskiössä on yksilön taitojen kasvattaminen, edustavat puolestaan kasvun asennetta. Ne ennustavat haasteiden etsimistä ja rakentavaa suhtautumista epäonnistumisiin esimerkiksi uusien harjoittelustrategioiden kehittämisen muodossa. Oppimistavoitteet johtavat usein innokkuuteen tarttua mahdollisuuksiin oppia uusia taitoja, vaikka riskinä olisikin virheiden tekeminen. Vaikka oppimistavoitteisiin suuntautuneen ihmisen arvio omasta kyvykkyydestään olisikin alhainen, hän pyrkii kasvattamaan osaamistaan, sillä hän ei keskity arvioihin sen hetkisestä kyvykkyydestään eikä pidä virheitä osoituksena epäonnistumisesta. Hänen mukaansa kyvyttömyys tietyllä osa-alueella tekee taitojen kasvattamisesta jopa tärkeämpää ja toivotumpaa. (Elliott & Dweck 1988, 6.)

Grantin ja Dweckin (2003, 550) mukaan oppimistavoitteet näyttävät vaikuttavan myönteisesti sisäiseen motivaatioon sekä suoriutumisen tasoon. Gagnén (2004) mukaan sisäinen motivaatio on lahjakkuuden kehittymisen perusedellytys sitoutumisen kohteen, energisyyden, aloitteellisuuden, kiinnostuksen, itsearvostuksen ja -luottamuksen, moraalisen ja emotionaalisen kypsyyden sekä yleisen mielen-terveyden lisäksi (Uusitalo 2020, 156). Musiikin pääaineopiskelijat, joilla on kasvun asenne, asettavat todennäköisemmin oppimistavoitteita, kun taas muuttumattomuuden asenne näkyy usein suoritustavoitteiden korostumisena (Smith 2005, 36).

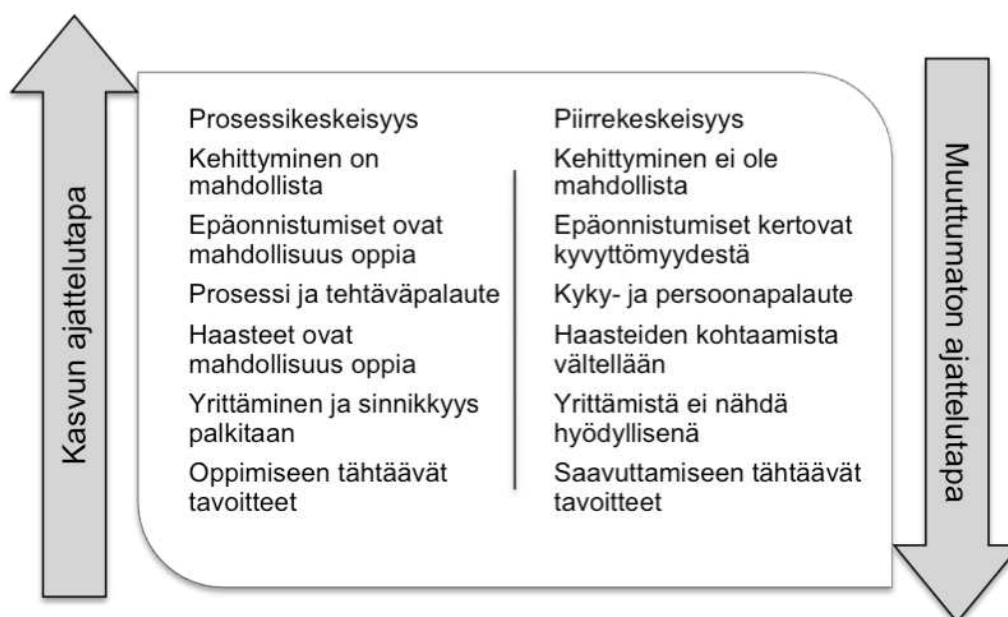
### **3.6 Asenteiden vaikutukset soitonoppilaiden kehitykseen**

Tätä opinnäytetyötä varten tein kyselytutkimuksen, jonka tarkoituksena oli selvittää oppilaiden ajattelutapojen vaikutuksia heidän kehitykseensä. Valitsin menetelmäksi kyselytutkimuksen, jotta saisin mahdollisimman laajan ja kattavan aineiston. Laadin opettajille ja oppilaille omat kyselylomakkeensa, jotka lähetin opettajille joko suoraan tai musiikkioppilaitoksen rehtorin tai apulaisrehtorin kautta. Opettajan tuli välittää oppilaan lomake eteenpäin satunnaisesti valitsema- leen oppilaille. Oppilaan lomake (Liite 1) selvitti hänen kasvun tai muuttumatto- muuden asennettaan; opettajan tuli puolestaan vastata oppilaan kehittymistä koskeviin kysymyksiin, ja se piti tehdä jokaisesta oppilaasta erikseen (Liite 2). Laatimani oppilaan asennetta selvittävä lomake perustuu Gundersonin ja kump- paneiden (2013) tutkimuksessa käyttämään kyselylomakkeeseen. Muokkasin ky- symyksiä niin, että vastauksista selviää ennen kaikkea soittoharrastukseen ja musiikilliseen kehitykseen vaikuttava asenne, sillä ihmisen ajattelutapa voi vaih- della elämän eri osa-alueilla. Kysymykset 7 ja 8 sekä 10 ja 11 olivat käänteisesti koodattuja.

Kyselyyn vastasi kaksi soitto-oppilasta ja kaksi opettajaa kahta oppilasta koskien. Kuitenkin kyseessä oli vain yksi oppilas-opettajapari; kaksi muuta vastausta eivät liittyneet toisiinsa. Kyselyn kysymykset 7–11 analysoitiin viisiportaista Likert-as- teikkoa käyttäen. Mitä pienemmän keskiarvon oppilas sai, sitä vahvempi on hä- nen muuttumattomuuden asenteensa, korkea keskiarvo kertoo puolestaan kas-

vun asenteesta. Molemmat oppilaat saivat keskiarvon 3,6, joka viittaa suhteellisen neutraaliin asenteeseen kallistuen lievästi kasvun asenteeseen. Taipumuksesta kasvun ajattelutapaan kertovat myös kysymysten 12–14 vastaukset: molemmat oppilaat vastasivat kieltävästi niihin kaikkiin. Avoimissa vastauksissaan molemmat oppilaat nimesivät niin harjoittelun kuin lahjakkuuden tai nopean oppimisen selityksenä soitonopinnoissa menestymiselle. Toisen oppilaan opettaja kuvasi oppilaan kehittyneen ”tasaisen rauhallisesti” harjoittelun määrää ja laatua mukaillen.

