

# **Pop/jazz-laulun itsenäisen harjoittelun haasteet ammattikorkeakoulussa**

Roosa-Maria Leppänen

Opinnäytetyö  
Toukokuu 2019  
Kulttuuriala  
Musiikkipedagogi (AMK), musiikin tutkinto-ohjelma

Tekijä(t) Leppänen, Roosa-Maria	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä Toukokuu 2019
	Sivumäärä 52	Julkaisun kieli Suomi
		Verkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi <b>Pop/jazz-laulun itsenäisen harjoittelun haasteet ammattikorkeakoulussa</b>		
Tutkinto-ohjelma Musiikin tutkinto-ohjelma		
Työn ohjaaja(t) Päivi Virolainen-Kalpio		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyön tavoite oli tutkia ammattikorkeakoulutasoisten pop/jazz-laulunopiskelijoiden itsenäistä harjoittelua. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään itsenäisen harjoittelun haasteita, niiden syntyä ja opiskelijoiden asenteista haasteita kohtaan. Työssä lähestyttiin harjoittelua itsesäätelyä oppimisen näkökulmasta.</p> <p>Opinnäytetyö oli luonteeltaan laadullinen tutkimus. Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja aineisto analysoitiin teemoittelemalla. Työtä varten haastateltiin neljää Jyväskylän ammattikorkeakoulun opiskelijaa. Kaksi haastateltavaa olivat neljännen eli viimeisen vuoden opiskelijoita. Kolmas haastateltava oli kolmannen vuoden opiskelija ja neljäs ensimmäisen vuoden opiskelija. Haastattelut toteutettiin kasvotusten ja ne äänitettiin litterointia varten. Teoreettisessa viitekehyksessä perehdyttiin itsesäätelyä, motivaatiota ja volitiota käsittelevään kirjallisuuteen, aikaisempiin tutkimuksiin ja artikkeleihin sekä siihen, mitä laulopedagogiksi opiskeleminen ammattikorkeakoulussa sisältää.</p> <p>Harjoittelun haasteiksi koettiin motivaatiotilan vaihtelevuus, lyhytaikaisten tavoitteiden puute, suunnitteleamattomuus sekä ankaruus itseä kohtaan. Opiskelun fokusointitaito on yksilöllistä riippuen opiskelijan opiskelutaidoista ja haastateltavat kokivat harjoittelun ohjauksen olevan tarpeen. Omien rajojen ymmärtäminen harjoittelussa todettiin olevan tärkeää harjoittelumotivaation ylläpitämiseksi.</p> <p>Harjoittelutavoissa oli nähtävissä itsesäätelyn kehittyminen opintojen edetessä. Laulun harjoittelun taustalla on vahva sisäinen motivaatio, jonka ylläpitämisessä harjoittelun säännöstelyllä on suuri merkitys. Itsesäätelyä harjoittelua voisi kehittää mm. tehokkaamalla tavoitteiden asettamisella opettajan ohjauksella sekä muiden opiskelijoiden kanssa yhdessä tekemisellä ja sitä kautta refleктоimalla.</p>		
Avainsanat (asiasanat)		
Laulaminen, itsenäinen harjoittelu, itsesäätely oppiminen, motivaatio, volitio		
Muut tiedot (Salassa pidettävät liitteet)		

Author(s) Leppänen, Roosa-Maria	Type of publication Bachelor's thesis	Date May 2019  Language of publication: Finnish
	Number of pages 52	Permission for web publication: x
Title of publication <b>Challenges in independent pop/jazz vocal practice at the university of applied sciences</b>		
Degree programme Degree Programme in Music		
Supervisor(s) Virolainen-Kalpio, Päivi		
Assigned by		
Abstract  <p>The aim of the thesis was to examine pop/jazz vocal students' independent practice at the university of applied sciences. The goal of the study was to find out what are the challenges of independent practice as well as their origin and the students' attitudes towards them. Independent practice was approached from the perspective of self-regulated learning.</p> <p>The thesis had a qualitative research approach. The method of data collection was a theme interview, and the data was analysed by using themes. Four students of JAMK University of Applied Sciences were interviewed for the study. Two of the interviewees were fourth-year students, one was a third-year student and one a first-year student. The interviews were conducted face to face and recorded for transcription. The theoretical framework was compiled based on literature, previous studies and articles about self-regulated learning, motivation and volition as well as on the curriculum of vocal teacher education at the university of applied sciences.</p> <p>The challenges of practicing were found to be the variability of motivation, the lack of short-term goals and planning, and harshness towards oneself. The ability to focus on one's learning is individual depending on the student's learning skills, and the interviewees felt that they needed practice guidance. Understanding one's boundaries in practice was found to be important in maintaining practice motivation.</p> <p>There was evidence of self-regulation evolving along with the students' progress in their studies. Behind vocal practicing, there are elements of strong intrinsic motivation, and regulating one's practice is important for maintaining it. Self-regulated practice could be developed, for example, with more effective goal setting under a teacher's guidance, working</p>		
Keywords/tags (subjects) Singing, independent practice, self-regulated learning, motivation, volition		
Miscellaneous (Confidential information)		

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Laulu instrumenttina .....</b>	<b>4</b>
2.1	Laulajan tietotaito.....	4
2.2	Laulupedagogin opinnot .....	5
2.2.1	Musiikillinen osaaminen .....	6
2.2.2	Pedagoginen osaaminen .....	7
<b>3</b>	<b>Motivaatio .....</b>	<b>7</b>
3.1	Motivaation määritelmä .....	8
3.2	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio .....	8
3.3	Motivaatioon liittyviä käsitteitä .....	10
3.3.1	Motivaatiuouskomukset .....	10
3.3.2	Minäpystyvyys.....	12
3.3.3	Attribuutioteoria .....	13
3.4	Volitio.....	14
<b>4</b>	<b>Itsesäätelvä oppiminen .....</b>	<b>15</b>
4.1	Itsesäätelävyyden kehitys .....	16
4.2	Zimmermanin itsesäätelvä oppimissykli .....	17
4.3	Rubicon-malli .....	18
4.3.1	Itsesäätelvä oppimissykli vs. Rubicon-malli.....	21
4.4	Metakognitiiviset taidot.....	22
4.4.1	Reflektio .....	22
<b>5</b>	<b>Tutkimusasetelma.....</b>	<b>23</b>
5.1	Tutkimusaiheen rajausta ja aikaisemmat tutkimukset .....	24
5.2	Tutkimuskysymykset ja -metodi .....	24
<b>6</b>	<b>Miksi harjoittelu on niin haastavaa? .....</b>	<b>25</b>
6.1	Haastateltavat.....	26
6.2	Harjoittelutavat.....	27
6.3	Motivaatio laulunopiskelun taustalla.....	29

	2
6.3.1 Harjoittelumotivaatio.....	30
6.4 Tavoitteet lauluharjoittelussa .....	30
6.4.1 Opettajan ja oppilaitoksen merkitys tavoitteiden asettamisessa ..	32
6.4.2 Oma-aloitteisuus tavoitteiden asettamisessa.....	33
6.5 Harjoittelun sosiaalisuus.....	34
6.6 Reflektio ja itsensä tunteminen laulunopiskelussa.....	35
6.6.1 Itsensä tuntemisen tärkeys .....	36
6.6.2 Pedagogisten opintojen merkitys laulun harjoittelussa .....	37
<b>7 Pohdinta .....</b>	<b>38</b>
7.1 Mitä opittiin? .....	38
7.2 Luotettavuuden tarkastelu .....	40
7.3 Lopuksi .....	42
<b>Lähteet .....</b>	<b>43</b>
<b>Liitteet.....</b>	<b>47</b>
Liite 1. Musiikkipedagogin opintopolut Jyväskylän ammattikorkeakoulussa .....	47
Liite 2. Haastattelukysymykset .....	48
<b>Kuviot</b>	
Kuvio 1. Itsesäätelevä oppimissykli (Zimmerman 2005, 17, muokattu).....	17
Kuvio 2. Rubicon-malli (Heckhausen 2007, 167, muokattu) .....	19
Kuvio 3. Itsesäätelevän oppimissyklin ja Rubicon-mallin yhteneväisyys (Brews Ohare 2015, muokattu).....	21

# 1 Johdanto

Laulaminen on monimutkainen tapahtumakokonaisuus, joka vaatii toimiakseen laulajalta paljon tietoa ja taitoa. Laulunopiskelu on pikkutarkkaa työtä ja mitä pidemmälle opinnoissa etenee, sitä hitaammaksi kehitys muuttuu. Hyvässä vuorovaikutuksessa hyvän opettajan kanssa kehitystä näkee nopeammin ja taitava opettaja osaa auttaa oppilastaan näkemään pienetkin muutokset ja iloitsemaan niistä. Kuitenkin opettajan kanssa tehty työ on vain murto-osa lauluopinnoista. Suurin työ tapahtuu, kun oppilas poistuu opettajansa luota ja siirtyy harjoittelemaan itsenäisesti treeniluokkaan.

Laulaminen ja laulunopiskelu ovat minulle intohimo ja se tuottaa parhaimmillaan uskomatonta iloa ja vapauden tunnetta. Harjoitteleminen on kuitenkin tuottanut minulle usein ongelmia, enkä ole ongelmani kanssa yksin. Itsenäisen harjoittelun haasteista puhutaan laulajien kesken paljon ja olen usein kuullut voivottelua siitä, miten motivaatio on jälleen hukassa tai miten vaikeaa on yksin treeniluokassa löytää oikeaa äänentuottotapaa. Näistä keskusteluista huolimatta ilmassa tuntuu vallitsevan yleinen mielipide siitä, että laulajien ongelmista puhutaan liian vähän.

Harjoitteluongelmat koskevat tavalla tai toisella kaikkia laulua opiskelevia – olivat he sitten ammattiopiskelijoita tai harrastelijoita. Haasteiden laatu kuitenkin muuttuu riippuen paljon siitä, missä vaiheessa opintoja opiskelija on. Mitä pidemmälle opinnoissaan etenee, sitä enemmän myös harjoittelusta ymmärtää. Tästä syystä rajasin työni koskemaan vain ammattikorkeakouluopiskelijoita ja erityisesti laulopedagogiopiskelijoita, sillä ammattimme puitteissa tulemme kohtaamaan tilanteita, joissa omat oppilaamme kamppailevat harjoitteluongelmien kanssa ja on meidän työmme osata ohjata heitä harjoittelussaan.

Haluan tässä työssä pureutua syvemmälle laulun harjoittelun ongelmakohtiin, ja nimenomaan niihin ongelmiin, jotka ilmenevät itsenäisen harjoittelun puitteissa. Valtaosa harjoittelusta tapahtuu itsenäisesti ja mitä pidemmälle opinnoissa etenee, sitä enemmän edistymisen vastuu siirtyy opettajalta opiskelijalle. Harjoitteluongelmat

koetaan usein noloina ja moni opiskelija tuntee epäonnistuneensa laulajana, kun harjoittelu ei innosta. Haluan työlläni luoda kuvausta harjoitteluongelmista ja niiden yleisyydestä ja vähentää stigmaa niiden ympäriltä.

Haluan työssäni etsiä vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Mitkä ovat laulun itsenäisen harjoittelun haasteet? Mistä haasteet syntyvät ja miten niihin suhtaudutaan? Miten opiskelijat ovat ratkaisseet itsenäisessä työskentelyssä ilmeneviä ongelmia? Miten opiskelijat ylläpitävät motivaatiotaan ja miten opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä voidaan tehostaa?

## 2 Laulu instrumenttina

Vuonna 2019 musiikkipedagogiksi voi Suomessa opiskella seitsemässä ammattikorkeakoulussa sekä Taideyliopistossa. Pop/jazz-laulu pääaineenaan tutkinnon voi suorittaa viidessä korkeakoulussa sekä Taideyliopistossa. (Opintopolku.fi.) Opintojen sisältö vaihtelee oppilaitoksittain, minkä vuoksi tässä työssä keskitytäänkin vain Jyväskylän ammattikorkeakoulun opintosisältöihin.

### 2.1 Laulajan tietotaito

Laulu on instrumenttina monimutkaisempi kuin muut instrumentit. Siinä, missä kitaran tai pianon sekä niitä soittavat sormet voi nähdä, lauluääni syntyy kehon sisällä, missä siihen osallistuvien elinten toimintaa ei voi nähdä. Visuaalisen kuvan voi saada laulajan asennosta ja esimerkiksi mahdollisesta leuan jännityksestä, mutta äänen tuotto on pääasiassa sisäisesti säädeltyä ja kehontuntemusten sekä auditiivisen palautteen varassa. Laulajan pitää pystyä samanaikaisesti myös sekä rakentamaan instrumenttiaan että soittamaan keskeneräistä instrumenttia. Aura, Laukkanen ja Ojala (2018) nostavat esiin laulun auditiivisen, somatosensorisen sekä visuaalisen palautteen. Somatosensorinen palaute tarkoittaa kehontuntemusta, eli aistimusta muun muassa kehon asennosta ja hengityselimistön tai kasvolihasten tilasta. (Mts, 44).

Kehontuntemus sekä audiitiivinen ymmärrys kehittyvät laulajan opintojen edetessä. Opimme tunnistamaan, milloin äänentuotto on vapaata tai esimerkiksi, milloin ääntä puristaa liikaa. Oma ääntä oppii myös kuuntelemaan paremmin ja huomaamaan pienetkin erot soinnissa. Oman äänen kuunteleminen on kuitenkin aina haastavaa, sillä ääni kuulostaa erilaiselta itselle kuin muille. Tästä syystä pelkkä audiitiivinen taito ei riitä, vaan tarvitaan myös vahva kehollinen tuntemus sekä muiden reflektiotapojen aktiivinen käyttö.

Lauluopintoihin ammattikorkeakoulussa kuuluu myös erilaisten tyyllilajien hallinta. Eri tyyllilajien välillä voi olla eroa muun muassa soundissa tai rytmiikassa. Esimerkiksi soul- ja laulelmakappaleiden tyylimukaiset äänen soundit voivat erota toisistaan suu-  
restikin. Myös rytmisesti musiikkia voidaan käsitellä monin eri tavoin, riippuen käsillä olevan kappaleen tyyllilajista. Rytmiikkaan vaikuttaa myös teksti, jota tyyllilajista ja kielestä riippuen käsitellään eri tavoin. Rytmiikan ja tyyllilajien lisäksi instrumentin-  
hallintaan kuuluu musiikin historiantuntemus, tulkinta ja eri kielillä laulaminen sekä niiden oikeanlainen ääntäminen.

## 2.2 Laulopedagogin opinnot

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogin AMK-tutkinto tähtää vahvaan musiikilliseen ja pedagogiseen osaamiseen. Opinnot on jaettu kuuteen eri opintokokonaisuuteen. Työelämävalmiudet sisältävät viestintä- sekä kieliopinnot ja tähtää oman osaamisen arvioinnin hallintaan. Kokonaisuuden laajuus on 24 opintopistettä. Musiikkialan työelämäosaaminen on 40 opintopisteen kokonaisuus, johon sisältyy yrittäjyysopinnot, opinnäytetyökurssit sekä muusikon harjoittelu. Sen tavoitteena on oman työelämäosaamisen laaja hallinta sekä tutkimusosaamisen kehittäminen. Yrittäjyys ja innovaatiotoiminta on laajuudeltaan 0-15 opintopistettä ja tähtää yrittäjyyden ja innovaatiotoiminnan ymmärtämiseen. Vapaasti valittavat opinnot (11 op) ovat opiskelijan ammatillisen osaamisen syventämiseen tähtäävät, vapaavalintaiset opinnot. (JAMK opinto-opas.) Tärkeimmät opintokokonaisuudet tämän työn kannalta ovat musiikillinen ja pedagoginen osaaminen. Seuraavaksi käsittelemme näitä kokonaisuuksia tarkemmin.

### 2.2.1 Musiikillinen osaaminen

Musiikillinen osaaminen on 100 opintopisteen kokonaisuus, johon sisältyy instrumenttiopinnot, musiikin hahmottamisaineet sekä mahdolliset sivuinstrumenttiopinnot. Opintokokonaisuuden tavoitteena on valmiudet itsenäiseen ja monipuoliseen taiteelliseen työskentelyyn. Opiskelijalla on laajasti hallussaan oma instrumenttinsa sekä musiikin eri tyyllilajit. (JAMK opinto-opas.)

Opiskelija voi profiloitua instrumenttiopettajan, musiikinohjaajan tai varhaisiän musiikinopettajan tehtäviin tähtääviin opintopolkuihin. Riippuen suoritettavasta opintopolusta, instrumenttituntien laajuus vaihtelee. (Liite 1.) Instrumenttiopettajaksi suuntautuva opiskelija suorittaa instrumenttiopinnot 1-4, joiden aikana opiskelija suorittaa sekä C- että B-kurssitutkinnot. Musiikin- tai varhaisiän ohjaajaksi suuntautuvalla opiskelijalla opintoihin sisältyy sekä pääinstrumenttiopinnot 1-4 että sivuinstrumenttiopinnot 1-2 ja näiden opintojen päätteeksi suoritetaan C-kurssitutkinto.

Instrumenttiopintoihin kuuluu kontaktitunnit opettajan kanssa, yhtyemusisointi sekä itsenäinen työskentely. Opintojen sisältöön kuuluu laulutekniikan harjoittelu sekä monipuolisen ohjelmiston harjoittelu ja esittäminen. Opiskelija kokoaa instrumenttikohdainten vaatimusten mukaisen ohjelmiston, jonka tulee sisältää monipuolista ohjelmistoa seuraavista tyyllilajeista: suomalainen musiikki (laulelmat ja sävelletty runous), musiikkiteatteri, jazz, pop, rock, rhythm and blues sekä maailmanmusiikki.

Laulunopiskeluun kuuluu vuodessa noin 30-37,5 tuntia yksityistunteja.

Yksityistunneilla tarkoitetaan opettajan ja laulunopiskelijan kahdenkeskeisiä opetushetkiä. Viikossa tämä tarkoittaa 60-75 minuuttia opetusta, riippuen opiskelijan opintopolusta. Itsenäisen opiskelun laajuus vuodessa on 330 ja 465 tunnin väliltä. (JAMK opinto-opas.) Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija harjoittelee itsenäisesti huomattavasti enemmän kuin opettajan johdolla. Tehokkaan itsenäisen opiskelun merkitys on siis todella suuri.

Yhtymusisointi ajoittuu pop/jazz-opiskelijalle Jyväskylän ammattikorkeakoulussa useimmiten ensimmäiselle ja toiselle opiskeluvuodelle. Pop/jazz-opiskelija suorittaa neljä puolen vuoden mittaista yhtyeworkshoppia, joissa harjoitellaan ja kehitetään eri tyyllilajien mukaista musiikkia. Harjoiteltua ohjelmistoa esitetään workshoppien loppuksi järjestetyissä konserteissa. Tämän lisäksi opiskelijalla on opintojensa aikana opintopolusta riippuen joko yksi tai kaksi tutkintokonserttia. Instrumenttipedagogiopiskelijat suorittavat C-tutkinnon toisena ja B-tutkinnon neljäntenä vuonnaan. Musiikin- tai varhaisiän ohjaajiksi suuntautuvat suorittavat C-tutkinnon neljäntenä vuonnaan. Opiskelijoilla on myös vuosittainen näyttö niinä vuosina, jolloin tutkintoja ei suoriteta.

### 2.2.2 Pedagoginen osaaminen

60 opintopisteen pedagoginen osaaminen -opintokokonaisuuden tavoitteena on musiikkipedagogin ammatinkuvan ymmärtäminen. Opintokokonaisuuteen kuuluvat ammatillisen opettajakorkeakoulun opinnot, jossa tähdätään opiskelijan ammatti-identiteetin kehittämiseen, oppimiskäsitysten ymmärtämiseen sekä niiden soveltavan käytön osaamiseen sekä opettajan työn laaja-alaiseen tarkasteluun. (JAMK opinto-opas.)

Instrumenttididaktiikka 1 ja 2 -kurssien oppimistavoitteisiin on määritelty, että opiskelija on perehtynyt opettamiseen ja musiikkipedagogin työhön. Opiskelijalla on taidot ohjata ja arvioida oppimisprosesseja sekä hän tuntee pääaineensa keskeiset opetusmateriaalit. Hän kykenee arvioimaan, suunnittelemaan ja toteuttamaan instrumentin perustasojen 1-3 ja musiikkiopistotason oppimistavoitteiden pohjalta opetus-tilanteita. Hän pystyy myös arvioimaan omaa toimintaansa opettajana sekä osaa arvioida realistisesti omaa ja toisten osaamista. (JAMK, opinto-opas.)

## 3 Motivaatio

Motivaatio nousee arkikielessä esille usein harjoittelusta puhuttaessa. Motivaatio nähdään usein kaiken toiminnan perustana ja laulamissa motivaation merkitys ko-

rostuu. Laulunopiskelu vaatii lukemattomia tunteja työtä ja toistoja, ja on ymmärrettävää, että ilman motivoitunutta mielentilaa tätä hidasta oppimisprosessia ei jakseta ylläpitää. Seuraavaksi tarkastelen, mitä motivaatio tarkoittaa psykologian näkökulmasta, sekä tämän työn kannalta tärkeitä, motivaatioon läheisesti liittyviä käsitteitä.

### 3.1 Motivaation määritelmä

Motivaatiolla tarkoitetaan tilaa, jonka motiivit ovat saaneet aikaan. Motiiveilla viitataan usein tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin, sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motivaatiolla tarkoitetaan prosesseja, jotka ohjaavat ihmisen käyttäytymistä. Motivaatio-ilmiötä voidaan luonnehtia termeillä vireys, suunta ja systeemiorientoituminen. Vireydellä tarkoitetaan sitä energiavoimaa, joka ajaa yksilöä käyttäytymään tietyllä tavalla. Suunta viittaa toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen, jossa käyttäytymisellä on jokin kohde. Systeemiorientoituminen tarkoittaa niitä voimia, jotka palauteprosessin kautta joko vahvistavat tarpeen intensiteettiä ja energian suuntaa tai saavat yksilön luopumaan toimintansa suunnasta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16-17.)

### 3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaatio jaetaan usein sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Kahtiajaosta huolimatta on todettu, ettei näitä motivaation määritelmiä voida kuitenkaan täysin erottaa toisistaan vaan pikemminkin ne täydentävät toisiaan. Sisäinen motivaatio tarkoittaa sitä, että käyttäytymisen syyt syntyvät ihmisestä itsestään. Sisäinen motivaatio on kytköksissä ihmisen ylimmän asteen tarpeisiin eli itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen. Ulkoinen motivaatio sen sijaan tulee jostain muualta kuin ihmisestä itsestään. Ne liittyvät usein alempien tarpeiden tyydyttämiseen, kuten turvallisuuden tai yhteenkuuluvuuden tarpeisiin. Ulkoisia motivaatioita voi Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan olla esimerkiksi vanhempien miellyttämisen tarve tai hyvien arvosanojen saaminen. (Mts, 18-19.)

Sisäinen motivaatio tarkoittaa siis halua oppia ja kehittyä. Sisäisesti motivoitunut toiminta kohdistuu oppimisprosessiin, eikä niinkään toiminnan tuloksiin. (Parppei 2018,

35.) Laulunopiskelun näkökulmasta tämä viittaa haluun kehittyä laulajana. Tämä herättää kuitenkin kysymyksen siitä miksi laulunopiskelija haluaa kehittyä. Oman kehityksen huomaaminen ja sen tuoma ilo ovat varmasti suurimmat tekijät opiskelijoiden motivaatiossa, mutta mielestäni on tärkeä nostaa sisäisten motivaatiotekijöiden rinnalle ulkoiset tekijät.

Olen huomannut, että laulajat ovat luontaisesti hyvin kilpailuhenkisiä ja motivaatio saattaa syntyä halusta olla muita parempi. Muilta saatava arvostus ja kunnioitus vaikuttavat vahvasti myös omaan motivaatioon. Hyvät arvosanat ja vahva ammattiosaaminen takaavat paremman menestyksen työelämässä. Tällöin motivaatio ei ole kohdistunut itse oppimiseen, vaan sitä seuraaviin tuloksiin. Vaikka sisäisen motivaation on todistettu johtavan parempiin oppimistuloksiin, ei ulkoisia motivaatiotekijöitä sovi mielestäni sivuuttaa. Peltonen ja Ruohotie (1992) toteavat, että ulkoisilla palkinnoilla oppiminen voidaan saada tuntumaan mielekkäältä ja tärkeältä. Oikein toteutettuna ulkoisesti palkitseva opetus parantaa suoritusta, mikä itsessään ei kehitä sisäistä motivaatiota, mutta johtaa itsetehokkuuden kokemusten vahvistumiseen, mikä puolestaan lisää mielenkiintoa samanlaisiin tehtäviin. (Mts, 20.)

Motivaatio tilana ei ole vakio, ja sen suunta ja määrä voivat muuttua rajustikin erilaisien ulkoisten ja sisäisten tekijöiden vaikutuksen seurauksena (Parppei 2018, 39). Riippumatta siis siitä, syntyykö oppimishalu sisäisesti vai ulkoisesti, motivaation taso vaihtelee, eikä näin takaa, että sen voimalla asetettu tavoite pystytään saavuttamaan. Tästä syystä motivaation rinnalle on nostettu toinen termi, volitio, joka pitää sisällään itse ne toimet, joilla motivaation aikaansaamiin tavoitteisiin pyritään. (Achtziger & Gollwitzer 2008, 276; Garcia, McCann, Turner & Roska, 1998, 393.)

### 3.3 Motivaatioon liittyviä käsitteitä

#### 3.3.1 Motivaatiokomponentit

Muun muassa Pintrich (2000) on nostanut esiin kolme osa-aluetta, jotka vaikuttavat motivaatiokomponenttiin ja joilla voidaan nähdä olevan yhteys motivaation edistämiseen ja ylläpitämiseen: Arvokomponentit, odotuskomponentit sekä affektiiviset komponentit. (Mts, 56-57).

##### **Arvokomponentit**

Arvokomponentteihin (*value components*) kuuluvat tavoiteorientaatio sekä tehtävän arvo. Arvokomponenteilla on suuri merkitys siinä, mitä toimintaa opiskelija valitsee ja miten sitoutunut hän on sen suorittamiseen. (Pintrich & McKeachie 2000, 33; Ruohotie 2002, 93.)

Pintrichin ja McKeachie (2000) mukaan kaikki motivaatioteoriat esittävät jonkinlaisen näkemyksen tavoitteiden asettamisen merkityksestä. Tavoitteen laatu saattaa vaihdella laajastikin sen saavutettavuuden tai saavuttamattomuuden välillä sekä siinä, miten tiedostettu vai tiedostamaton tavoite on. He viittaavat useisiin tutkimuksiin, kuten Ames ja Ames (1984), sekä Covington ja Beery (1976), jotka ovat määritelleet tavoiteorientaation sisällä tärkeimmäksi eroksi sisäisen ja ulkoisen tavoiteorientoituneisuuden. (Mts, 33.) Kun oppiminen tapahtuu oppimisen ilosta, uteliaisuudesta, halusta hallita opittava asia tai sen kokeminen haasteelliseksi, puhutaan sisäisestä tavoiteorientaatiosta. Ulkoinen tavoiteorientaatio taas viittaa opiskelijan haluun saada hyviä arvosanoja, palkkioita tai hyväksyntää muilta. Sisäinen ja ulkoinen tavoiteorientaation ajatellaan usein olevan ääripäitä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että sisäisesti orientoituneet opiskelijat usein pyrkivät tavoitteisiinsa lujemmin ja sitkeämmin ja he käyttävät tehokkaampia oppimisstrategioita kuin ulkoisesti orientoituneet. (Ruohotie 2002, 93-94.) Pintrichin ja McKeachie (2000, 34) mukaan opiskelija voi kuitenkin omata sekä ulkoisen että sisäisen orientaation tehtävää kohtaan.

Tehtävälle annettu arvo viittaa opiskelijan näkemykseen tehtävän tärkeydestä. Siinä, missä tavoiteorientaatio suuntaa opiskelijan toimintaa, sille annettu arvo vaikuttaa

toiminnan vahvuuteen ja intensiivisyyteen. Mikäli tehtävän arvo koetaan suureksi, tehtävä voidaan nähdä tärkeäksi riippumatta siitä, onko tavoiteorientaatio sisäistä vai ulkoista. (Pintrich & McKeachie 2000, 35.)

### **Odotuskomponentit**

Odotuskomponentit (*expectancy components*) tarkoittavat opiskelijan uskomuksia omista suoriutumiskyvyistä. Ne ovat kytköksissä itsesäätelyyn ja metakognitiivisiin taitoihin; suunnittelukykyyn, keskittymiskykyyn sekä säätelyprosesseihin. Odotuskomponentit voidaan jakaa kontrolliuskomuksiin sekä tehokkuususkomuksiin. Ensimmäisellä tarkoitetaan sitä, miten vahvasti opiskelija uskoo voivansa vaikuttaa omaan käyttäytymiseensä sekä ympäristöönsä. Vahvan kontrolliuskomuksen omaavat opiskelijat menestyvät yleensä paremmin oppimisessaan. Tehokkuususkomukset ovat kytköksissä opiskelijan luottoon omista kyvyistä liittyen tiettyyn tehtävään tai taidon hallintaan. Kyse on siis opiskelijan luotosta omiin kognitiivisiin taitoihinsa. (Ruohotie 2000, 16; Ruohotie 2002, 94.)

### **Affektiiviset komponentit**

Koehermostuneisuus ja itsearvostus kuuluvat affektiivisiin komponentteihin (*affective components*). Affektiiviset komponentit tarkoittavat opiskelijan tunnereaktiota tehtävään liittyen sekä heidän näkemystään omasta itsearvosta. Koehermostuneisuus on kytköksissä oppilaan kognitiivisten taitojen hallintaan koetilanteessa. On esitetty, että oppilaalla on käytössään rajallinen määrä kognitiivista kapasiteettia. Oppilaalla, joka omaa hyvät oppimisstrategiat, ja on hyvin valmistautunut kokeeseen ja kykenee hyödyntämään relevantteja strategioita koevastauksissaan, on käytössään enemmän kognitiivista kapasiteettia käsitellä koetilanteen erilaisia häiriötekijöitä. Koetilanteen häiriöt, kuten ajatusten harhailu ja hermoilu, vähentävät käytössä olevaa kapasiteettia. Näin ollen oppilas, joka omaa heikot kognitiiviset taidot ja kärsii suuresti häiriötekijöistä, suoriutuu todennäköisesti heikoimmin. Vastaavasti oppilas, jolla on hallussaan hyvät kognitiiviset taidot ja kokee vähemmän häiriöitä, suoriutuu parhaiten. Tästä on esitetty johtopäätös, että oppilaat, jotka omaava hyvät kognitiiviset taidot ja kärsivät häiriötekijöistä tai joilla on heikot kognitiiviset taidot ja kärsivät vain vähän häiriötekijöistä, suoriutuvat kesinkertaisesti. (Pintrich & McKeachie 2000, 37-38; Ruohotie 2002, 95.)

Itsearvostus on Ruohotien (2002) mukaan keskeinen oppimistulosten selittäjä. On esitetty, että ihminen pyrkii aina luomaan, ylläpitämään ja vahvistamaan positiivista minäarvostusta. Tästä johtuen oppilas voi kehittää useita erilaisia selviytymisstrategioita itsearvostuksen ylläpitämiseksi. Nämä selviytymisstrategiat voivat kuitenkin myös heikentää oppimistulosta. Mitä enemmän oppilas yrittää, sitä suurempi on hänen mahdollisuutensa onnistua. Samalla kuitenkin riski epäonnistua kasvaa. Tämä saattaa johtaa siihen, että oppilas valitsee helppoja kurseja tai viivyttelää työhön ryhtymistä. (Pintrich & McKeachie 2000, 39; Ruohotie 2002, 95.)