Tutkimustuloksista ei voi vetää johtopäätöksiä pienestä osallistujamäärästä johtuen. Vähäinen vastausmäärä voi johtua vaikeasta ja monimutkaisesta menetelmästä, sillä kyselylomakkeet toimitettiin oppilaille vastattaviksi monen mutkan – rehtorin, opettajan sekä mahdollisesti vanhemman – kautta. Tutkimukseen osallistuminen vaati opettajilta aikaa, minkä lisäksi tutkimusajankohtaan osunut loma viikko katkaisi opetustyön. Lisäksi opettajien ja oppilaiden vastaukset oli vaikea pitää synkronoituina. Tutkimuksen luotettavuutta heikentää myös se, että soitonoppilaiden kehitys on epäilemättä monimutkainen prosessi – mahdollisten asenteiden vaikutusten lisäksi siihen vaikuttavat lukuisat muut tekijät. Lisää tutkimusta tarvitaan niin soitonoppilaiden asenteista ja niiden vaikutuksista oppilaiden toimintaan ja kehitykseen kuin soitonopettajien asenteiden ilmenemisestä opetuksessa.



Kuvio 1. Kasvun ja muuttumattomuuden asenteiden pääpiirteet Dweckin mindset-teorian mukaan (Tuominen 2017, 23.)

## 4 Kasvun asenteen kehittäminen

### 4.1 Asenteen kehittäminen on mahdollista

Käsityksiä älykkyydestä ja lahjakkuudesta voidaan muokata. Ajattelutapojen muokkaamisella näyttää olevan suotuisia vaikutuksia, motivaatioon saavutuksiin sekä lopputuloksiin. (Blackwell ym. 2007, 253–258.) Ajattelutapojen interventio eli välitys kehittää oppilaiden uskomista älykkyyteen muovautuvana ominaisuutena, lisää oppimistavoitteisiin suuntautumista ja parantaa esimerkiksi matematiikan arvosanaa (Schmidt, Shumow & Kackar-Cam 2015, 29). Dweckin (2009) mukaan opettajien rooli on merkittävä: heidän pitää näyttää oppilaille, että vaivannäön avulla kyvyt ovat muokattavissa (Laine ym. 2016, 154). Muun muassa opettajien tavat antaa palautetta sekä ohjeita vaikuttavat oppilaiden asenteeseen sekä minäkäsitykseen (Adams 2021, 63).

Kasvun asennetta voi tukea muun muassa antamalla oppilaille tehtäviä, jotka tuntuvat sekä merkityksellisiltä että sopivan haastavilta, tukemalla sinnikkyyttä, tekemällä oppimisprosessi oppilaille näkyväksi sekä osoittamalla oppilaille heidän kehityksensä (Dweck 2010, 19). Muuttumattomuuden asennetta edistävät puolestaan esimerkiksi kilpailullisuuden korostaminen sekä synnynnäisen kyvykkyyden ylistäminen vaivannäön sijaan; lisäksi ne johtavat motivaation ja itseensä uskomisen puutteeseen (Adams 2021, 66). Rissasen ym. (2016, 494) tutkimustulosten mukaan muuttumattomuuden asenteen omaksunut opettaja yritti motivoita heikosti pärjääviä oppilaita vaatimusten madaltamisella sekä tehtävien helpottamisella.

Dweck (2006, 407) esittää, että ikävystyttäviltä tai helpoilta tuntuvista tehtävistä pitäisi pyrkiä tekemään hauskempia ja haastavampia, ja lapsia voi opettaa tekemään niin myös itse. Soitonopetuksessa esimerkiksi asteikkojen opettelu voi tuntua oppilaasta pakolliselta pahalta. Sen lisäksi, että soitonopettaja selittää oppilaalle asteikkosoiton merkitykset ja hyödyt, soitonopettaja ja -oppilas voivat yhdessä keksiä mahdollisimman monta tapaa soittaa asteikko erilaisia rytmejä, ar-

tikulaatioita ja nyansseja hyödyntäen. Kun tehtävistä pyritään tekemään mielekkäitä, oppilas jatkaa luultavasti todennäköisemmin sinnikästä harjoittelua ja oppii asiat syvällisesti.

## 4.2 Opettajan asenne

Kari Adams on tohtoriopiskelija ja musiikkikasvatuksen opettaja Pohjois-Texasin yliopistossa Dentonissa. Hän on perehtynyt opiskelijoiden ajattelutapojen vaikutuksiin ja kehittämiseen erityisesti kuoroharjoitusten näkökulmasta. Adams (2019) kysyy, miksi oppilaat näkisivät vaivaa asioiden eteen, jos he näkevät opettajan olevan haluton astumaan ulos mukavuusalueeltaan, pelkäävän virheitä eikä suuntautuvan jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen? Hän ehdottaakin, että opettajan pitäisi kysyä itseltään, uskooko hän todella siihen, että hänen oppilaansa voivat kehittyä ja musiikilliset taidot sisältävät taidon oppia. Opettajan on myös selvitettävä, onko hänellä keinoja auttaa oppilaitaan kehittymään vai uskooko hän sen sijaan oppilaiden synnynnäisiin kykyihin heidän kasvussaan. Opettajan onkin mahdotonta opettaa kasvun asennetta, mikäli hän itse ei ymmärrä sitä, usko siihen ja elä sen mukaan. (Adams 2019, 23–24.)