### 3.3.2 Minäpystyvyys

”Minä” (*self*) on tärkeä osa oppimista ja erityisesti itsesäätelevää oppimisesta. Se esiintyy monissa oppimiseen liittyvissä termeissä, kuten itsesäätelevyys (*self-determination*) tai itsereflektio (*self-reflection*). Näin ollen on selkeää, että ihmisen omat käsitykset hänen minästään vaikuttavat voimakkaasti oppimisprosessiin ja -tuloksiin.

Tässä kohtaa on hyvä huomata, että luvussa 3.2.2 käytetyt termit odotuskomponentit sekä tehokkuususkomukset voidaan nähdä samaa tarkoittavina kuin minäpystyvyys. Myös myöhemmin käsiteltävässä itsesäätelevässä oppimissyklissä (luku 3.1.1) käsiteltyyn ennakoitavaiheeseen ja siihen kuuluviin motivationaaliin uskomuksiin liittyy minäpystyvyysskäsite. Termin käyttö ja sen suomennokset vaihtelevat eri tutkimusten välillä, samoin kuin sen määrittely, mutta lukemani perusteella niillä tarkoitetaan samaa tai lähes samankaltaista ilmiötä.

Minäpystyvyys kuvastaa ihmisen uskomuksia omista kyvyistään tuottaa tietynlaista toimintaa. (Bandura 1994, 1). Tässä kohtaa on hyvä erottaa minäpystyvyys ja minäkuva. Minäkuva on ihmisen näkemys omasta itsestään. Se on käsitys siitä, minkälainen hän on ja mitä hän osaa. (Lari 2018, 9.) Minäpystyvyys ei keskity ihmiseen kokonaisuutena, kuten minäkuva, vaan sillä tarkoitetaan uskomuksia spesifissä kontekstissa toiminnan tuottamisessa. Oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa keskitytäänkin lukemani mukaan erityisesti minäpystyvyyden määrittelyyn ja sen vaikutuksiin. Yhteenvetona voidaan mielestäni siis tehdä se, että luotto omaan pystyvyyteen voi vaihdella suurestikin riippuen toiminnan kohteesta.

Opiskelijan uskomukset omasta kyvykkyydestä vaikuttavat vahvasti siihen, miten hän lähestyy oppimistilannetta. Opiskelija, jolla on vahva minäpystyvyyssuskomus, käyttää tutkitusti enemmän kognitiivisia sekä metakognitiivisia strategioita ja jatkaa sitkeämmin vaikean tai epäkiinnostavan tehtävän kohdatessaan. (Pintrich & DeGroot 1990, 37.) Pintrich (2000) yhdistää minäpystyvyyden myös itsesäätelyihin strategioihin, kuten suunnittelu, monitorointi ja säännöstely (mts, 58-59).

Minäpystyvyys vaikuttaa oleellisesti siihen minkälaisia tavoitteita opiskelija asettaa. Vahvan minäpystyvyyssuskon omaava opiskelija asettaa itselleen korkeampia tavoitteita kuin opiskelija, joka ei luota omaan kykyihinsä. Hän näkee vaikeat tehtävät haasteina, eikä välteltävinä asioina. (Bandura 1994, 4.) Myös Ruohotie ja Nokelainen (2000) määrittelevät minäpystyvyyden ja tavoitteiden asettamisen yhteyden. Heidän mukaansa korkealle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen vaikuttaa positiivisesti taas minäpystyvyyteen. (Mts, 148-150.) Minäpystyvyys ja tavoitteiden saavuttaminen voidaan siis nähdä kehänä, jossa vahva minäpystyvyys saa tähtäämään korkealle, ja kun nämä tavoitteet saavutetaan, vahvistuu myös minäpystyvyys, ja kehä alkaa alusta.

### 3.3.3 Attribuutioteoria

Oppimiskokemukset ja opettajalta saadut palautteet vaikuttavat joko positiivisesti tai negatiivisesti opiskelijan käsitykseen itsestä oppijana ja sitä kautta itseluottamukseen tai opiskelun ahdistavuuteen. (Kivi 2000, 43.) Näiden uskomusten syntyä tutkittaessa viitataan usein attribuutioteoriaan (*attribution theory*) (mm. Ruohotie 2002, Dresel & Hall 2013, Stiensmeier-Pelster & Heckhausen 2008).

Kasuaaliattribuutiot tarkoittavat niitä tulkintoja, joita ihminen tekee toiminnan lopputuloksesta. Ne tarkoittavat siis niitä syitä, joista opiskelija uskoo kokemustensa, toimintansa ja toiminnan lopputuloksen johtuvan. Attribuutiotulkinnoilla on taipumuksia olla erittäin puolueellisia, sillä ihminen pyrkii aina suojelemaan omaa minäkuvaansa. Dreselin ja Hallin (2013, 86) mukaan menestys selitetään usein henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja epäonnistumiset liitetään epäsuotuisiin olosuhteisiin.

Kiven (2000) mukaan attribuutioteorian kehittäjä Weiner (1986) jakaa kasuaaliattribuutioille kolme perusominaisuutta. Sijaintiominaisuudella tarkoitetaan sitä, missä suhteessa opiskelija tulkitsee toiminnan lopputuloksen – myönteisen tai kielteisen – johtuvan hänestä itsestään tai muista tekijöistä. Onnistumisen tai epäonnistumisen syiden tilapäisyyttä tarkastellaan pysyvyysominaisuudella; lopputuloksen syyt voidaan nähdä ilmenevän omassa toiminnassa joko tilapäisesti tai pysyvästi. Kontrolloituusominaisuus taas määrittää sitä suhdetta, miten opiskelija uskoo, että lopputulokseen olisi voinut vaikuttaa omalla toiminnalla tai oliko vastuu ulkopuolisissa tekijöissä. (Mts, 45.)

Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen (2016) kuvaavat sijainnin liittyvän keskeisesti onnistumistilanteisiin. Opiskelija, joka on motivoitunut onnistumaan, selittää onnistumisensa usein sisäisillä tekijöillä, kuten kyvykkyydellä. Epäonnistumiseen motivoitunut opiskelija taas näkee usein onnistumisen syynä ulkoiset tekijät, kuten onni tai tehtävän helppous. Pysyvyys ilmenee epäonnistumistilanteessa. Onnistumismotivoitunut selittää epäonnistumisensa tekijöillä, joihin hän voi vaikuttaa, kuten yrityksen puute tai huono onni. Epäonnistumisorientoitunut opiskelija näkee epäonnistumisensa johtuvan tekijöistä, jotka ovat pysyviä ja joihin ei näin ollen voi vaikuttaa. Tällaisia syitä ovat esimerkiksi kyvyn puute tai tehtävän vaikeus. (Mts, 124-125.)

### 3.4 Volitio

Motivaatiolla on suuri rooli oppimisessa. Kuitenkin, vastoin yleistä uskomusta siitä, että motivaatio on kaiken toiminnan kantava voima, Parppein (2018) mukaan Deci ja Flaste (1995) ovat määrittäneet motivaation vain toiminnan alulle panijaksi. (Mts, 39.) Kun motivaatio saa aikaan kipinän toiminnan aloittamiseksi, volitio eli toimeenpanon taito on joukko toimintamalleja, joilla toimintaa ja motivaatiota ylläpidetään, kun alkuperäinen motivaatio loppuu (mts, 36).

Volitio (*volition*) tarkoittaa tahtoa. Tahdon avulla ihminen suuntaa huomionsa käsillä olevaan tavoitteeseen, kun kilpailevia tavoitteita ja muita informaatioon liittyviä häiriöitä ilmenee (Ruohotie 2002, 90). Ilman kykyä säädellä tavoitteiden aktivointia ja

deaktivointia, tavoitteen saavuttaminen olisi mahdotonta. Tällöin käsillä oleva toiminta keskeytyisi aina uuden suuntauksen ilmentyessä. (Heckhausen & Heckhausen 2008, 6.) Achtziger ja Gollwitzer (2008) kääntävät huomion oppimisprosessissa toiminnan kontrolliin. He toteavat, että psykologian tutkimus on osoittanut selkeästi, ettei pelkkä motivaatio aiheuta suoraa jatkumoa toiminnan toimeenpanoon ja tavoitteen ymmärtämiseen. Sen sijaan taitavaa toiminnan kontrollistrategioiden käyttöä tarvitaan tavoitteiden saavuttamiseksi. (Mts, 273.)

## 4 Itsesäätelvä oppiminen

Itsesäätelvä oppiminen eli *self-regulated learning* tarkoittaa itsenäistä ja itsemotivoivaa tiedonhankintaa. Goetz, Nett ja Hall (2013) määrittelevät itsesäätelvän oppimisen sen sisältämän kolmen termin kautta. Oppiminen (*learning*) käsittää kaiken sen toiminnan, jota käytetään tiedon ja taitojen hankkimiseen. Säättely (*regulation*) puolestaan viittaa prosessiin, jossa yksilö vertaa nykyistä tilaansa tavoiteltuun tilaan. Havaittu ero näiden tilojen välillä motivoi toimiin vähentää tätä eroa, eli yksilö pyrkii saavuttamaan tavoitteensa. Oppimisen tutkimuksessa termi itse (*self*) määritellään Goetzin ja muiden mukaan tyypillisesti yksilön aloitteena asettaa ja saavuttaa henkilökohtaisia tavoitteita. (Mts 2013, 125-126.)

Sekä Pintrich ja De Groot (1990, 33) että Goetz ja muut (2013, 125) ovat yhtä mieltä siitä, että itsesäätelvästä oppimisesta on olemassa useita eri määritelmiä. Kaikkia määritelmiä yhdistää kuitenkin käsitys siitä, että kaikki oppiminen on tiettyyn pisteeseen asti itsesäädelyä. Zimmermanin (2005, 15) mukaan itsesäätelyn tehokkuuden määrittääkin sen taso sekä määrä, eli miten laadukasta itsesäätely on ja miten usein sitä toteutetaan. Vaikka itsesäätelyn näkökulmia on useita, voidaan se määritellä yksinkertaisuudessaan oppimisen tahdonalaiseksi säättelyksi. Itsesäätelvä oppiminen on tietoista ja keskeistä siinä on oman toiminnan kriittinen tarkastelu ja arviointi. (Ruohotie 2002, 75.)

Itsesäätelvyys kuvataan dynaamiseksi ja sykliseksi (Goetz ym. 2013, 127). Itsesäätelvyttä on tutkittu monista eri näkökulmista, ja eri tutkimusten ja teorioiden välillä

käsitteistön sekä niiden määritelmien ja suhteiden välillä on eroja. Itsesäätelevän oppimisen keskiöön voidaan nostaa kuitenkin motivaatio sekä tahto eli volitio. (Ruohotie 2002, 75). Motivaatioon ja volitioon liittyvät muun muassa tavoitteiden asettamisen taito, oppimisstrategioiden hallinta, itseen kohdistuvat orientaatiot sekä itse-reflektio (Goetz ym. 2013, 126; Ruohotie 2002, 82; Zimmerman 2005, 21).

#### 4.1 Itsesäätelevyyden kehitys

Zimmermanin (2005) mukaan taitoa itsesäätelevyyteen voidaan kehittää. Optimaaliseen kehitykseen tarvitaan sekä sosiaalisia että henkilökohtaisia vaikutteita. Ilman sosiaalista aspektia itsesäätelevyyden kehitys on pitkällinen ja vaikea prosessi, sillä tärkeimmät taidot kehittyvät tarkkailemalla, lukemalla tai mallintamalla esimerkiksi vanhempia, opettajia tai taidon omaavia vertaisia. (Mts, 28-29.)

Oppimistaidot alkavat kehittyä jo lapsena. Zimmerman (2005) jakaa taidon oppimisen neljään vaiheeseen. **Tarkkailu** ilmenee jo taaperoiässä, kun lapsen oppimistaidot alkavat kehittyä seuraamalla muun muassa vanhempien tai sisarusten toimintaa. Strategisten taitojen lisäksi malleilta voidaan oppia suoritukseen liittyviä standardeja tai motivaatio-orientaatioita. Toinen taso, **jäljittely**, ilmenee, kun tarkkailtua toimintaa pyritään toistamaan itse. Harvoin toimintaa toistetaan suoraan sellaisenaan ja sen tarkkuutta voidaan tehostaa muun muassa ohjaamalla, palautteella ja sosiaalisella vahvistamisella. Tarkkailu ja jäljittely ovat vahvasti sosiaalisia lähteiltään ja vaativat oman panostuksen lisäksi jäseneltyä toiminnan ja itsetarkkailun ohjausta. (Mts, 29-30.)

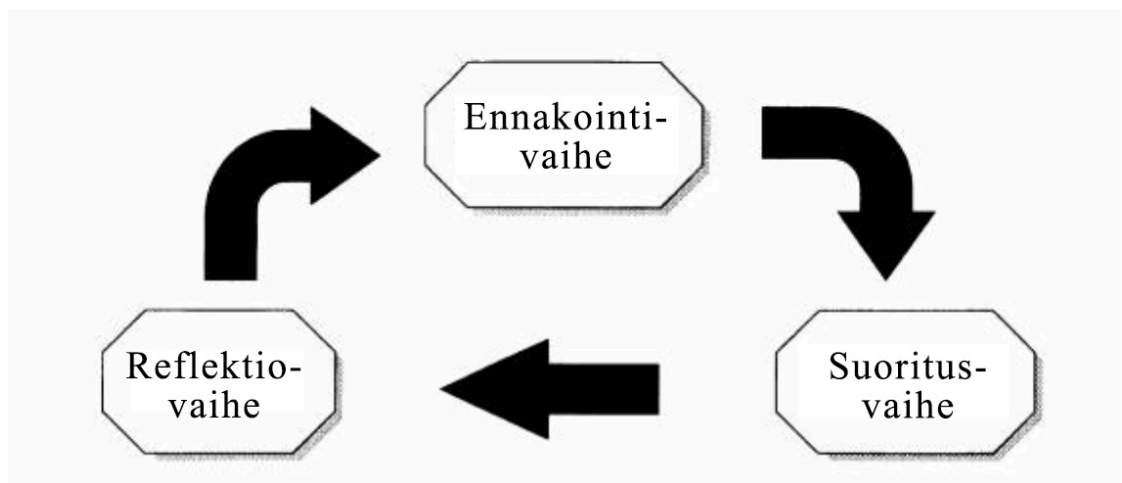
**Itsekontrollointitaso** ilmenee, kun yksilö pystyy itsenäisesti hallitsemaan mallinnetun taidon säädelyssä ympäristössä. Ero itsekontrollitason ja **itsesäätelevän** tason välillä on se, että itsesäätelevä yksilö kykenee itsenäisesti hallitsemaan taidon muuttuvissa olosuhteissa ja kykenee valitsemaan eri strategioiden välillä ja muuttamaan lähestymistapaansa tuloksista riippuen. (Mts, 30.)

Vaikka sosiaalisen tuen merkitys taidon hallinnassa vähenee, mitä korkeammalle oppimistasolle nousee, on huomattava, että itsesäätelevään tasoon liittyy myös taito

hakea apua tilanteissa, joissa omat taidot eivät riitä ongelman ratkaisemiseen. (Mts, 31.) Itsesäätelyvyyden kehitys on myös hyvin yksilöllistä, sillä siihen vaikuttavat muun muassa se, minkälaisissa olosuhteissa yksilö on kasvanut ja miten tarkasti vanhemmat ovat tarkkailleet ja ohjanneet lapsen opiskelua (mts, 27). Mielestäni on syytä huomata, että vaikka ammattikorkeakoulutasolla opiskelijoiden oletetaan omaavan tietyt opiskelutaidot, kaikkien taidot itsesäätelyvyyden eivät ole kehittyneet samalla tavalla.