Schmidtin ym. (2015, 17–31) mukaan opettajan ajattelutavalla on vaikutusta oppilaiden asenteiden muovautumiseen. Opettajan teoria siitä, voiko yksilö kehittää kykyjään, voi olla merkittävässä roolissa oppilaan opintomenestyksessä tai suhtautumisessa haastaviin tilanteisiin (Dweck 2000; 2016, Ronkaisen 2018, 2 mukaan). Tutkimuksessa selvisi, että opettaja, jonka oppilaiden tulokset olivat parempia, painotti päivittäisessä vuorovaikutuksessa oppimistavoitteita, kasvun ajattelua, ”käsitteellistä kehittymistä” sekä oppimistapojen käyttöä. Opettajan ajattelutapa vaikuttaa todennäköisesti oppilaidensa uskomuksiin kyvykkyydestään muun muassa opetuskäytäntöjen, kuten opetus- ja opetusstrategioiden, vuorovaikutuksen laadun sekä opettajan antaman palautteen kautta. Opettajan tulisi korostaa, että kyvykkyyden kasvattaminen on mahdollista ponnistelun kautta, painottaa oppimistavoitteita suoritustavoitteiden sijaan sekä arvostaa väivannäköä ja oppimisstrategioiden merkitystä. Sen sijaan esimerkiksi oppilaiden vertaaminen toisiinsa sekä kertominen oppilaalle hänen yliveraisuudestaan luo-

kan muihin oppilaisiin nähden näyttävät edistävän suoritustavoitteisiin suuntautumista sekä muuttumattomuuden asenteen vakiintumista. (Schmidt ym. 2015, 29.) Oppilaiden arviointi suhteessa vertaisiinsa voi kannustaa heitä vertailemaan kykyjään muihin ja johtaa sitä kautta kilpailulliseen kulttuuriin ja muuttumattomuuden asenteeseen (Adams 2019, 67). Uusitalo (2020, 14) esittää, ettei lapsia pitäisi jakaa lahjakkaisiin, keskinkertaisiin ja lahjattomiin, sillä se voi tuhota ”lahjakkuuden taimia”, jotka tarvitsevat ymmärrystä ja lempeää kohtelua.

Opettaja voi ilmentää kasvun asennetta esimerkiksi tuomalla esiin omat kehityspyrkimyksensä ja pyytämällä oppilaidensa apua tavoitteisiinsa pääsemiseksi (Adams 2019, 23; Morrison 2019, 40). Opettaja on saattanut huomata esimerkiksi jonkin huonon asian tai tavan, jota hän itse jatkuvasti toistaa opetustilanteessa ja josta hän haluaisi päästä eroon – tällainen voi olla esimerkiksi sanan *mutta* käyttö. Päästäkseen eroon sanasta opettaja pyytää oppilaitaan nostamaan käntensä ylös aina kun huomaa hänen käyttäneen sanaa. Parhaimmillaan tällainen toiminta antaa oppilaille oivan mallin kasvuun suuntautumisesta ja luo luokkaan kulttuurin, jossa uskalletaan ottaa riskejä uusien taitojen oppimiseksi (Adams 2019, 23).

Kasvun asenteen todeksi eläminen voi tapahtua myös esimerkiksi keskustelujen kautta. Kuulumisten yhteydessä opettaja voi kysyä oppilaalta, mitä hän on oppinut edellisen soittotunnin jälkeen. Se on tietenkin suuri harmi, jos oppilas kertoo, ettei oppinut mitään – silloin voidaan asettaa yhdessä oppilaan kanssa jokin oppimiseen liittyvä tavoite seuraavalle viikolle. Niin ikään oppilaan tuskaillessa vaikkapa jonkin teknisen asian kanssa opettaja voi kertoa tarinan siitä, miten sama asia tuntui hänestäkin ylitsepääsemättömän vaikealta mutta miten hän lopulta sinnikkään harjoittelun avulla oppi asian.

### **4.3 Kehuminen**

On selvää, että kasvattajat, opettajat ja vanhemmat, haluavat auttaa lapsiaan ja oppilaitaan luomaan hyvän itsetunnon. Siihen pyritään usein antamalla positiivista palautetta. Kuitenkin sillä, mistä kehutaan, näyttää olevan merkitystä asenteen muovautumisessa.

Kasvun asenteen kehittämisen kannalta on tärkeää, että opettaja kehuu oppilasta hänen vaivannäöstään ja ahkerasta työnteostaan – ei henkilökohtaisista ominaisuuksistaan. Vaikka oppilaan itseluottamus kasvaisikin kyvykkyyteen liittyviä kehuja vastaanottaessa, hän saattaa alkaa pelätä virheiden tekemistä ja vaivannäköä, sillä ne kertoisivat hänen lahjakkuuden puutteestaan. Haasteita kohdatessa itseluottamus voi ainakin hetkellisesti romahtaa. (Dweck 2006, 301.) Olen kokenut tämän itse: kun olen vastaanottanut kehuja, jotka liittyvät nopeaan oppimiseen tai kykyyn muuttaa soittoa nopeasti, olen alkanut pelätä virheiden tekemistä.

Älykkyydestä ja lahjakkuudesta kehuminen (esimerkiksi ”Opitpa tämän nopeasti. Olet lahjakas!”) näyttää johtavan siihen, että oppilaat valitsevat todennäköisemmin helppoja tehtäviä verrattuna vaivannäöstä kehuttuihin. He eivät osoita sinnikkyyttä takaiskujen jälkeen ja laittavat epäonnistumiset kyvyttömyytensä piikkiin. Ahkerasta työnteosta kehumisella (esimerkiksi ”Sinun on täytynyt harjoitella ahkerasti!”) on puolestaan suotuisia vaikutuksia esimerkiksi oppilaiden vaikeiden kappaleiden harjoittelusta nauttimiseen ja sinnikkyuteen. Takaiskuista he syyttävät kyvyttömyytensä sijaan vaivannäön puutetta ja suuntautuvat todennäköisemmin oppimistavoitteisiin, kun taas kyvykkyydestään kehutut valitsevat useammin suoritustavoitteita. (Mueller & Dweck 1998, 36–48; Droe 2013, 70–72.) Rissasen ym. (2016, 495) tutkimuksen mukaan opettaja, jolla on kasvun asenne, kehuu todennäköisesti oppilaan kehitystä, opiskelutekniikoita ja vaivannäköä, korostaa oppimistavoitteita sekä laittaa epäonnistumiset huonojen opiskelutekniikoiden ja ponnistelun puutteen piikkiin. Kaikki kehuminen ei ole kuitenkaan luokiteltavissa joko vaivannäköä tai henkilökohtaisia ominaisuuksia koskevaan palautteeseen: esimerkkejä tällaisista kehuista ovat muun muassa ”tosi hyvä” tai ”vau”. Ne sisältävät positiivisen arvion toiminnasta mutta eivät paljasta kehumisen kohdetta. (Gunderson ym. 2013, 1531.)

Soitonoppilaat vaikuttavat olevan halukkaampia valitsemaan vaikeaa ohjelmissä, venyttämään rajojaan ja nauttivan musiikillisesta kasvustaan, kun heitä kehuaan vaivannäöstä synnynnäisten ominaisuuksien sijaan (Adams 2019, 24). Opettajan kannattaakin miettiä etukäteen muutamia esimerkkejä, miten kehua ahkerasta harjoittelusta (Morrison 2019, 39). Yksi tapa kehua voi olla esimerkiksi:

”Olet selvästi harjoitellut ahkerasti oppiaksesi tämän asian. Minkälaisia harjoittelutapoja olet käyttänyt?” Opettajat kehuvat myös usein oppilaita nopeasta oppimisesta kuin se olisi merkki synnynnäisestä lahjakkuudesta. Jos oppilas oppii asian huomattavan helposti, opettaja voi todeta antaneensa oppilaalleen vahingossa liian helpon tehtävän ja korvata sen haastavammalla tehtävällä, joka laittaa oppilaan pinnistelemaan enemmän. Hitaampi oppiminen voi jopa edesauttaa asioiden syvällistä ymmärtämistä (Dweck 2010, 18).

Entä sitten, jos oppilas on nähnyt paljon vaivaa jonkin asian eteen mutta ei ole päässyt hyvään lopputulokseen? Dweckin mukaan on tärkeää, että oppilasta keuhutaan jo hänen tekemästään työstä mutta samaan aikaan häntä kannustetaan näkemään vieläkin lisää vaivaa. Opettajan tai vanhemman tuki on merkittävä: hänen kannattaa kertoa olevansa tukena ja apuna ja auttaa selvittämään, mitä oppilas ei vielä ymmärrä. (Dweck 2006, 306.) Niin ikään oppilaan tuskaillessa jonkin asian kanssa sanasta *vielä* voi olla apua: ”En osaa tätä – vielä”. Vaikka vaatimustaso olisi korkea, sen on yhdistyttävä lempeyden ja välittämisen ilmapiiriin: hyvä opettaja välittää oppilaistaan ja sitoutuu heihin (Dweck 2006, 335).

#### **4.4 Rakentava palaute ja virheiden osoittaminen**

On tärkeää, että opettajat muotoilevat palautteensa kasvun mahdollistavalla tavalla (Adams 2019, 23). Tutkijoiden mukaan opiskelijoiden vastaanottama palaute voi muuttaa heidän käytöstään nopeastikin. Vaikutukset ovat usein tilapäisiä, mutta johdonmukainen kasvuun viittaava palaute voi johtaa kasvun asenteen vakiintumiseen. (Adams 2021, 66.)

Tarkka, hyvin muotoiltu sekä asiaan liittyvä palaute on tärkeimpiä työkaluja kehittymisen mahdollistamiseksi. Esimerkiksi yhtyeiden johtajat antavat usein hyvin yleisellä tasolla pysyttelevää palautetta, kuten ”Hyvä” tai ”Yritä uudestaan”. Tällainen palaute ei avaa oppilaille, missä he onnistuivat ja missä epäonnistuivat. Lisäksi opettajien tulisi kertoa oppilailleen, *miten* jotakin tulisi harjoitella sen sijaan, että he tyytyisivät toteamaan, *mitä* pitäisi harjoitella. (Silvey 2014, 13.) Esimerkiksi eräällä mestarikurssilla opettaja kertoi, että minun pitäisi kehittää oktaa-

vitekniikkaani. Tehokkaampaa olisi kuitenkin ollut opettaa minulle, miten voin harjoitella sitä – enhän välttämättä ollut itse löytänyt parhaita ja tehokkaita harjoittelekinoja ja juuri siksi tekniikassa oli puutteita.

Kasvun asenteessa ei ole kyse täydellisyyteen pyrkimisestä, vaan tavoitteeksi asetetaan jatkuva kehittyminen. Kehittyminen ei ole kuitenkaan mahdollista ilman virheitä – siksi opettajan pitäisi osoittaa ne. Oikeastaan niitä pitäisi suorastaan juhlia! (Adams 2019, 25.) Tavalla, jolla opettaja lähestyy virheitä, voi olla merkittävä vaikutus organisaation kulttuuriin sekä opiskelijoiden muodostuviin käsityksiin itsestään. Oppilaista tulee pelokkaita ja he alkavat välttelemään haasteita, joihin sisältyy epäonnistumisen riski, kun kouluttaja reagoi virheisiin turhautumisella ja vihalla. Kun opettaja puolestaan lähestyy virheitä oppimisen näkökulmasta, opiskelijat oppivat ottamaan riskejä sekä hyväksymään haasteita eivätkä anna virheiden vaikuttaa negatiivisesti minäkuvaansa. (Adams 2021, 66–67.) Huomautan kuitenkin, että esimerkiksi harjoittelussa on tärkeä pyrkiä soittamaan mahdollisimman oikein, sillä asian voi oppia virheellisesti, kun sen toistaa jatkuvasti väärin.

#### **4.5 Kasvun opettaminen**

Tässä opinnäytetyössä olen korostanut jatkuvasti harjoittelun merkitystä. Oppilaat eivät kuitenkaan itsestään tiedä, miten harjoitellaan, joten on ensiarvoisen tärkeää opettaa harjoittelua. Kasvun asennetta voi opettaa oppilaille kertomalla sen yleisistä periaatteista – ikätason huomioon ottaen. Vaikka on selvää, että muutoksen tekeminen on vaikeaa, jo omien uskomusten tiedostamisella voi olla kasvun asennetta edistäviä vaikutuksia (Dweck 2006, 90, 390). Esimerkki tästä olen minä itse: minulla on ollut vaikeuksia ottaa vastaan palautetta kamarimusiikkitunneilla. Taipumuksenani on ollut pyrkiä todistamaan niin opettajalle kuin yhtyeen muille jäsenille taitoni ja lahjakkuuteni ja olen toivonut, ettei kriittinen palaute suuntautuisi minulle vaan muille. Kuitenkin tätä työtä tehdessäni olen tiedostanut, että tarvitsen palautetta kehittyäkseni.