## 4.2 Zimmermanin itsesäätely oppimissykli

Itsesäätelyvyyttä käsittelevää kirjallisuutta lukiessani törmäsin usein Barry Zimmermanin kehittelemään teoriaan itsesäätely oppimissykli. Vaikka itsesäätelyvyyttä on tutkittu paljon ja siitä on olemassa useita teorioita, tuntuu Zimmermanin teoria esiintyvän kirjallisuudessa eniten. Se myös havainnollistaa mielestäni oppimistapahtuman selkeästi. Ruohotien (2000, 11) mukaan Zimmerman (1998) on määritellyt itsesäätely oppimissyklin kolmivaiheiseksi.



Kuvio 1. Itsesäätely oppimissykli (Zimmerman 2005, 17, muokattu)

### Ennakointivaihe

Syklin ensimmäinen vaihe on ennakointivaihe (*forethought*), joka edeltää oppimista. Se pitää sisällään tavoitteiden asettamisen, strategisen suunnittelun sekä motivaatiokomukset. (Ruohotie 2000, 11). Motivaatiokomuksiin kuuluvat minäpystyvyys, odotukset lopputuloksesta, sisäinen kiinnostus sekä tavoiteorientaatiot.

### **Suoritusvaihe**

Suoritusvaihe (*performance or volitional control*) tarkoittaa itse opiskeluprosessia. Siihen liittyvät keskittymisen ja oppimisprosessin säätely. Koskisen (2015) mukaan se voidaan jakaa itsekontrolliin sekä itsetarkkailuun. Ensimmäinen tarkoittaa strategioita, joilla oppija kohdentaa tarkkaavaisuuttaan ja itseohjautuu. Strategioihin lukeutuvat muun muassa ajankäytön suunnittelu sekä keskittymisen kohdentaminen häiriötekijöiden poissulkemisella. Itsetarkkailu käsittää metakognitiiviset taidot sekä oman oppimisprosessin taltiointi myöhempää käyttöä varten. (Mts, 73-74.) Tehokas itsetarkkailu perustuu tarkoin määritetyille tavoitteille ja itsekontrolliin. Oppija myös vertailee nykyistä oppimista aikaisempaan kokemukseen. (Ruohotie 2000, 13.)

### **Itsereflektiovaihe**

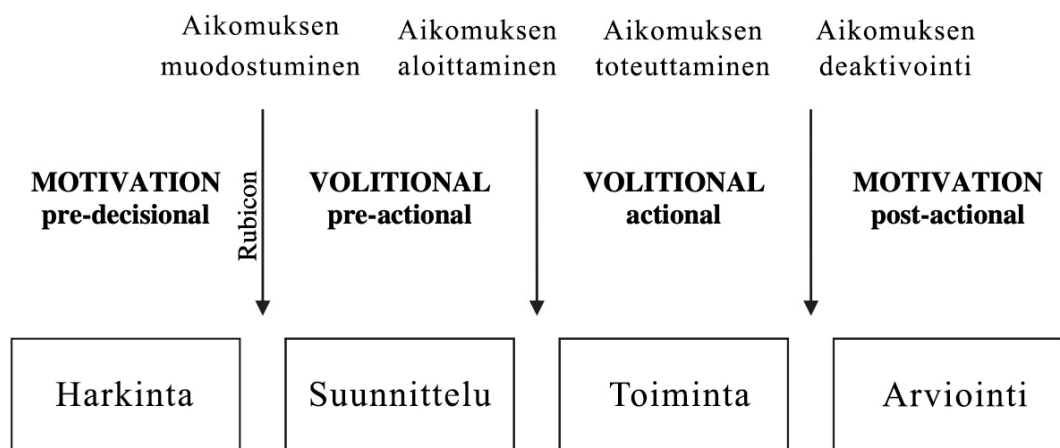
Itsereflektiovaiheessa (*self-reflection*) oppija arvioi omaa suoriutumistaan oppimistilanteessa. Taitava oppija vertaa itsearviointin tuloksia asetettuihin tavoitteisiin ja tekee niistä tulkintoja. Nämä tulkinnat eli kasuaaliattribuutiot (ks. Luku 3.5.3) voivat johtaa joko positiiviseen tai negatiiviseen itsereaktioon. Epäonnistumisen kohdalla oppija voi tulkita sen syyksi liian heikon panostuksen, johtaa se usein positiiviseen tulkintaan ja oppija lisää panostusta. Mikäli epäonnistumisen ajatellaan johtuvan puuttuvista kyvyistä tai hallitsemattomista syistä, reaktio on negatiivinen. Positiiviset tulkinnat vahvistavat kuvaa itsestä oppijana. (Ruohotie 2000, 14; Koskinen 2015, 74.)

## **4.3 Rubicon-malli**

Rubicon-malli (*Rubicon Model of Action Phases*) on eräs modernin volitiotutkimuksen teoria, joka nousee useasti esille itsesäätelyä tutkiessa. Se muistuttaa pitkälti Zimmermanin itseäätelyä oppimissykliä, mutta Achtzigerin ja Gollwitzerin (2008)

mukaan se pyrkii luomaan selvän eron motivationaalisten ja volitionaalisten toimintavaiheiden välille, sekä erottamaan toisistaan tavoitteen asettamisen ja tavoitteeseen pyrkimisen. (Mts, 273.)

Rubicon-malli jaetaan neljään vaiheeseen (kuvio 2). Ensimmäinen sekä viimeinen vaihe määritellään motivationaalisiksi ja toinen sekä kolmas vaihe volitionaalisiksi.



Kuvio 2. Rubicon-malli (Heckhausen 2007, 167, muokattu)

### Predecisional Phase

Ensimmäistä vaihetta (*predecisional phase*) määrittää harkinta. Achtzigerin ja Gollwitzerin (2008) mukaan ihmisen tarpeet ja motiivit tuottavat lukemattoman määrän toiveita. Näitä kaikkia ei ole mahdollista toteuttaa, joten ihmisen täytyy sitoutua valittuihin tavoitteisiin. (Mts, 274.) Vaihtoehtoja punnitaan suhteessa toisiinsa ja Heckhausenin ja Heckhausenin (2008) mukaan tämän informaatioprosessin tulisi olla ennakkoluulotonta sekä puolueetonta, jotta voidaan tehdä mahdollisimman hyvät päätökset (Mts, 7).

Toiveiden vertailuun vaikuttavat niiden toivottavuus (*desirability*) ja tavoitettavuus (*feasibility*). Tavoitettavuudella tarkoitetaan sitä, miten toiveessa odotetaan onnistuttavan ja toivottavuudella odotetun lopputuloksen arvoa. Tavoitettavuusaspektia

mietittäessä punnitaan muun muassa sitä, onko toivottu lopputulos saavutettavissa omalla toiminnalla tai onko sen saavuttamiseen olemassa tarvittavat resurssit tai aikaa. Toivottavuutta mitataan vertailemalla muun muassa tavoitteen lyhyt- ja pitkäaikaisia sekä positiivisia ja negatiivisia seurauksia. Toiveiden vertailun ei voida olettaa olevan täysin objektiivista, vaan niitä vertaillaan suhteessa toisiinsa. (Achtziger ja Gollwitzer 2008, 274.)

Kuitenkaan edes toive, jolla on korkea toivottavuus- ja tavoitettavuusodote, ei välttämättä päädy toteutettavaksi, vaan se pitää ensin muokata konkreettiseksi tavoitteeksi; harkinnasta siirrytään sitoutumiseen. Tämä sitoutuminen saa aikaan toiminnan tavoitteen saavuttamiseksi. (Mts, 274.)

### **Preactional Phase**

Ensimmäinen volitionaalinen vaihe ja Rubicon-mallin toinen vaihe (*preactional phase* tai *postdecisional phase*) käsittää valmistautumisen ja suunnittelun. Ihminen määrittää parhaan tavan lähestyä tavoitteen saavuttamista suunnittelemalla, miten, missä ja milloin tavoiteohjautunutta käyttäytymistä harjoitetaan. Näitä suunnitelmia kutsutaan täytäntöönpanon aikomuksiksi (*implementation intentions*). Niiden tarkoituksena on helpottaa odotettujen vaikeuksien, kuten aloittamisen viivyttelyn, ylitse pääsemisessä. (Mts, 275.)

### **Actional Phase**

Kolmas vaihe (*actional phase*) käsittää itse toiminnan. Vaivannäköä lisätään häiriötekijöitä kohdatessa ja tehtävään palataan jokaisen keskeytyksen jälkeen. Toiminnan vahvuus on yhteydessä sen volitionaaliseen vahvuuteen. Volitionaalinen vahvuus taas korreloi suoraan tavoitteen motivationaaliseen vahvuuteen, eli siihen miten suuri tavoitettavuus- ja toivottavuusarvo sillä on. Volition määrä voi kuitenkin kasvaa, mikäli vaivannäköä lisätään vaikeuksia kohdatessa. (Mts, 275.)

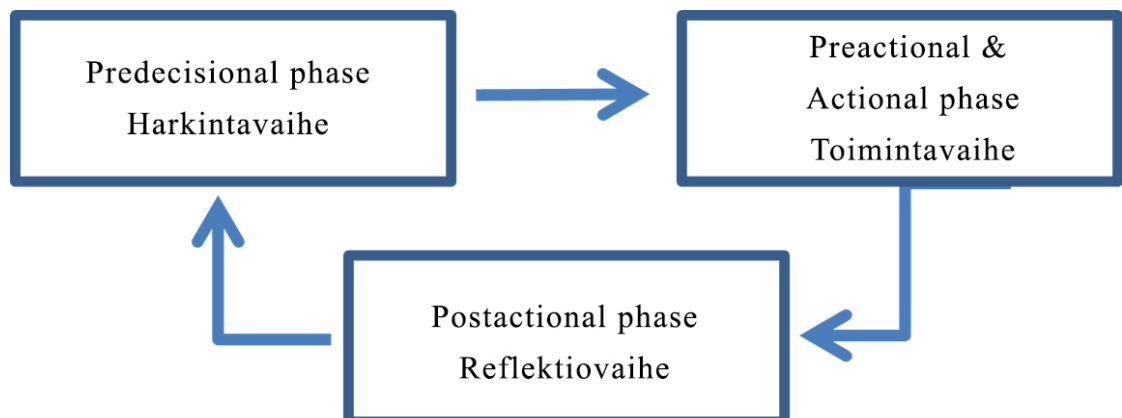
### **Postactional Phase**

Toiminnan jälkeinen vaihe (*postactional phase*) saavutetaan, kun tavoitesuuntautunut toiminta on valmis. Tällöin siirrytään jälleen motivationaaliseen tilaan. Ihminen tarkastelee saavutettua lopputulosta ja vertaa sitä asetettuun tavoitteeseen. Hän

pohtii, miten hyvin tavoitteen saavuttamisessa onnistuttiin tai päästiinkö odotettuihin positiivisiin lopputuloksiin. Mikäli tavoitetta ei saavutettu, pitääkö toimintaa jatkaa ja mahdollisesti muuttaa lähestymistapaa. Jos lopputulokseen ollaan tyytyväisiä, toiminta lopetetaan. Toiminnan lopettaminen saattaa tapahtua myös, vaikka tavoitetta ei täysin saavutettaisikaan. Tässä tapauksessa ihminen alentaa tavoitteen tasoa vastaamaan lopputulosta. Alkuperäiseen tavoitteeseen pyrkimistä voidaan myös jatkaa vaivannäköä lisäämällä. (Mts, 276.)

#### 4.3.1 Itsesäätelevä oppimissykli vs. Rubicon-malli

Itsesäätelevä oppimissykli ja Rubicon-malli muistuttavat pitkälti toisiaan (kuvio 3). Siinä, missä Zimmerman on jakanut oppimisprosessin kolmeen vaiheeseen, Rubicon-malli jakaa vielä suoritusvaiheen kahdeksi erilliseksi osioksi. Tässä ilmenee Rubicon-mallin painotus volitioon ja sen tärkeyteen. Mielestäni on tärkeää ottaa huomioon molemmat näkökulmat, sillä Zimmermanin motivaatiotutkimus pureutuu syvällisesti siihen, mitkä tekijät toimivat ihmisen motivaation taustalla. Motivaatio voi kuitenkin johtaa toimintaa vain tiettyyn pisteeseen asti. Siksi on tärkeää tarkastella myös toiminnan tahdonalaista vaihetta eli volitiota.



Kuvio 3. Itsesäätelevän oppimissyklin ja Rubicon-mallin yhteneväisyys (Brews Ohare 2015, muokattu).

## 4.4 Metakognitiiviset taidot

Metakognitiolla tarkoitetaan ihmisen käsitystä omista kognitiivisista prosesseistaan. Ihminen, joka omaa hyvät metakognitiiviset taidot, on siis tietoinen omista tiedonkäsittelyprosesseistaan ja kykenee tietoisesti säätelemään ja kontrolloimaan niitä. (Kivi 2000, 36.) Bentonin (2014) mukaan metakognitio ja itsesäätelyvyys ovatkin erottamattomasti toisiinsa linkittyneitä konsepteja. Metakognitiivisia taitoja käyttävä ihminen harjoittaa itsesäätelyvyttä ja itsesäätelyvyteen tarvitaan metakognitiivisia taitoja. Metakognitio on oleellinen osa itsemonitorointia, jolla tarkoitetaan tietoisuutta omista vahvuuksista ja heikkouksista, sekä ongelmien ja niiden korjaamiseksi tarvittavien strategioiden tunnistamista. (Mts, 33-34.)

Benton (2014) määrittelee itsesäätelyvyteen vaikuttavia tekijöitä muun muassa seuraavasti: metakognitiivinen oppija on itsetietoinen eli pystyy ottamaan askeleen taaksepäin ja tarkastelemaan sekä arvioimaan omia ajatuksiaan ja tekojaan. Hän on tietoinen omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan liittyen oppimistehtäviin ja kykenee sen pohjalta arvioimaan mitä jo tietää ja mitä tietoa on hankittava. Hän ymmärtää, mitä oppimistavoitteen saavuttamiseksi on tehtävä ja osaa valita sekä toteuttaa sopivia strategioita. Hän on tietoinen myös miten, missä ja milloin käyttää näitä strategioita. (Mts, 34-35.)

Metakognitio on siis ajattelun ajattelua. Sitä käyttämällä oppija tulee tietoiseksi omista ajatteluprosesseista, hän suunnittelee ja monitoroi omaa oppimistaan, sekä seuraa kehitystään ja arvioi panostuksensa tuotosta. Metakognitioon kuuluu myös oman oppimisen ja toiminnan reflektointi. (Mts, 14-15.)

### 4.4.1 Reflektio

Reflektiotermin määrittely on jokseenkin hankalaa, sillä joissain tutkimuksissa reflektiolla tarkoitetaan oman ja muiden sisäisten tilojen tutkimista ja itsereflektio kohdistuu vain itseen (Tiuraniemi 2002, 2). Toisaalla taas reflektiolla tarkoitetaan nimenomaan itseen kohdistuvaa tapahtumaa (Ojanen 2001, 71). Englanninkielisessä kirjallisuudessa (mm. Ruohotie 2000, Pintrich 2000 & Zimmerman 2005) käyttävät termiä

*self-reflection* eli itsereflektio. Tiuraniemi (1994) määrittää reflektion opiskelijan sanoman tai toiminnan takaisinheijastamisena toisen henkilön tai ryhmän toimesta. Itsereflektiossa opiskelija taas tutkii omaa minäänsä, omaa sisäistä toimintaansa. Tässä työssä pidättäydyn selkeyden vuoksi termissä reflektio, sillä se käsittää kaikenlaisen reflektiivisen toiminnan.