Ensinnäkin oppilaille täytyy opettaa yleisiä harjoitteluperiaatteita, kuten sitä, kuinka paljon, milloin ja miten tulisi harjoitella. Sen lisäksi tuntien lomaan on hyvä

sisällyttää tarkempia, esimerkiksi tiettyjen teknisten asioiden tai kappaleen vaikeiden kohtien harjoitteluun liittyviä ohjeita. Tällainen voi olla vaikkapa nopean kuvion harjoittelu erilaisissa rytmeissä. Uusikylän (2020) mukaan tehokkaassa harjoittelussa keskittyminen on huomattavan tärkeää, ja suoritustaso voi heikentyä ilman täydellistä keskittymistä harjoitteluun alasta riippumatta. Tavoitteiden on oltava selkeät, kun tähdätään kehittävään harjoitteluun. Harjoittelun määrän ja laadun katsotaan olevan yhteydessä suoritustasoon, ja keskittymisen lisäksi yrittäminen on oleellinen asia. Monella alalla maksimimäärä tehokasta harjoittelua päivässä vaikuttaa olevan neljä-viisi tuntia; sen jälkeen ihminen väsyy ja tarvitsee lepoa. (Uusikylä 2020, 162, 165–166.) Monen tunnin harjoittelua ei pidä tietenkään vaatia useimmilta musiikkioppilaitoksissa opiskelevilta oppilailta, vaan se koskee lähinnä ammattilaisia, ammattiopiskelijoita sekä ammattiopintoihin tähtääviä.

Adamsin (2019) mukaan opettajien pitäisi käyttää tunneilla aikaa opettaakseen oppilailleen tehokkaita harjoittelutapoja: niitä kannattaa käydä tunneilla yhdessä läpi ja näyttää oppilaille käytännössä, miten kyseisiä harjoittelutapoja hyödynnetään. Kun oppilaat ovat oppineet harjoittelutapoja, opettaja voi kannustaa oppilaitaan etsimään itse ongelmakohtat ja päättämään harjoittelukeinot niiden ratkaisemiseksi. Tämä opettaa oppilaita itsenäisiksi harjoittelijoiksi: kun opettaja ei ratkaise kaikkia ongelmia oppilaidensa puolesta, he oppivat refleктоimaan omaa harjoitteluaan ja tunnistamaan virheensä kriittisen ajattelun kautta (virheet eivät ole epäonnistumisia vaan arvokkaita tilaisuuksia oppia!). Lisäksi opettajan on hyvä tehdä selväksi oppilailleen, että kehitystä tapahtuu ennen kaikkea ”syväharjoittelun”, ei ”helpon harjoittelun” kautta. (Adams 2019, 25.) Oppilaita voi kannustaa itsenäiseen harjoitteluun ja ratkaisujen etsimiseen esimerkiksi niin, ettei tarjoile kaikkea tietoa valmiina, vaan auttaa oppilaita selvittämään asian itse. Yksinkertaisimmillaan toteutan tätä niin, että pienten oppilaiden kanssa selvitämme aina yhdessä nuotit sen sijaan, että vain luettelisin nuotit valmiina oppilaalle. Harjoitteluohjeet on tietenkin sovellettava iän ja tason mukaan: pienen vasta-alkajan ja ammattiopintoihin tähtäävien harjoittelu poikkeavat huomattavasti toisistaan. Soiton harjoittelu on kuitenkin laaja aihe, johon en aio tässä opinnäytetyössä paneutua sen tarkemmin.

#### 4.5.1 Harjoittelutyöpajat

Yksi keino opettaa kasvun asennetta ja sen mukaisia harjoittelutapoja on järjestää oppilaille yhteisiä, harjoitteluun liittyviä työpajoja. Dweck järjesti yhdessä työryhmänsä kanssa murrosikäisille niin kutsuttuja asennetyöpajoja. Ensi alkuun he esittivät oppilaille, että toisin kuin monet oppilaista ehkä uskovat, fiksuus ja älykyys – kuten myös musikaalisuus – eivät ole synnynnäisiä ja pysyviä luonteenpiirteitä, vaan niitä voi kehittää harjoittelun avulla. Työryhmänsä kanssa Dweck esitteli oppilaille aivojen toimintaa: sitä, miten ne muuttuvat ja vahvistuvat käytettäessä kuin lihakset. Harjoittelun ja oppimisen tuloksena aivoissa muodostuu jatkuvasti uusia yhteyksiä sen lisäksi, että olemassa olevat yhteydet vahvistuvat. Oppilaille myös näytettiin kuvia siitä, miten yhteydet aivoissa tihentyvät ensimmäisten elinvuosien aikana lapsen oppiessa jatkuvasti uusia asioita. Tämän jälkeen oppilaille opetettiin opiskelutaitoja sekä sitä, miten kasvun asenteen periaatteita voi soveltaa opiskelussa. (Dweck 2006, 381–382.)

Asennetyöpaja oli kahdeksan istunnon mittainen ja siihen osallistuneiden oppilaiden tulosten havaittiin olevan erinomaisia verrattuna verrokkiryhmään, jolle opetettiin opiskelutaitoja mutta ei kasvun asennetta ja sen soveltamista. Työpajoihin osallistuneiden oppilaiden opettajat eivät tieneet, kuka oli osallistunut mihinkin työpajaan, mutta he havaitsivat suuria muutoksia asennetyöpajaan osallistuneiden oppilaiden oppimismotivaatiossa ja kehityksessä. Vaikka asennetyöpajojen tulokset näyttävät olleen erinomaisia, niiden ongelma on toteutukseen vaadittu suuri henkilökunta ja niiden järjestäminen suuressa mittakaavassa on vaikeaa. Tämän vuoksi kehitettiin verkkotyöpaja, *Brainology*<sup>TM</sup>-ohjelma, joka on kasvun asennetta opettava peli. (Dweck 2006, 383–386.) Kuitenkin ohjelman hyödyt näyttävät olevan merkittävimpiä silloin, kun peli yhdistyy opettajan kasvun asennetta heijastavaan opetukseen (Schmidt ym. 2015, 30).