Reflektio tarkoittaa oman kokemuksen tutkimista, jonka tavoitteena on itsetiedostus. Tarkastelun kohteena on oma minuus tai toiminta, motivaatio tai emootiot. Oman tietoisuuden lisäämisellä pyritään ajattelun ja käyttäytymisen muuntamiseen. (Ojanen 2001, 71.) Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan reflektio voidaan nähdä taitona, jolloin sen kehitys ei ole automaattista, vaan se pitää opetella. On huomattavaa, että reflektio ei aina ole luotettavaa, vaan se on aina sidoksissa oppijan näkemyksiin itsestä ja reflektoinnin halun tasosta. Reflektio on siis riippuvainen minäkäsityksestä. Reflektio on kuitenkin taito, jota voi kehittää, ja parhaimmillaan se mahdollistaa omien uskomusten objektiivisen tarkastelun sekä tiedon suhteellisuuden tajuaamisen. (Mts, 68-70.)

Itsensä monitorointi (*self-monitoring*) antaa Ruohotien (2000) mukaan oppijalle informaatiota omasta kehityksestä. Itsearviointi (*self-evaluation*) on tapahtuma, jossa monitoroinnin seurauksena saatavaa tietoa verrataan ulkoisiin standardeihin tai tavoitteisiin. Tämä johtaa attribuutiotulkintoihin (*attribution interpretations*). (Ruohotie 2000, 13-14.) Zimmerman, Moylan, Hudesman, White ja Flugman (2011) määrittelevät, että oppilaat, jotka harjoittavat säännöllistä itsearviointia, menestyvät paremmin kuin ne, jotka eivät reflektoi (mts. 2011, 110).

## 5 Tutkimusasetelma

Opinnäytetyöni tarkoituksena on pureutua ammattikorkeakoulutasoisten pop/jazz-laulunopiskelijoiden itsenäisen harjoittelun haasteisiin. Koen aiheen tärkeäksi itselleni, kanssaopiskelijoilleni sekä kaikille laulopedagogeille, sillä harjoitteluhaasteet ilmenevät todennäköisesti sekä jokaisella meistä omassa harjoittelussamme että omilla oppilaillamme heidän opinnoissaan.

## 5.1 Tutkimusaiheen rajausta ja aikaisemmat tutkimukset

Tietoperustaan perehtyessäni kiinnostuin erityisesti itsesäätelävän oppimisen näkökulmasta. Rheinberg, Vollmeyer ja Rollett (2005, 503) määrittelevät itsesäätelävän oppimisen seuraavasti: *“We call such intentional learning activities that are not under a tutor’s control, but under one’s own direction, self-regulated learning (SRL).”* Tämä määrittely sopii nimenomaan laulun itsenäiseen harjoitteluun. Kirjallisuutta itseohjautuvuudesta ja motivaatiosta löytyy paljon ja oppimista on tutkittu todella laajasti. Itseohjautuvuutta ja musiikkia käsitellään muun muassa Carol Bentonin (2014) teoksessa *Thinking about Thinking: Metacognition for Music Learning*. Opinnäytetöissä aihetta sivutaan muun muassa Emmi Kajaalan (2008) työssä *“Hei mä haluan oppia oikeesti” – Kohti omaehtoista oppimista, joka käsittelee itsesäätelävyyttä peruskouluopetuksen näkökulmasta*. Musiikin oppimista on käsitelty paljon myös keskittyen harjoitusmotivaatioon. Muun muassa Aino Helskyahon (2011) opinnäytetyö *Harjoitusmotivaatio musiikin ammattiopiskeijoilla on katsaus musiikin ammattiopiskelijoiden harjoitusmotivaatioon*.

Lähimpänä omaa aihettani ovat Antti Koivulan (2009) opinnäytetyö *“Loputonta tois-toa” – tutkimus laulamisen harjoittelusta sekä Riina Korkelaisen (2009) opinnäytetyö Pianonsoiton itsenäinen harjoittelu ja sen ohjaaminen*. Koivulan työssä selvitettiin kyselytutkimuksen avulla, miten laulajat kokevat itsenäisen harjoittelun ja mitä se heidän mielestään pitää sisällään. Tutkimus paljasti näkökulmia laulajien harjoittelutapoihin, mutta ei juurikaan paljastanut harjoittelun ongelmapuolia tai syitä niiden takana. Korkelainen käsittelee työssään harjoittelua, itseohjautuvuutta ja motivaatiota, mutta työn näkökulmana on pianonsoitto sekä pedagoginen näkökulma itseohjautuvuuden ohjaamiseen.

## 5.2 Tutkimuskysymykset ja -metodi

Työssäni haluan selvittää vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä ovat laulun itsenäisen harjoittelun haasteet?
  - a. Mistä haasteet syntyvät ja miten niihin suhtaudutaan?

- b. Miten opiskelijat ovat ratkaisseet itsenäisessä työskentelyssä ilmeneviä ongelmia?
2. Miten opiskelijat ylläpitävät motivaatiotaan?
3. Miten opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä voidaan tehostaa?

Työssäni haluan lähestyä laulajien ongelmia opiskelijoiden henkilökohtaisten kokemusten ja kuvausten pohjalta. Koen, että aiheeni kannalta on tärkeää saada haastateltavien ääni kuuluviin ja aihetta ei mielestäni ole mielekäästä tutkia määrällisin menetelmin. Siksi opinnäytetyö on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Kanasen (2017) mukaan laadullinen tutkimus antaa mahdollisuuden ilmiön kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen. Laadullisen tutkimuksen puitteissa voidaan pureutua syvällisestikin ihmisten kokemuksiin reaali maailmasta (Mts, 34-36.)

Haluan pureutua työssäni laulunopiskelijoiden henkilökohtaisiin kokemuksiin ja ajattelumalleihin ja työn aineistonkeruumenetelmänä toimii teemahaastattelu. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumuoto, jossa kysymykset etenevät ennalta päätettyjen teemojen varassa. Tuomi ja Sarajärvi (2009) nostavat esille teemahaastattelun yhdenmukaisuuden kysymyksen, eli sen, onko jokainen haastattelukysymys esitettävä samassa järjestyksessä samoin sanamuodoin jokaisessa haastattelussa. (Mts, 75.) Koen parhaimmaksi pitää haastattelut suhteellisen avoimina, jotta haastateltavien kokemukset pääsevät parhaiten esiin. Pidän kuitenkin kiinni siitä, että kaikki kysymykset käsitellään ja haastattelut eivät poikkea suuresti ennalta määrättyistä teemoista. Kysymykset saattavat esiintyä hieman eri järjestyksissä seuraten keskusteluiden luontevaa kulkua. Toimitan haastattelukysymykset (ks. liite 2.) etukäteen haastateltaville, jotta he ehtivät tutustua aiheisiin ja tietävät mistä tutkimuksessa on kysymys.

## 6 Miksi harjoittelu on niin haastavaa?

Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna ja aineisto analysoitiin teemoittelemalla vastaukset tutkimusongelman kannalta mahdollisimman luonteviin aiheisiin.

Haastateltavien valinnassa käytin harkinnanvaraista otantaa ja pyrin valitsemaan haastateltavat niin, että he edustavat kattavasti koulun pop/jazz-laulunopiskelijoita. Valitsin haastateltavikseni neljä Jyväskylän ammattikorkeakoulun opiskelijaa. Kaikki haastateltavat suostuivat mielellään osallistumaan tutkimukseen, sillä he kokivat asian tärkeäksi ja opiskelujen kannalta erittäin ajankohtaiseksi. Haastattelut toetutettiin kahden viikon ajanjaksolla ja ne äänitettiin iPhone 6:n sanelinsovelluksella. Hyvän tutkimuskäytännön (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140) mukaisesti haastateltavien anonymiteetti on säilytetty ja heihin viitataan vain haastateltavina A, B, C ja D.

## 6.1 Haastateltavat

Haastateltavat B ja D ovat neljännen vuoden opiskelijoita, jotka valmistuvat keväällä 2019. Haastateltava B on aloittanut laulutunneilla käymisen 13-vuotiaana musiikkiopistossa, jossa hän opiskeli saman opettajan alaisuudessa seitsemän vuotta. Musiikkiopistosta hän pääsi opiskelemaan Jyväskylän ammattikorkeakouluun. Haastateltava D aloitti myös lauluopintonsa musiikkiopistossa, jossa hän kävi vuoden ennen konservatoriolle muusikon opintoihin siirtymistä. Hän kertoo käyneensä yksityistunneilla myös jonkin aikaa lukion jälkeen. Haastateltava D suoritti muusikon tutkinnon laulu pääaineenaan konservatoriolla, josta jatkoi opintojaan Jyväskylän ammattikorkeakouluun.

Haastateltava A on kolmannen vuoden opiskelija, jonka lauluopinnot alkoivat sivuaineisena. Hän kertoo käyneensä neljä vuotta laulutunneilla sivuaineisena, suorittaen pääaineenaan pop/jazz-pianoa, josta hänellä on muusikon tutkinto konservatoriolta. Haastateltava C opiskelee Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ensimmäistä vuottaan. Hän kävi musiikkiopistossa yksityistunneilla kuusi vuotta, jonka jälkeen aloitti muusikon opinnot konservatoriolla.

Kaikilla haastateltavista on kokemusta laulunopettamisesta. Haastateltavilla A, B ja D on takanaan didaktiikkaopintoja; haastateltavilla A ja D yksi vuosi ja haastateltavalla B kaksi vuotta. Haastateltava C opiskelee vasta ensimmäistä vuottaan, ja hänellä on

edessään didaktiikkaopinnot toisena opiskeluvuonnaan. Hän on kuitenkin antanut laulutunteja.

Haastateltavat edustavat erilaisia laulajia niin äänityyleiltään kuin musiikillisilta kiinnostuksen kohteiltaan. Haastateltava B kertoo äänensä haasteina olevan ylä- ja aläänien vahvistaminen. Hän on ilmaisuvoimainen ja lähestyy laulua tulkinta edellä. Haastateltava D luonnehtii ääntään korkeaksi baritoniksi ja hänelle tyylillisesti lähellä sydäntä ovat rock- ja heavymusiikki, jossa pääsee käyttämään äänen yläpäättä. Laulel-  
mamusiikki on osoittautunut haastateltavalle A hyvin istuvaksi tyylilajiksi. Hän kertoo äänensä soivan luontaisesti hyvin, ja työskentelee tällä hetkellä ylä-äänteen laajentamisen kanssa. Haastateltava C kuvailee itseään ”altahtavaksi mezzoksi”, jonka haaste on ylä-äänien harjoittelussa. Soul, blues ja gospel-musiikki ovat tyylilajeja, jotka hän kokee itselleen ominaisimmiksi tyylilajeiksi.

## 6.2 Harjoittelutavat

Harjoittelutavat ovat kaikilla haastateltavilla hyvin yhteneväiset. He kaikki kertovat aloittavansa harjoittelutuokion kropan lämmittelyllä ja kevyellä äänenavauksella, mikäli sinä päivänä ei ole vielä laulanut. Haastateltava B toteaa, että alkulämmittely on erittäin tärkeää erityisesti aamupäivisin. Hän pyrkii sillä herättämään kehon ja mielen. Tämän jälkeen siirrytään tekniikkaharjoituksiin. Harjoitukset tulevat kaikkien mukaan laulutunneilta. Kaikki haastateltavat kertovat kirjaavansa laulutunneilla tehdyt harjoitukset ylös. Tämän lisäksi laulutunteja saatetaan äänittää ja niihin palata, kun harjoitellaan itsenäisesti. Kukaan haastateltavista ei suunnittele harjoittelun sisältöä etukäteen, vaan tekniikkaharjoitukset otetaan edelliseltä laulutunnilta tai käsillä olevan kappaleen tarpeiden mukaan. Haastateltava B kertoo käyttävänsä myös tekniikkaharjoittelun alkuun sellaisia harjoituksia, joiden tietää toimivan hyvin.

*Mulla on muutama ääniharjoitus, joista mä saan yleensä hyvin resonanssi-  
paikan ja äänen kroppaan. Mä teen yleensä niitä alkuun ja saatan ottaa sii-  
hen kaveriksi jonkun harjoituksen, mitä on käyty vaikka laulutunnilla. (Haas-  
tateltava B)*

Kolme haastateltavista (A, C ja D) kertovat harjoittelevansa lähes poikkeuksetta koululla. Haastateltava B harjoittelee myös kotona, jossa hänellä on käytössään sähköpiano. Kotona harjoittelu on haastateltavan A mukaan liian epämiellyttävää, sillä silloin on tietoinen oman äänen volyymitasosta, eikä hän uskalla laulaa harjoitusten vaatimalla energialla. Kotona harjoittelemisen tuo mukanaan haastateltavalle C liikaa häiriötekijöitä, jolloin harjoittelemisen ei ole tehokasta. Koululla harjoittelu tuo mukanaan myös ongelmia ja tilojen puutos nousee esille. Haastateltavan C mukaan luokkatiloja harjoitteluun on todella niukasti. Haastateltava B nostaa esille myös muiden opintojaksojen kuormittavuuden. Hänen mukaansa lauluharjoittelulle jää muiden koulutöiden vuoksi aikaa usein vain iltaisin, mikä ei ole hänelle enää optimaalisin harjoittelu-aika. Hän pohtii, että joinain päivinä ”on vain pakko olla itsekäs, jotta ehtii treenata.”

Harjoittelun määrä vaihtelee haastateltavien kesken 3-7 kertaan viikossa. Yhden harjoittelun kesto on keskimäärin tunnin mittainen. Haastateltava B kertoo pyrkivänsä harjoittelemaan joka päivä, eli seitsemän tuntia viikossa, kun taas haastateltavista kaksi (A ja D) pyrkii harjoittelemaan tunnin joka arkipäivä. Haastateltava C toteaa harjoittelevansa yhdestä kolmeen tuntia kerralla, noin kolme kertaa viikossa.

Harjoittelukerran keston vaikuttaa moni asia. Jokainen haastateltavista kertoo, että suuri tekijä on se, miten harjoitteluluokkia on vapaana. Myös tulevilla keikalla tai sillä, miten monta kappaletta on työn alla, on merkitystä. Kaikki haastateltavista kertovat kuitenkin joustavansa harjoittelumäärästä, mikäli sille on tarvetta. Haastateltava C nostaa esiin pitävänsä välillä myös väliviikkoja, jolloin harjoittelun määrä on huomattavasti pienempi kuin normaalisti.

*Tällä hetkellä harjoittelen keskimäärin puolesta tunnista tuntiin päivässä. Siihen vaikuttaa myös se, jos ei löydy treeniluokkaa hyvään aikaan, niin sitten mä en käytännössä treenaa silloin. (Haastateltava A)*

### 6.3 Motivaatio laulunopiskelun taustalla

Kaikki haastateltavat kertovat motivaation laulunopiskeluun lähtevän halusta olla parempi. Haastateltava B kuvaa suhdettaan laulamiseen ristiriitaiseksi. Hän kyseenalaistaa usein syytään laulamiseen erityisesti silloin, kun ääni ei toimi. Aikaisemmat lauluopinnot ovat sisältäneet liian haastavia harjoituksia ja hän on joutunut rakentamaan monia tekniikkaan liittyviä asioita alusta. Hän toteaa kuitenkin oppimishalun olevan erittäin syvällä.

*Aina välillä oon miettinyt, että miksi mä teen tätä. Että miksi mä räähkään itseäni ja pistän itseni tekemään asioita, mitkä ei oo luontevia tai ei aina onnistu. Mutta kyllä se on joku tosi syvällä oleva halu oppia sitä juttua. (Haastateltava B)*

Haastateltava A kuvaa suhdettaan lauluun helpommaksi. Hänelle laulaminen on ollut aina melko helppoa, ja kehitystä on tapahtunut nopeasti. Tämä on johtanut motivaation kasvamiseen. Samaa linjaa jatkaa haastateltava C, jonka motivaation taustalta löytyy myös oivallus oman työn tuottamista tuloksista. Hän kuvaa laulamisesta saatavia onnistumisen kokemuksia erittäin palkitseviksi.

Itseilmaisuus on kaikille haastateltaville suuri motivaatio laulamisen takana. Haastateltavista nousi esille muun muassa oman musiikin tekeminen. Haastateltava D kertoo, että hänen polkunsa laulajana lähti liikkeelle oman musiikin tekemisestä.

*Ihan ensimmäiseksi se lähti oman bändin kautta liikkeelle, kun jonkun piti laulaa ja koin, että se voisi olla ihan mielenkiintoista hommaa. (Haastateltava D)*

Muihin vertaaminen ja muiden laulajien arvostus nousevat myös esille. Haastateltava B toteaa olevansa erittäin kunnianhimoinen ja pohtii, että kehittymishalun taustalla on myös todennäköisesti halu saada muilta arvostusta. Hän kokee kuitenkin, että muilta saadun arvostuksen merkitys motivaatiossa on vuosien mittaan vähentynyt ja sisäinen halu oppia on noussut suuremmaksi tekijäksi laulunopinnoissa.

### 6.3.1 Harjoittelumotivaatio

Harjoittelumotivaation tila on kaikkien haastateltavien mukaan vaihteleva. Välillä harjoittelu on erittäin mielekästä, toisinaan taas se ei kiinnosta ollenkaan. Haastateltavat A ja C toteavat, että harjoittelu tulee heiltä luonnostaan ja he nauttivat siitä. Haastateltava C laittaa mielellään aikaa harjoitteluun. Etenkin silloin, kun on hyvä putki päällä, hän laittaa siihen ”välillä jopa liikaa aikaa”. Hän toteaa, että harvoin kokee harjoitteluun motivoitumista hankalana.

*Yleensä ei oo vaikea motivoitua harjoittelemaan; se on musta kivaa vaan itse tekemisenä. Se on myös sellaista omaa aikaa.” (Haastateltava C)*

Säännöllinen harjoittelu on mieleen myös haastateltavalle A. Harjoittelujen pituuden säännöstely on avain säännölliseen treenaamiseen. Hän toteaa, että on hyvä lopettaa silloin, kun on vielä hyvä mieli harjoittelusta. Siinä, missä harjoittelun säännöstely tapahtuu haastateltavalla A luonnostaan, haastateltava B kertoo joutuneensa opettelemaan sitä. Hän luonnehtii itseään ankaraksi treenaajaksi, joka usein jatkaa harjoittelua sisulla, vaikka laulu ei sujuisikaan. Tämä on johtanut hänellä äänen väsymiseen.

*Mä oon opetellut sitä, että sen aikaa, kun mä treenaan, treenaan tosi keskittyneesti ja pidän taukoa tarvittaessa. Sitten lopetan siinä vaiheessa, kun tuntuu hyvältä. (Haastateltava B)*

Harjoittelun säännöstely nousee esille jossain muodossa jokaisessa haastattelussa. Ilon kautta harjoittelu on isossa osassa haastateltavan D harjoittelurutiinissa. Hän ei yritä pakotta itseään harjoittelemaan silloin, kun siltä ei tunnu. Myös muihin asioihin keskittyminen nousee esille. Mikäli motivaatio on hukassa, haastateltava A kertoo siirtyvänsä muihin tehtäviin stressaamisen sijaan. Hän uskoo, että kiinnostus asiaa kohtaan kuitenkin palaa, joten siitä on turha ottaa siinä vaiheessa paineita.

## 6.4 Tavoitteet lauluharjoittelussa

Tavoitteiden asettaminen nähdään tärkeänä itsenäisen opiskelun ja motivaation kannalta. Yhtenä yleisimmistä tavoitteista haastateltavat listaavat tulevat keikat sekä

tunnille harjoiteltavat kappaleet. Tulevat keikat saattavat olla omien bändien keikkoja tai muiden opiskelijoiden tutkintoja, joissa haastateltavat ovat mukana. Tavoitteita asettaa myös omat tutkinnot. Tutkintoihin kuuluvat ohjelmistot ohjaavat opintoja asettamalla tiettyjä kappaletavoitteita. Haastateltava B:n mielestä ne tuovat mukanaan myös tietyn sosiaalisen paineen kehittyä, sillä ”olisi noloa tai ikävää olla kehittymättä”. Hän näkee tämän positiivisena kannustimena. Tutkintojen asettamat tavoitteet koetaan kuitenkin myös ongelmalliseksi, sillä tutkintoja on opiskelijoilla suuntauksesta riippuen koulutuksen aikana yksi tai kaksi. Opintoihin kuuluu myös vuosinäyttö niinä vuosina, jolloin ei suoriteta tutkintoa. Haastateltava A toteaa, että ”puolentoista vuoden päässä oleva tutkinto ei vielä tässä hetkessä kauheasti motivoi”. Haastateltava D, jonka tutkinto on enää viikkojen päässä, sen sijaan korostaa sitä, miten eri tavalla se motivoi harjoittelemaan.

*Tänä keväänä aika isossa roolissa on ohjelmiston kasaaminen, ja se motivoi ihan erillä tavalla, kun että menee vaan ”mökisemään randomilla” treeniluokkaan. (Haastateltava D)*

Haastateltavat nostavat myös esiin lyhytaikaisempien tavoitteiden tarpeen. Erinäiset tutkintokeikat ja workshopit ovat tällaisia asettaneet, mutta harjoittelun jakaminen jonkinlaisiin osakokonaisuuksiin olisi tarpeen.

*Ettei treenattais vaan, että tulis paremmaksi laulajaksi. Pienempiä välitavoitteita, mitä pystyy myös saavuttamaan. Niistä saavutuksista tulee aina positiivinen fiilis ja palkinto, että kannatti treenata. Sitten ottaa uuden jutun, mitä alkaa treenaamaan, niin tulee tarpeeksi usein niitä palkintoja. (Haastateltava D)*

Ongelmalliseksi omien tavoitteiden asettamisessa koetaan muun muassa se, että harjoiteltavaa on paljon ja ne pitäisi jotenkin arvottaa. Haastateltava C jakaa harjoitteluaikansa esimerkiksi 15-30 minuutin pätkiin. Hän pyrkii aikatauluttamaan kaiken, jotta treenaamisesta tulisi tietoisempaa ja tehokkaampaa. Harjoiteltavaa on kuitenkin paljon ja välillä on vaikeaa jakaa aika kaikille niille osa-alueille, joita pitäisi treenata, kuten tekniikka, kappaleet, piano ja prima vista.

*Joskus on tosi paljon kaikkea treenattavaa, niin onhan se hankalaa löytää aikaa kaikelle. Ja että tietäis miten paljon aikaa pitää käyttää mihinkin ja milloin se on valmis. (Haastateltava C)*

#### 6.4.1 Opettajan ja oppilaitoksen merkitys tavoitteiden asettamisessa

Yhteissoiton vähyys nousee esille kolmessa haastattelussa. Ne toisivat lisää lyhytaikaisempia tavoitteita sekä lisäisivät muiden kanssa tekemistä, mikä on haastateltavan C mukaan oleellista oppimisessa. Hän kaipaa lisää keskustelua oppilaiden välille, esimerkiksi pop/jazz-opiskelijoiden matineoiden muodossa. Myös opettajat voisivat olla tässä mukana.

Opettajan merkitys tavoitteellisuudessa on haastateltavien mielestä suuri. Yleisesti haastateltavat ovat sitä mieltä, että opettaja ja koulu asettavat selkeitä tavoitteita opintoihin. Kaikissa haastatteluissa esiin nousee kuitenkin tarve harjoittelun ohjaamiselle. Haastateltavat ovat yhtä mieltä siitä, että olisi hyvä, jos opettajan ja oppilaan välillä keskusteltaisiin harjoittelusta ja sen haasteista enemmän. Harjoittelu on iso osa opintoja, mutta sitä pidetään helposti itsestäänselvyytenä. Haastateltava B toteaa, että opettaja ei voi pakottaa harjoittelemaan, mutta voisi antaa kuitenkin konkreettisempia ohjeita, miten harjoitella. Samalla linjalla ovat myös muut haastateltavat. Haastateltava D korostaa sitä, miten erityisesti nykyisen opettajan kanssa opetus on erittäin selkeää ja tavoitteellista, mikä on helpottanut hänen omaa harjoitteluaan. Opettajalla on hänen mukaansa selkeä visio siitä, mitä oppitunnit pitävät sisällään ja miten niissä edetään. Silti hänkin toivoo, että harjoittelusta puhuttaisiin enemmän. Hänen mielestään keskustelu harjoittelutavoista voisi tulla opettajalta.

*Ainakin opettajan puolelta vois tulla aloite, että keskusteltaisiin treenaamisesta. Jos jotain ongelmaa on, siihen keskitytään ja jos ei ole, niin hieno homma. (Haastateltava D)*

Myös haastateltava A toteaa, että opettajan kanssa keskustelu voisi tehdä hyvää omalle harjoittelulle. Treenikäytännöistä puhuminen voisi tuoda uutta näkökulmaa omaan treeniin ja silloin voisi miettiä, miten vaikeita asioita pystyisi paremmin harjoittelemaan yksin.

#### 6.4.2 Oma-aloitteisuus tavoitteiden asettamisessa

Suunnitelmallisuus harjoittelussa ilmenee haastateltavilla eri tavoin. Tietty suunnitelmallisuus syntyy treeniluokkien varauksesta. Haastateltava B ja D ovat yhtä mieltä siitä, että luokkavaraukset luovat tietyn rakenteen tuleville viikoille, jolloin treenaamaan on ”melkein pakko” mennä. Kukaan haastateltavista ei suunnittele yksittäisiä harjoittelukertoja etukäteen, vaan niiden sisältö otetaan laulutunneilta. Treeniluokassa harjoitellaan tunnilla käytyä kappaletta ja tekniikkaharjoitukset ovat joko tunnilla käytyjä tai nousevat käsillä olevasta kappaleesta. He kaikki kuitenkin toteavat, että harjoittelua voisi suunnitella paremmin.

*Kyllä se voisi olla suunnitellumpaa ja tavoitteellisempaa. Että vaikka korkeita nuotteja treenaisi niin, että harjoittelisi enemmän tekniikkaa, eikä vaan lähde kylmiltään kiljumaan. (Haastateltava D)*

Vaikka kaikki haastateltavat myöntävät, että harjoittelua voisi suunnitella paremmin, on heillä kaikilla siihen käytössään jonkinlaisia keinoja. Esiin nousee muun muassa treeniajan jakaminen ja aikatauluttaminen tai harjoiteltavan kappaleen pilkkominen pienempiin osiin. Haastateltava B korostaakin pienten askelten tärkeyttä. Malti ja rauhallisuus ovat laulunopiskelussa tärkeässä asemassa. Kappaletta, jossa on monia erilaisia haasteita, on iso kynnyks lähteä opettelemaan. Hänen mukaansa pedagogiksi opiskeleminen ja opettaminen ovat auttaneet ymmärtämään, miten tärkeää on pilkkoa tekniikkaharjoittelua yksinkertaisiksi perusasioiksi. Työkaluna hän käyttää myös näkyvillä olevaa listaa asioista, joihin hän sillä hetkellä haluaa keskittyä harjoitteluunsa.

*Mulla on tällä hetkellä kännykän aloitusnäytössä yks muistiopätkä, jossa on kolme pääasiaa, jotka kuuluvat mun treenaamiseen tällä hetkellä. Mä näen sen aina ja se vaikuttaa alitajuisestikin siihen, mitä mä treenaan. (Haastateltava B)*

Näkyvillä oleva lista on koko ajan arjessa muistutuksena, jolloin harjoitellessa ei tarvitse erikseen miettiä, mitä nyt olikaan tarkoitus harjoitella. Tämä taktiikka on käytössä myös haastateltavalla D, joka kertoo koko harjoittelutapansa muuttuneen, kun hän alkoi kirjoittamaan laulutunneilta saatuja harjoituksia ylös.

*Tuntuu, että se oli avain koko juttuun, että ei tarvitse koko ajan pitää mielessä kaikkia harjoituksia, vaan ottaa aina pari juttua kerralla. Se helpotti ja selkeytti asiaa. (Haastateltava D)*

Suunnitelman puutos ilmenee usein fokuksen puuttumisena. Aikaa treeniluokassa saatetaan viettää tuntikausia, mutta treenin jälkeen ei olla aivan varmoja, mitä tulikaan tehtyä ja menikö mikään eteenpäin. Tietoisuus omasta treenistä ilmenee haastateltavan A mukaan siinä, että hahmottaa missä haluaa ja pitää kehittyä, mikä auttaa tekemään tarkempia harjoituksia. Tällöin harjoittelu ei mene vain aivottomaksi kappaleiden laulamiseksi, vaan osaa itse miettiä, mitkä harjoitukset voisivat auttaa ongelmakohtiin.

## 6.5 Harjoittelun sosiaalisuus

Yksin harjoittelu koetaan usein haastavaksi, sillä siinä hetkessä ei saa välitöntä palautetta. Erityisesti asiat, joissa on alkutekijöissä, ovat haastateltavan A mielestä turhauttavia. Hän toteaa, että uudet asiat eivät välttämättä sisäisty heti täysin. Laulutunnilla tämä ei tuota ongelmaa, sillä siellä voi luottaa, että opettaja antaa välitöntä palautetta ja korjausehdotuksia. Yksin treenatessa ei kuitenkaan välttämättä löydy oikeaa toteutustapaa, kun opettaja ei olekaan vieressä kannustamassa ja vakuuttamassa, että tekee oikein.

Haastateltava A nostaa esille myös esimerkiksi improvisoinnin harjoittelun vuorovaikutuksellisuuden. Laulutunneilla sitä usein harjoitellaan laulunopettajan kanssa vuorovaikutuksessa niin, että ensin opettaja laulaa neljä tahtia ja oppilas seuraavat neljä tahtia. Haastateltava A korostaa vuorovaikutuksellisuuden luovan harjoitteluun hyvän fiiliksen. Yksin treenikopissa improvisoinnin harjoittelu on hänen mielestään kui-

tenkin erittäin haastavaa. Hän kokee, ettei omaa vielä keinoja, jotka toimivat kyseisen asian harjoittelussa. Myös haastateltava D nostaa esille työkalujen puuttumisen harjoittelutilanteessa.

*Itsekseen kun tekee, voi tulla tilanteita, että ei vaan oo työkaluja sen haasteen voittamiseksi. Tietää, että tämä ei nyt toimi, mutta ei tiedä, mitä sille pitäisi ruveta tekemään. (Haastateltava D)*

Sosiaalisuus tuo mukanaan myös vertailua ja sosiaalista painetta, joilla nähdään olevan sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia. Haastateltava D nostaa esille muihin vertaamisen ja toteaa, että hyvien laulajien kuunteleminen saattaa tuottaa suurtakin intoa olla itse parempi. Myös haastateltava A nostaa esille omien idoleiden vaikutuksen.

*Kyllä monesti, kun kuulee jonkun, joka vetää oikein hyvin, on sellainen fiilis, et "ai vitsi, tuohon pitäisi pyrkiä itekin". (Haastateltava D)*

*Ehkä just se, että hakee sitä motivaatiota niistä omista idoleistaan. (Haastateltava A)*

Esille nousi myös muihin vertaamisen mukanaan tuomat negatiiviset tunteet. Huonompi päivä saattaa vaikuttaa itsetuntoon ja itsevarmuuteen, jolloin muiden taitavuus ja lahjakkuus saattaa motivoinnin sijaan aiheuttaa alemmuuskompleksia. Haastateltavan D mukaan kouluympäristössä on pääosin hyvä ryhmähenki ja kommunikatio on välitöntä. Satunnaisesti hän kokee kuitenkin, että muihin vertailu saattaa synnyttää pientä kateutta.

*Ollaan kuitenkin samalla linjalla ja kaikkien tavoite ois olla hiton hyviä, niin sitä jotenkin vertailee itseensä toisiin ja siitä voi syntyä jonkun näköistä kateutta. (Haastateltava D)*

## 6.6 Reflektio ja itsensä tunteminen laulunopiskelussa

Laulun reflektointi tapahtuu kehon tuntemusten sekä kuulokuvan perusteella. Laulussa hieman väärin tehty harjoitus saattaa tuntua puristeiselta tai se saattaa tuntua

pahalta kurkussa. Laulun laatua arvioidaan myös sen perusteella, kuulostaako ääni hyvältä, vaiko kenties vuotoiselta, kireältä tai takaiselta. Tuntemusten ja kuulokuvan perusteella arvioidaan, miten omaa tekemistä voisi korjata tai kannattaako enää edes jatkaa.