Asennetyöpajoja voi soveltaa soitonopetuksessa niin, että opettaja jakaa oppilaansa ikänsä ja tasonsa mukaan ryhmiin, joille hän opettaa samalla tavalla kasvun asennetta ja sen mukaisia harjoitteluperiaatteita. Toisaalta opiskelijoiden jakaminen ryhmiin tasonsa mukaan voi olla ongelmallista: se voi vaikuttaa negatiivisesti opiskelijoiden minäkuvaan ja vaikeuttaa kehittävän ja terveellisen ilmapii-

rin muodostamista (Adams 2021, 68). Harjoittelutyöpajoja voi myös kenties järjestää koko musiikkioppilaitoksen laajuisena. Toisaalta musiikkioppilaitosten rajalliset resurssit voivat muodostua esteeksi työpajojen järjestämiselle, jolloin opettaja voi hyödyntää mahdollisia luokkatunteja. Joka tapauksessa opettajan kannattaa ujuttaa oppeja kasvun asenteesta oppilaiden omille tunneille.

#### **4.6 Kehityksen arvostaminen**

Soitonopiskelussa saatetaan keskittyä esiintymisiin; lopputulosta pidetään joskus jopa arvokkaampana kuin harjoitteluprosessin avulla saavutettua kehitystä. Tämä voi johtaa kohtuuttomaan esiintymisjännitykseen ja -ahdistukseen sekä virheiden pelkoon – onnistuminenhan on silloin yhdestä suorituksesta kiinni. Morrisonin (2019, 39) mukaan kuorolaulajista tulee kilpailuhenkisiä ja he kadottavat ilon harjoitteluprosessista, kun he keskittyvät lähinnä esiintymisiin liittyviin tavoitteisiin eli suoritustavoitteisiin. Kasvun asenteessa on kuitenkin kyse siitä, että harjoitteluvaihe ja kehittyminen ovat tärkeämpiä kuin lopputulos.

Yksi keino keskittää oppilaiden huomio harjoitteluprosessiin on välttää ajamasta heitä täydellisyyden tavoitteluun. On tärkeä korostaa oman parhaan tekemistä sekä taiteellisen ja musiikillisen ilmaisun merkitystä – itse musiikistahan soitonopiskelussa on pohjimmiltaan kyse. (Morrison 2019, 39.) Tämän voi ottaa huomioon esimerkiksi soittotunneilla annetussa palautteessa: esiintymisen lähestyessä on hyvä keskittää huomio siihen, onko soitto ilmaisullisesti vahvaa – ainakin, kun kyseessä on pitkälle opinnoissaan edennyt oppilas. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, etteikö oikeita ääniä tulisi osata. Itse olen kokenut, että virheiden pelkoon on auttanut se, että arvioin oman esiintymissuoritukseni onnistumista sillä perusteella, nautinko soittamisesta ja oliko minulla vapautunut ja hyvä olo soittaa sen sijaan, että laskisin vääriä ääniä.

Mielestäni myös esimerkiksi tutkintoihin valmistautuessa sekä tutkintopalautteissa tulisi itse suorituksen lisäksi keskittyä siihen, kuinka hyvin oppilas on kehittynyt sekä antaa siitä positiivista palautetta. Uusikylä (2020, 244) esittää, että arvioinnin tulisi kohdistua oppilaan edistymiseen sen sijaan, että häntä vertailtai-

siin toisiin oppilaisiin. Adamsin (2021) mukaan yksittäiset arvioinnit, joille annetaan iso painoarvo, voivat estää kasvuun suuntautumista. Kun yhden arviointitilaisuuden merkitystä korostetaan, opiskelija voi alkaa ajatella, että täydellisyyttä arvostetaan enemmän kuin kehittymistä. Annetussa palautteessa tulisi sekä huomioida oppilaan kehitys että auttaa oppilasta huomaamaan se myös itse. Kehityksen tunnustaminen auttaa oppilasta huomaamaan, että musiikilliset kyvyt ovat kehitettävissä vaivannäöllä ja täsmällisellä harjoittelutapojen hyödyntämisellä. (Adams 2021, 66–67.) Yksinkertaisimmillaan tämän voi toteuttaa yhden tunnin mittakaavassa. Joskus oppilaat turhautuvat, kun eivät heti osaa uutta asiaa mutta saattavat oppia sen jo muutaman toiston avulla. Silloin voi kysyä oppilaalta, että ”Huomasitko? Opit asian, kun harjoittelit.” Toinen keino välttää liiallista täydellisyyden tavoittelua on pitää mielessä uuden oppimisen vaikeus. On luonnollista, että oppilaat tekevät virheitä opetellessaan uusia asioita, ja virheiden avulla voi aina oppia. (Morrison 2019, 39.)

## 5 POHDINTA

Harjoittelu aiheena on minulle tärkeä kokemusteni ja taustani vuoksi. Nuorena piano-oppilaana en ollut ahkera harjoittelija – harjoittelin yleensä vain kerran viikossa. Luulen harjoittelun puutteen johtuneen kahdesta asiasta: en tiennyt harjoittelusta riittävästi enkä uskonut tarvitsevani harjoitusta. Harjoittelun merkityksen oivaltaminen on auttanut lunastamaan potentiaaliani. En puhu vain harjoittelun määrän lisäämisestä, sillä mielestäni laadukkaat harjoittelutavat ja -menetelmät ovat sitäkin tärkeämpiä. Toisaalta ajattelen, että lapsuuden vähäisellä harjoittelulla on kultareunus: koska kukaan ei ajanut minua vakavan harjoittelun pariin pienestä pitäen, harjoittelen ja opiskelen musiikkia nykyään täysin omilla ehdoillani – rakkaudesta musiikkiin.