Reflektoinnin apuvälineinä käytetään muun muassa peiliä tai äänitystä. Haastateltavat A ja C kertovat äänittävänsä lauluun harjoitellessa säännöllisesti, haastateltava D satunnaisesti. Haastateltava C kertoo äänittävänsä aina talteen oton, kun on onnistunut hyvin harjoituksessa. Siihen on helppo palata myöhemmin. Hän, kuten myös haastateltava A, saattavat käyttää äänitettä myös siinä hetkessä tarkistaakseen, menikö harjoitus niin hyvin kuin luuli. Äänitystä käytetään myös, jotta voidaan palata laulutunneilla saatuihin ohjeisiin. Kun opettajan ohjeet ovat äänitettyinä, ne ovat yksityiskohtaisempia kuin lyhyesti ylös kirjoitetut ohjeet. Myös laulutunneilla saatuihin hyviin vetoihin voidaan palata myöhemmin, jotta muistaa taas, miltä hyvä äänen- tuotto kuulosti. Haastateltava B toteaa kuitenkin olevansa välillä liian kärsimätön kuuntelemaan laulutuntiäänitteitä läpi.

*Helposti menee vaan, että kyllä mä jotain muistan ja se menee suunnilleen näin. (Haastateltava B)*

### 6.6.1 Itsensä tuntemisen tärkeys

Väsymys ja sairastaminen on yleinen syy sille, että harjoittelemisen ei suju. Hieman väsyneenä on vaikea saada kehosta tarvittavaa energiaa ja keskittyminenkin heikentyy. Haastateltava B nostaa esille jokaisen yksilöllisyyden. Hän pohtii, että toiset voivat valvoa läpi yön ja olla seuraavana aamuna täysin laulukunnossa.

*Jos mä teen niin, mulla on viikon verran ääni pois. (Haastateltava B)*

Itseä kohtaan ollaan kuitenkin usein kovin ankaria, ja tuloksia halutaan nopeasti. Haastateltavan B mukaan usein halutaan ”saavuttaa kaikki ja tehdä kaikki”. Kun harjoittelu ei kuitenkaan suju, voi se johtaa turhautumisen tunteisiin. Harjoittelun hyötyä aletaan kyseenalaistaa, jos tuntuu, että kehitystä ei tapahdu. Nämä turhautumisen tunteet ovat tuttuja kaikille haastateltaville huonon treenin seurauksena. Tärkeänä he pitävätkin omien rajojen tuntemisen ja oman kehityksen reflektoinnin. On

osattava tunnistaa itsestään merkit, jotka kertovat, milloin ei enää kannata jatkaa harjoittelua. Haastateltava B nostaa esille ”treenaamisen treenaamisen.” On opeteltava harjoittelemaan oikein ja lopettamaan siinä vaiheessa, kun harjoittelu vielä sujuu. Haastateltava C muistuttaa myös, että tilanteissa, joissa tuntee hakkaavansa päätä seinään, on hyvä katsoa takaisin omaa polkuaan.

*Muistelee, että mistäs sitä onkaan lähtenyt. Ja minkälaisen matkan on tullut.  
(Haastateltava C)*

### 6.6.2 Pedagogisten opintojen merkitys laulun harjoittelussa

Pedagogisten opintojen nähdään vaikuttaneen laulun harjoitteluun. Instrumenttidaktiikkaopintojen aikana käydään läpi pikkutarkasti monia laulun perusasioita, kuten hengitys tai tuki, joita opetetaan myös omille harjoitusoppilaille. Tämä on auttanut ymmärtämään perusasioiden hallinnan tärkeyden myös oman laulun kohdalla.

*Se avarsi, että laatu ennen määrää, niin treenaaminen on tehokasta. (Haastateltava B)*

Omien oppilaiden ohjaus on vaikuttanut myös omaan harjoitteluun. Haastateltava D kertoo huomanneensa, että voi antaa itselleen samoja neuvoja kuin oppilailleen. Tämä on johtanut harjoittelun helpottumiseen. Haastateltava B toivoo myös löytävänsä samankaltaisen uteliaisuuden ja asenteen itsensä opettamiseen, mitä hänellä on omia oppilaitaan ohjatessa.

*Sitä kautta pystyy opettajana katselemaan sitä omaa tekemistä laulajana, kun tekee sitä opettajan hommaa. (Haastateltava D)*

## 7 Pohdinta

### 7.1 Mitä opittiin?

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli kartoittaa pop/jazz-laulajien itsenäisen harjoittelun haasteita. Työn tavoitteena oli selvittää mistä haasteet syntyvät ja miten opiskelijoiden itsenäistä harjoittelua voitaisiin tehostaa. Tarkoituksena oli myös tuottaa tärkeää tietoa harjoitteluhaasteista paitsi laulunopiskelijoille myös laulupedagogeille, jotka työssään varmasti päätyvät ohjaamaan harjoittelussaan hukassa olevia oppilaitaan. Vastauksia haettiin haastattelemalla neljää laulupedagogiopiskelijaa sekä tutustumalla oppimiseen liittyvään teoriaan.

Haastatteluista on nähtävissä tarve harjoittelun ohjaukseen. Haastateltavat nostivat esille muun muassa sen, miten harjoittelua pidetään usein itsestänselvyytenä. On selvää, että ammattikorkeakoulussa opiskelijan oletetaan hallitsevan tietyt opiskelutaidot. Nämä taidot opiskeluun kehittyvät jo lapsena (Zimmerman 2005, 27) ja niiden kehityksen taso on yksilöllistä, joten on ymmärrettävää, että kaikille ei ole kehittynyt samanlaisia taitoja, joilla suoriutua oppimistehtävistä. Tästä syystä ei myöskään voida olettaa, että kaikki osaavat automaattisesti harjoitella oikein. Erityisesti ongelmatilanteita kohdatessaan opiskelijat eivät välttämättä omaakaan taitoja, joilla pilkkoa tehtävä pienemmäksi tai motivoida itsensä takaisin opiskelun pariin. Verratessani haastateltavien tuloksia, huomasin yhteneväisyyksiä muun muassa harjoittelun suunnittelemattomuudessa. Periaatteessa tiedetään, miten laulua harjoitellaan, mutta usein ongelma ilmenee informaatiotulvassa. Laulun harjoitteluun liittyy hyvin monia eri osa-alueita, joita harjoitella. Jokaiseen eri osa-alueeseen on olemassa useita eri harjoituksia, joilla niitä harjoitella. Harjoittelutilanteessa korostuukin itsekontrolli- ja itsetarkkailustrategiat. Koskisen (2015) mukaan itsesäätelävään oppimiseen oleellisesti kuuluvat itsekontrolli- ja itsetarkkailustrategiat sisältävät häiriötekijöiden pois-sulkemisen sekä ajankäytön kontrollin. Haastateltavilla tämä ilmenee jossain määrin muun muassa tiedostamalla missä kannattaa harjoitella, jotta häiriötekijöitä on mahdollisimman vähän.

Itsekontrollistrategiat ovat yhteyksissä myös tavoitteiden asettamiseen. Haastattelussa nousi vahvasti esille oppilaitoksen asettamat tavoitteet, jotka koettiin kuitenkin pitkän tähtäimen tavoitteiksi. Muun muassa Ruohotie (2000) tuo esille, että itsekontrollistrategiat ovat sitä tehokkaampia, mitä tarkemmin tavoitteet on määritelty. Spesifit, lyhyen aikavälin tavoitteet auttavat keskittämään omaa harjoittelua pienempiin, saavutettaviin asioihin, mikä ylläpitää motivaatiota.

Motivaation tila todettiin haastattelussa vaihtelevaksi. Motivaatio laulamiseen on vahvasti sisäistä ja siinä ilmenee vahva halu ilmaista itseä sekä kehittyä taidossaan. Sisäisen motivaation rinnalla on myös ulkoiset motivaatiotekijät, kuten halu olla muiden silmissä hyvä ja saada kunnioitusta muilta. Tämä käy yksiin motivaatiotutkimuksissa esille nousseissa teorioissa (Ruohotie 2002, Peltonen & Ruohotie 1992) siitä, että ulkoinen ja sisäinen motivaatio eivät ole toisiaan poissulkevia vaan esiintyvät usein samanaikaisesti.

Haastattelussa ilmeni, että opiskelijat tiedostavat motivaation vaihtelevan luonteen. He myös käyttävät motivaatiota ylläpitäviä strategioita, kuten harjoittelun säännöstyä. Oppimisprosessin optimoimiseksi on tärkeää tiedostaa omat vahvuudet ja heikoudet, eli omata hyvät metakognitiiviset taidot. Reflektiotaitojen kehittäminen on tärkeää sekä laulun harjoittelun että laulunharjoitteluprosessin kannalta. Laulun harjoittelu vaatii vahvaa reflektointitaitoa, sillä se pohjautuu vahvasti yksilön auditiiviseen, somatosensoriseen ja visuaaliseen palautteeseen (Aura, Laukkanen & Ojala 2018, 44). Reflektio on oleellinen osa myös itsesäätelyvyyden kehitystä, sillä taidon masterointi vaatii jatkuvaa oman toiminnan reflektointia (Ruohotie 2002, 75). Haastatteluista nousi esille opiskelijoiden pyrkimys reflektoida laulun harjoittelussa, mutta myös kärsimättömyys sitä kohtaan. Reflektion kannalta tärkeää on halu ottaa vastaan sen kautta ilmenevät positiiviset sekä negatiiviset huomiot. Opiskelija saattaa pyrkiä suojelemaan omaa minäarvostustaan (Pintrich & McKeachie 2000, Ruohotie 2002) ja tästä syystä vältellä syvällistä reflektointia.

Zimmerman (2005, 29) toteaa, että itsesäätelyvyys on taito, jota on mahdollista kehittää. Itsesäätelyvyyden voidaankin nähdä kehittyvän opintojen aikana ja pidem-

pään opiskelleilla motivaatio- ja volitiostrategiat ovat yksityiskohtaisempia ja tiedostetumpia. Tärkeäksi seikaksi haastatteluista nousikin esille opiskelijoiden toive selkeämmälle harjoittelun ohjaukselle, mikä voisi nopeuttaa itsesäätelyvyiden kehitystä. Harjoittelun harjoittelu nousi tutkimukseni aikana erittäin tärkeäksi. Itsesäätelyvyiden taito vaatii sosiaalista tukea (Zimmerman 2005, 30-31), joka käsittää sekä opettajan että kanssaopiskelijat. Näin ollen myös suurempi sosiaalinen yhteistyö laulajien kesken voisi vähentää harjoitteluhaasteita lisäämällä reflektointimahdollisuuksia sekä parantamalla laulajien yhteishenkeä.

Huomasin haastatteluiden aikana, että suhtautuminen laulun itsenäisen harjoittelun ongelmiin ilmeni muun muassa haluna puhua asiasta. Kaikki haastateltavani suostuivat empimättä osallistumaan tutkimukseeni ja he ilmaisivat aiheen erittäin tärkeäksi. Opiskelijat suhtautuivat ongelmiin oletettua kevyemmin, mikä voi viitata siihen, että ongelmat eivät ole aivan niin ylitsempääsemättömiä, mitä tutkimusta aloittaessani oletin. Toisaalta se voi myös kertoa siitä, miten virallinen haastattelutilanne voi vaikuttaa haastateltavien vastauksiin ja avoimuuteen. Olen kuitenkin huomannut, että laulajilla on taipumusta vähätellä ongelmia, kun niistä puhutaan virallisesti. Ongelmista avoimesti puhuminen myös virallisten tahojen, kuten opettajan, kanssa saattaisi vähentää stigmaa niiden ympäriltä. Tämä ilmenee myös haastateltavien halusta siihen, että ongelmista puhumisen aloite tulisi opettajalta.

## 7.2 Luotettavuuden tarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus pohjautuu tutkijan arviointiin ja näyttöön. Huolellinen ja läpinäkyvä raportointi ovat oleellisia elementtejä laadun arvioinnissa. (Kananen 2017, 175.) Olen pyrkinyt työssäni riittävään dokumentaatioon sekä kuvaamaan tutkimustani avoimesti ja rehellisesti sekä perustelemaan valintani ja johtopäätökseni tarkasti. Laadun tarkastelu täytyy aloittaa jo suunnitteluvaiheessa (mts, 338) ja olen pyrkinyt tarkastelemaan tutkimukseni luotettavuutta koko tutkimustyön aikana perustelemalla aineistonkeruu-, analysointi- sekä tulkintamenetelmiä (mts, 178).

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun, jonka luotettavuuteen pyrin tekemällä hyvän haastattelurungon sekä valmistautumalla haastattelut ennalta mahdollisimman hyvin. Haastatteluiden luotettavuutta voidaan parantaa huolehtimalla hyvästä välineistöstä, jolla haastattelut taltioidaan. (Mts, 184.) Katsoin luotettavimmaksi taltiointitavaksi nauhoituksen, sillä se sisältää enemmän informaatiota kuin pelkät muistiinpanot ja vähentää väärrien tulkintojen riskiä. Äänitysten lisäksi kirjoitin haastatteluiden aikana muistiinpanoja ja huomioita. Kanasen (2017, 185) mukaan haastattelun mahdollisimman ripeä litterointi parantaa myös tutkimuksen laatua, joten aloitin litteroinnin heti saatua haastattelut tehtyä.

Luotettavuuteen vaikuttavat myös lähteiden valinta. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007) toteavat, että tutkimuksessa on hyvä pyrkiä käyttämään tuoreita lähteitä, mutta toisaalta alkuperäisten lähteiden käyttö olisi suotavaa, sillä tieto saattaa muuttua muotoaan ”moninkertaisessa lainaus- ja tulkintaketjussa”. (Mts, 109.) Olen pyrkinyt käyttämään työssäni mahdollisimman tuoreita lähteitä, kuitenkin yrittäen aina löytää myös alkuperäisiä lähteitä, jotta voin tulkita tietoa mahdollisimman monesta lähteestä. Erityisesti itsesäätelävään oppimiseen tutustuessani käytin lähteitä 1990-luvun puolelta, sillä koin, että kyseisen teorian tutkijat ovat tunnettuja ja arvostettuja alallaan ja heidän nimensä toistuvat usein myös 2000-luvun tutkimuksissa (mts, 109). Luotettavuuden lisäämiseksi tutustuin myös kattavasti sekä suomenkieliseen että englanninkieliseen lähdemateriaaliin.

Tietoperustaa tehdessäni huomasin, että monista erityisesti itsesäätelävään oppimiseen liittyvistä termeistä on monia eri käännöksiä, joiden määritelmät vaihtelevat kirjoittajan mukaan. Tästä syystä olen pyrkinyt tutustumaan mahdollisimman laajasti eri tutkimuksiin ja suomennoksiin, sekä etsimään niiden alkuperäisiä lähteitä löytääkseni termeille mahdollisimman oikeat määritelmät.

Koen, että sain vastaukset kaikkiin tutkimuskysymyksiini. Tutkimuksen tulokset ovat kuitenkin erittäin riippuvaisia haastateltavien subjektiivisista näkemyksistä ja kokemuksista, joten tulosten yleistettävyydestä ei voida olla varmoja. Tulosten luotettavuus on myös riippuvainen tutkijasta, jolloin on aina mahdollisuus virhetulkintoihin

(Kananen 2015, 338). Vaikka pyrin suhtautumaan tutkittavaan tietoon mahdollisimman objektiivisesti ja välttämään haastateltavien johdattelua, on tutkijan oma, ainutlaatuinen konteksti (mts, 338) aina otettava huomioon tutkimuksen tulosten luotettavuutta arvioitaessa. Myös haastateltavien määrä vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Koen, että neljä haastateltavaa olivat tämän työn puitteissa sopiva määrä, jotta saatiin kattavaa tietoa aiheesta. Uskon, että oma sekä haastateltavien positiivinen suhtautuminen aiheeseen ja sen tarpeellisuuteen lisää tulosten luotettavuutta. Yleistettävän tiedon aikaansaamiseksi olisi tarpeellista kuitenkin haastatella isompaa otosta tutkimuksen kohderyhmästä. Toivonkin, että työni avaa oven jatkotutkimuksille aiheesta.