Soiton ja laulun opiskeleminen on vapaaehtoinen harrastus, minkä vuoksi soitonopettajien ei tule odottaa ja vaatia jokaiselta oppilaalta täydellistä sitoutumista ja panostusta harjoitteluun. Soittoa harrastavilla lapsilla ja nuorilla saattaa olla muitakin harrastuksia koulun lisäksi, eikä ole oikein asettaa kohtuuttomia paineita ja odotuksia harjoittelun ja edistymisen suhteen, mikäli oppilaalla ei ole edellytyksiä satsata musiikkiin. Ei ole tarkoitus, että useampi kuin pieni osa soitto-oppilaista tähtää ammattiopintoihin. Musiikkiharrastuksella on kuitenkin useita suotuisia vaikutuksia, jotka ovat olleet laajasti esillä julkisuudessa. Musiikkiharrastus edistää hyvinvointia ja tuo sisältöä elämään, mikäli se itsessään tuntuu mielekkäältä. Lisäksi sillä voi olla positiivisia vaikutuksia muun muassa itsevarmuuteen, kärsivällisyyteen, itsekuriin, keskittymiskykyyn, sosiaalisiin taitoihin, empatiakykyyn sekä hienomotorisiin taitoihin. Hyödyt jäävät kuitenkin mahdollisesti saavuttamatta, jos lapsi ei ole itse kiinnostunut musiikista. (Hallam 2010; Gerry ym. 2012; Rabinowitch ym. 2013; Huotilainen & Putkinen 2008, 204; Miendlarzewska & Trost 2014, 9–10; Dumont ym. 2017, 17, Nurmen 2019, 53, 58 mukaan.)

Tätä työtä tehdessäni olen huomannut mindset-teorian aiheuttavan toisinaan ristiriitaisiakin tunteita ja reaktioita soittonopetuksen kentällä. Teoria tarjoaa soittonopetukseen näkökulman, joka ei sulje pois muita pedagogisia periaatteita. En kiistä lahjakkuuden olemassaoloa ja merkitystä, vaikka musiikillinen oppiminen onkin monen tekijän summa. En myöskään väitä, että kenestä tahansa voi tulla

mitä tahansa tai että jokaisesta ihmisestä voi kehittyä huippumuusikko. Sen sijaan jokainen voi kehittyä ja oppia niin musiikin saralla kuin elämän muilla osa-alueilla niin halutessaan. Jokaiselle on myös annettava mahdollisuus kehittyä. Vaikka soitonopetuksen näkökulmasta muuttumattomuuden asenne tuskin näkyy mustavalkoisesti täydellisenä harjoittelun puutteena – harjoittelun merkitys kyllä tunnustetaan ja tiedetään – sillä voi olla monisyisiä vaikutuksia muun muassa motivaatioon, harjoittelutapoihin, sinnikkyyteen, rakentavan palautteen vastaanottamiseen sekä halukkuuteen tarttua haastaviin kappaleisiin.

Opettajia tulisi kouluttaa lahjakkuudesta sekä niihin liittyvistä asenteista. Laineen ja muiden (2016, 163) tutkimuksen mukaan useat suomalaiset peruskoulunopettajat ajattelevat tietävänsä liian vähän lahjakkuudesta ja lahjakkaista lapsista. Tietämättömyys lahjakkuudesta voi johtaa oppilaiden kategorisointiin, mikä voi mindset-teorian näkökulmasta katsottuna edistää oppimisen esteiden syntymistä. Esteet voivat näkyä esimerkiksi erilaisina ajattelutapoina sekä suhtautumisena omaan itseensä ja omiin kykyihin. (Sipilä 2018, 60.) Asennekasvatus voi auttaa oppilaita tavoittelemiensa päämäärien saavuttamisessa, ja jos oppilaat oppivat kasvun asennetta soitonopetuksessa, he voivat kenties alkaa soveltaa sitä elämän muillakin osa-alueilla. Dweckin (2006, 95–96) mukaan loppujen lopuksi ihmisellä on oikeus valita asenteensa:

*”Kasvun asenne ei muuten pakota sinua tavoittelemaan mitään. Se vain kertoo, että voit kehittää kykyjäsi. On edelleen sinusta kiinni, haluatko tehdä niin.”*

## LÄHTEET

Adams, K. 2019. Developing Growth Mindset in the Ensemble Rehearsal. *Music Educators Journal* 105 (4), 21–27.

Adams, K. 2021. Mindset, Self-Concept, and Long-Term Musical Engagement. *Choral Journal* 61 (7), 63–70.

Blackwell, L., Trzesniewski, K. & Dweck, C. 2007. Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development* 78 (1), 246–263.

Dweck, C. 2010. Even Geniuses Work Hard. *Educational Leadership* 68 (1), 16–20.

Dweck, C. 2006. Mindset: menestymisen psykologia. Kuinka voimme toteuttaa piileviä kykyjämme. Suomentaja Jaana-Mirjam Mustavuori. Helsinki: Viisas elämä.

Dweck, C. 1986. Motivational Processes Affecting Learning. *The American Psychologist* 41 (10), 1040–1048.

Dweck, C. 2000. *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.

Dweck, C. 2017. The Journey to Children’s Mindsets – and Beyond. *Child Development Perspectives* 11 (2), 139–144.

Droe, K. 2013. Effect of Verbal Praise on Achievement Goal Orientation, Motivation, and Performance Attribution. *Journal of Music Teacher Education* 23 (1), 63–78.

Elliott, E. & Dweck, C. 1988. Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology* 54 (1), 5–12.

Grant, H. & Dweck, C. 2003. Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology* 85 (3), 541–553.

Gunderson, E., Gripshover, S., Romero, C., Dweck, C., Goldin-Meadow, S & Levine, S. 2013. Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children’s Motivational Framework 5 Years Later. *Child Development* 84 (5), 1526–1541.

Laine, S., Kuusisto, E. & Tirri, K. 2016. Finnish Teachers’ Conceptions of Giftedness. *Journal of the Education of the Gifted* 39 (2), 151–167.

Maijala, P. 2001. Musiikillinen lahjakkuus - tarua vai totta? Finaali: Sibelius-Akatemian jatko-opiskelijoiden lehti 4 (8), 139–149.

Mercer, S. & Ryan, S. 2010. A Mindset for EFL: Learners’ Beliefs about the Role of Natural Talent. *ELT Journal* 64 (4), 436–444.

Morrison, S. 2019. The Choral Mindset: Supporting Growth Mindset in Choral Ensembles. *Canadian Music Educator* 60 (4), 36–40.

Mueller, C. & Dweck, C. 1998. Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 75 (1), 33–52.

Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. *Studia Musica* 25. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Nurmi, M. 2019. Mitä musikaalisuus on? Tampere: Vastapaino.

Ojala, M. 2015. Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E. & Tirri, K. 2016. Teachers' Implicit Meaning Systems and Their Implications for Pedagogical Thinking and Practice: A Case Study from Finland. *Scandinavian Journal of Education research* 62 (4), 487–500.

Ronkainen, R. 2018. kasvun ajattelutavan ilmeneminen opetuksen toteutuksessa ja reflektoinnissa. Tapaustutkimus Viikin normaalikoulun ensimmäisen luokan opettajasta. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 4.11.2022. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/236314/Kasvun%20ajattelutavan%20toteutumisen%20opetuksen%20toteutuksessa%20ja%20reflektoinnissa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Schmidt, J., Shumow, L. & Kackar-Cam, H. 2015. Exploring Teacher Effects for Mindset Intervention Outcomes in Seventh-grade Science Classes. *Middle Grades Research Journal* 10 (2), 17–32.

Silvey, B. 2014. Strategies for Improving Rehearsal Technique: Using Research Findings to Promote Better Rehearsals. *Update: Applications of Research in Music Education* 32 (2), 11–17.

Sipiläinen, T. 2018. Lasten oppimiseen liittyvien ajattelutapojen ilmeneminen luokahuoneessa. Tapaustutkimus ensimmäiseltä luokalta. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 23.9.2022. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/298393/Sipilainen\\_Toni\\_Pro\\_gradu\\_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/298393/Sipilainen_Toni_Pro_gradu_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Smith, B. P. 2005. Goal Orientation, Implicit Theory of Ability, and Collegiate Instrumental Music Practice. *Psychology of Music* 33 (1), 36–57.

Suzuki, S. 1983. Rakkaudella kasvatettu. Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa. Suomentaja Sari Helkala-Koivisto. Tampere: Vihreälinja Oy.

Tuominen, M. 2017. Oppimiseen liittyvät ajattelutavat opetuksessa. Tapaustutkimus Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun ensimmäiseltä luokalta. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma. Viitattu

27.11.2022. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231287/tuominen\\_moona\\_pg\\_041217.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231287/tuominen_moona_pg_041217.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Uusikylä, K. 2020. Lahjakuus. Jyväskylä: PS-kustannus.

## LIITTEET

Liite 1. Kyselytutkimus: Soitonoppilaiden asenteet ja niiden vaikutukset (oppilaan lomake)

Tutkimus on osa Riikka Lumiahon opinnäytetyötä, jonka hän tekee osana musiikkipedagogiopintoja Tampereen ammattikorkeakoulussa.

Kyselyyn vastaaminen vie n. 20 minuuttia. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti.

Muistathan, että kyselyssä ei ole oikeita ja väärä vastauksia. Vastaa rehellisesti!

#### Perustiedot

1. Nimi:
2. Musiikkioppilaitoksen nimi:
3. Ikä (numeroina):
4. Olen
  - Tyttö
  - Poika
  - Muu
  - En halua kertoa
5. Mikä on instrumenttisi?
6. Kuinka kauan olet harrastanut soittoa/laulua?

#### Kysymysoso 1

7. Kuvittele lapsi, joka ajattelee, että ihmisillä on tietty määrä musiikillista lahjakkuutta ja lahjakkuuden määrä pysyy aina samana. Kuinka paljon olet tämän lapsen kanssa samaa mieltä?
  - En lainkaan
  - Vähän
  - Jonkin verran

- Paljon 2 (4)
- Erittäin paljon

8. Kuvittele lapsi, joka ajattelee, että ihmisistä voi tulla koko ajan musiikillisesti lahjakkaampia. Kuinka paljon olet tämän lapsen kanssa samaa mieltä?

- En lainkaan
- Vähän
- Jonkin verran
- Paljon
- Erittäin paljon

9. Kuvittele lapsi, joka uskoo, että ihmisistä voi tulla musikaalisempia, jos he harjoittelevat todella ahkerasti. Kuinka paljon olet tämän lapsen kanssa samaa mieltä?

- En lainkaan
- Vähän
- Jonkin verran
- Paljon
- Erittäin paljon

10. Kuinka halukas olet soittamaan kappaleita, jotka ovat erittäin helppoja ja näin ollen ne eivät vaadi paljon harjoittelua ja et tee niin helposti virheitä?

- En lainkaan
- Vähän
- Jonkin verran
- Paljon

- Erittäin paljon 3 (4)

11. Kuinka halukas olet soittamaan kappaleita, jotka ovat todella vaikeita ja voit näin ollen oppia enemmän?

- En lainkaan
- Vähän
- Jonkin verran
- Paljon
- Erittäin paljon

#### Kysymysosio 2

12. Luuletko, että jos oppilas ei opi kappaletta nopeasti, se on hänelle liian vaikea?

- Kyllä
- Ei

13. Kuvittele, että keskustelet sukulaisesi kanssa. Hän ei ole koskaan käynyt soittotunneilla tai opiskellut musiikkia. Hän sanoo, ettei hän ymmärrä musiikista mitään. Oletko hänen kanssaan samaa mieltä siitä, että hän ei voisi koskaan oppia ymmärtämään musiikkia?

- Kyllä
- Ei

14. On lapsia, jotka eivät pärjää soitonopinnoissaan. Tarkoittaako tämä sinusta sitä, että he eivät ole lahjakkaita?

- Kyllä
- Ei

15. Kuvittele oppilaita, jotka menestyvät hyvin soitonopinnoissaan. Miksi he pärjäävät niin hyvin? (Avoin vastaus)

Liite 2. Kyselytutkimus: Soitonoppilaiden asenteet ja niiden vaikutukset (opettajan lomake)

Tutkimus on osa Riikka Lumiahon opinnäytetyötä, jonka hän tekee osana musiikkipedagogiopintoja Tampereen ammattikorkeakoulussa.

Kyselyyn vastaaminen vie n. 10 minuuttia. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti.

1. Opettajan nimi:
2. Oppilaan, jota vastaus koskee, nimi:
3. Oppilaitoksen nimi:

Kysymysosio

4. Kuvaile oppilaan kehitystä hänen soitto- tai lauluopintojensa aikana.  
(Avoin vastaus)