### 7.3 Lopuksi

Työni tavoitteena oli kartoittaa laulajien itsenäisen harjoittelun haasteita ja koen, että tämä tavoite täyttyi hyvin. Olen erittäin tyytyväinen valitsemaani aiheeseen, sillä koen aiheen tärkeäksi ja ajankohtaiseksi. Tietoperustaa rakentaessani tutustuin laajasti oppimiseen ja siihen vaadittaviin taitoihin. Oppiminen on erittäin laaja aihekokonaisuus, josta olisi voinut kirjoittaa vielä huomattavasti laajemmin. Keräsin tähän työhön mielestäni tärkeimmät seikat, joiden toivon herättävän lukijassa ajatuksia ja oivalluksia niin oppimisesta kuin opettamisesta. Tämän tutkimuksen tekeminen avasi itselleni omia harjoittelutapojani ja erityisesti niitä uskomuksia, joita minulla on omasta oppimisestani. Uskon, että työn tulokset ja työhön koottu teoriatieto voivat avartaa myös lukijan näkemystä hänen omasta oppimisestaan ja suunnata häntä tehokkaampaan itsenäiseen harjoitteluun.

Työtä tehdessäni olen pohtinut paljon muun muassa sitä, miten harjoittelua voisi käytännössä tehostaa. Mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita ovat esimerkiksi miten opiskelijoiden minäpystyvyyttä voisi parantaa tai minkälaisilla välineillä opettaja voisi ohjata oppilastaan tehokkaammin. Tutkimusta olisi mielenkiintoista jatkaa YAMK-opinnoissa ja itsesäätelevyyteen ja oppimiseen pureutua vielä syvemmälle. Toivon, että työni toimii inspiraationa ja keskustelun avaajana laulun harjoittelun kentällä.

## Lähteet

Achtziger, A. & Gollwitzer, P. M. 2008. Motivation and Volition in the Course of Action. Teoksessa *Motivation and action*. Toim. J. Heckhausen & H. Heckhausen. 2. p. New York: Cambridge University Press. <https://janet.finna.fi>, eBook Central.

Aura, M., Laukkanen, A-M. & Ojala, J. 2018. Laulunopettajien yleisimmin käyttämät pedagogiset käsitteet. *Ainedidaktiikka* 2, 2, 38-70. Viitattu 29.4.2019. <https://doi.org/10.23988/ad.73222>.

Bandura, A. 1994. *Self-Efficacy*. New York: Academic Press. Viitattu 28.4.2019. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>.

Benton, C. 2014. *Thinking about Thinking. Metacognition for Music Learning*. R&L Education. <https://janet.finna.fi>, eBook Central.

Dresel, M. & Hall, N. C. 2013. *Motivation. Teoksessa Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Toim. N. C. Hall & T. Goetz. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. p. Tallinna: Vastapaino.

Garcia, T., McCann, E. J., Turner, J. E. & Roska, L. 1998. Modeling the Mediating Role of Volition in the Learning Process. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 4, 392-418. Viitattu 29.3.2019. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X98909821>.

Goetz, T., Nett, U. E. & Hall, N. C. 2013. *Self-Regulation. Teoksessa Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Toim. N. C. Hall & T. Goetz. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Heckhausen, J. 2007. The Motivation-Volition Divide and Its Resolution in Action-Phase Models of Development Regulation. *Research in Human Development*, 4, 3-4, 163-180.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. 2008. *Motivation and Action: Introduction and Overview. Teoksessa Motivation and Action*. Toim. J. Heckhausen & H. Heckhausen. 2. p. New York: Cambridge University Press. <https://janet.finna.fi>, eBook Central.

Helskyaho, A. 2011. *Harjoitusmotivaatio musiikin ammattiopiskelijoilla. Pedagoginen opinnäytetyö, AMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla*. Viitattu 21.4.2019. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/25987/Helskyaho\\_Aino.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/25987/Helskyaho_Aino.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13. osin uud. p. Helsinki: Tammi

JAMK, opinto-opas. Viitattu 20.2.2019.

[https://asio.jamk.fi/pls/asio/asio\\_rakenne\\_julkaisu.rakenne\\_osaamisalue?ckohj=KPD&csuunt=99999&cvuosi=9S&caste=N&carak=2019-2020](https://asio.jamk.fi/pls/asio/asio_rakenne_julkaisu.rakenne_osaamisalue?ckohj=KPD&csuunt=99999&cvuosi=9S&caste=N&carak=2019-2020)

Kajaala, E. 2008. "Hei mä haluan oppia ihan oikeesti". Kohti omaehtoista oppimista. Pedagoginen opinnäytetyö, AMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla. Viitattu 21.4.2019.

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20091/jamk\\_1264063153\\_6.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20091/jamk_1264063153_6.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Kananen, J. 2015. Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Toim. T. Makkonen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Toim. T. Makkonen. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kivi, T. 2000. Oppimisen taidot. Vantaa: Opetushallitus.

Koivula, A. 2009. "Loputonta toistoa" – tutkimus laulamisen harjoittelusta.

Opinnäytetyö, AMK. Metropolia ammattikorkeakoulu, pop/jazz-musiikin koulutusohjelma. Viitattu 17.10.2018.

[http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/6325/Koivula\\_Antti.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/6325/Koivula_Antti.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Korkalainen, R. 2009. Pianonsoiton itsenäinen harjoittelu ja sen ohjaaminen.

Pedagoginen opinnäytetyö, AMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla. Viitattu 21.4.2019.

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/13080/Korkalainen\\_Riina.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/13080/Korkalainen_Riina.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Koskinen, S. 2015. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka vaativassa erityisopetuksessa. Itsesäätelytaitojen kehittäminen ja tulevaisuusorientaation vahvistaminen yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan keinoin. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.

Lari, P. 2018. Palaute, minäpystyvyys ja laulaminen. Tutkielma minäpystyvyysteorian merkityksestä laulopedagogiikalle. Opinnäytetyö, AMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, musiikin tutkinto-ohjelma.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. 3. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäminen. 2. p. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.

Opintopolku.fi. 2019. Opetushallitus. Viitattu 28.4.2019.

<https://opintopolku.fi/wp/fi/>

Parppei, R. 2018. Tee, toimi, saa aikaan! Kehitä ja johda toimeenpanoa. Helsinki: Alma Talent Oy.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.

Pintrich, P. R. 2000. The Role of Motivation in Self-Regulated Learning. Teoksessa Conative Constructs and Self-Regulation. Toim. P. Pintrich & P. Ruohotie. Saarijärvi: Research Centre for Vocational Education.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. 1990. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82, 1, 33-40. <https://janet.finna.fi>, eBook Central.

Pintrich, P. R. & McKeachie, W. J. 2000. A Framework for Conceptualizing Student Motivation and Self-Regulated Learning in the College Classroom. Teoksessa Conative Constructs and Self-Regulation. Toim. P. Pintrich & P. Ruohotie. Saarijärvi: Research Centre for Vocational Education.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. p. Juva: WSOY.

Rheinberg, F., Vollmayer, R. & Rollett, W. 2005. Motivation and Action in Self-Regulated Learning. Teoksessa Handbook of Self-Regulation. Toim. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner. USA: Elsevier Inc.

Ruohotie, P. 2000. Conative Constructs in Learning. Teoksessa Conative Constructs and Self-Regulation. Toim. P. Pintrich & P. Ruohotie. Saarijärvi: Research Centre for Vocational Education.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1.-2. p. Juva: WS Bookwell.

Ruohotie, P. & Nokelainen, P. 2000. Modern Modeling of Student Motivation and Self-Regulated Learning. Teoksessa Conative Constructs and Self-Regulation. Toim. P. Pintrich & P. Ruohotie. Saarijärvi: Research Centre for Vocational Education.

Salovaara, H. 2004. Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintäteknikan pedagogiseen käyttöön. Suomen virtuaaliyliopisto. Viitattu 6.3.2019. [http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_8/kasitehakemisto.htm](http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_8/kasitehakemisto.htm).

Stiensmeier-Pelster, J. & Heckhausen, H. 2008. Casual Attribution of Behavior and Achievement. Teoksessa Motivation and Action. Toim. J. Heckhausen & H. Heckhausen. 2. p. New York: Cambridge University Press. <https://janet.finna.fi>, eBook Central.

Tiuraniemi, J. 1994. Reflektiivisen ammattikäytännön käsitteestä. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1994. Viitattu 28.4.2019. <http://tiuraniemi.fi/reflektio.htm>

Tiuraniemi, J. 2002. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa Taitavan toiminnan psykologia. Toim. P. Niemi & E. Keskinen. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.

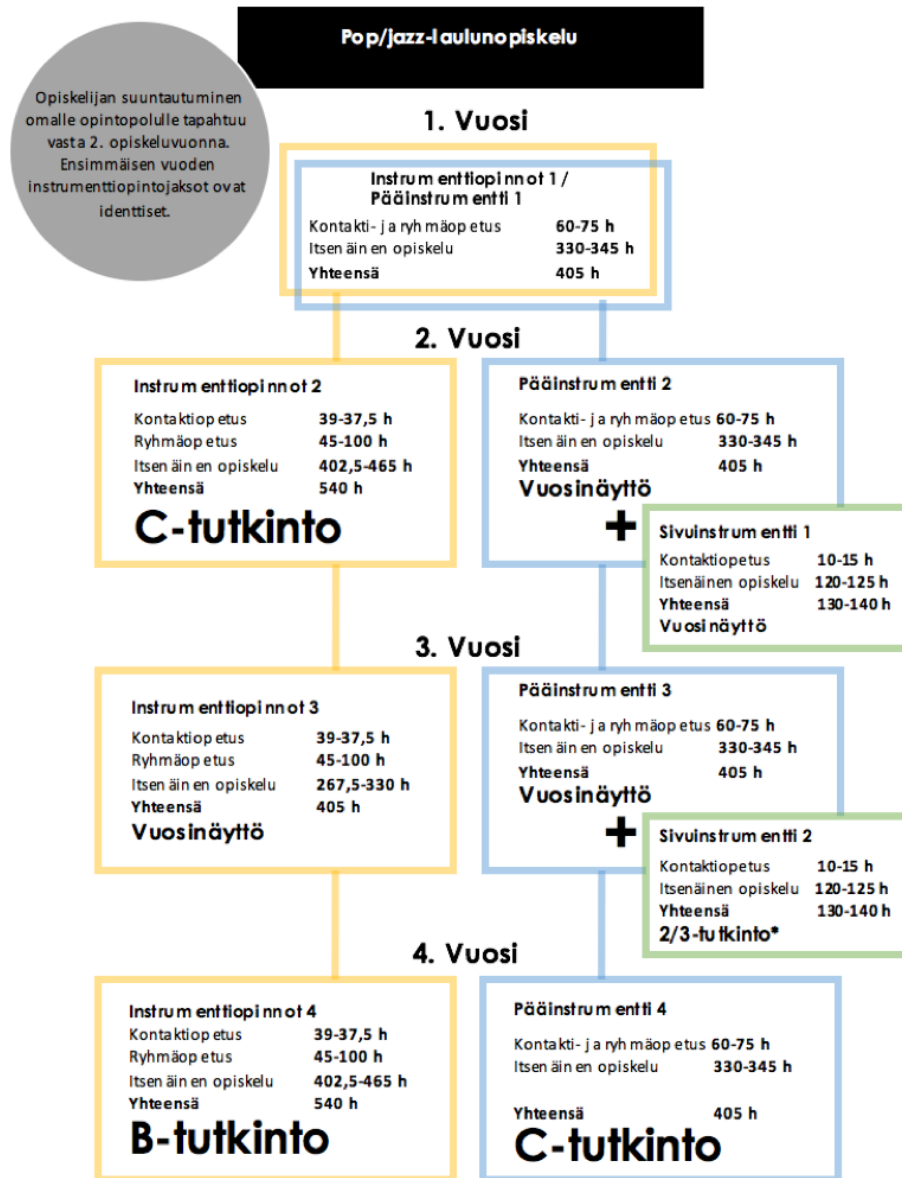
Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uud. p. Jyväskylä: Tammi

Zimmerman, B. J. 2005. Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. Teoksessa Handbook of Self-Regulation. Toim. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner. USA: Elsevier Inc.

Zimmerman, B. J., Moylan, A., Hudesman, J., White, N. & Flugman, B. 2011. Enhancing self-reflection and mathematics achievement of at-risk urban technical college students. Psychological Test and Assessment Modeling, 53, 1, 108-127. Viitattu 18.4.2019. [http://www.gc.cuny.edu/CUNY\\_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Centers/CASE/enhancing\\_self\\_reflection.pdf](http://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Centers/CASE/enhancing_self_reflection.pdf).

# Liitteet

## Liite 1. Musiikkipedagogin opintopolut Jyväskylän ammattikorkeakoulussa



\*Sivuinstrumentin 2/3-tasoa vastaava tutkinto tai aiemmasta tutkinnosta vähintään seuraavan tason tutkinto

## Liite 2. Haastattelukysymykset

### 1. Taustat

- Monettako vuotta opiskelet Jyväskylän Ammattikorkeakoulussa?
- Kerro aikaisemmasta laulunopiskelutaustastasi.
  - a. Kauanko olet käynyt laulutunneilla?
  - b. Aikaisemmat ammattiopinnot musiikissa
- Kuvaile itseäsi laulajana, mikä on äänialasi yms.?
- Oletko opiskellut jotain tiettyä tekniikkaa, esimerkiksi CVT, Estill jne?
- Soitatko/oletko soittanut jotain muita instrumentteja?
- Miksi haluat laulaa? Miksi olet lähtenyt opiskelemaan laulua?

### 2. Minkälaiset ovat omat harjoittelutapasi?

- Miten usein harjoittelet itsenäisesti laulamista viikossa? Miten pitkään kerralla?
- Missä yleensä toteutat harjoittelusi?
- Minkälainen on yleensä harjoittelusi rakenne? Minkälaisia harjoittelumetodeja käytät? Entä minkälaisia harjoitteluvälineitä käytät?
- Miten reflektoit omaa harjoittelua?
- Miten suunnittelet omat harjoittelusi? Jos et suunnittele, miksi et?
- Miten harjoittelutapasi ovat muuttuneet opiskeluvuosisi aikana?

### 3. Minkälaisia haasteita koet omassa itsenäisessä harjoittelussasi?

- Mitkä ovat suurimmat haasteet omassa harjoittelussasi? Miksi?
- Mitä fyysisiä haasteita olet kokenut laulun harjoittelussa? Entä henkisiä?
- Minkälainen harjoittelu jättää suurimmat onnistumisen tunteet? Entä suurimmat epäonnistumisen tunteet?
- Minkälaiset asiat edesauttavat omaa harjoittelua? Entä minkälaiset asiat vaikeuttavat sitä?
- Miten oppimisympäristö ja/tai oma opettajasti voisivat vähentää itsenäisen opiskelun haasteita?
- Minkälaisia muutoksia voisit itse tehdä vähentääksesi harjoittelun haasteita?

### 4. Minkälainen on harjoittelumotivaatiosi?

- Mikä motivoi sinua harjoittelemaan?
- Mitkä asiat vähentävät harjoittelumotivaatiotasi?
- Miten harjoittelumotivaatiosi on muuttunut opiskeluvuosisi aikana? Mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen? (Fyysiset ja henkiset muutokset)

### 5. Lisäkysymykset

- Miten pedagogiksi opiskeleminen ja didaktiset opinnot ovat vaikuttaneet omaan harjoitteluusi?
- Minkälaisia neuvoja antaisit omalle lauluoppilaallesi, jos hän kertoisi itsenäisen harjoittelun olevan vaikeaa

- a. henkisesti
- b. fyysisesti