

Essi Keski-Hirvi

”ÄITI SANOI, ETTÄ MÄ OLEN TEMPERAMENTTINEN”

Vuorovaikutus ja temperamentit lasten soittotunneilla

Opinnäytetyö

CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULU

Musiikin koulutusohjelma

Huhtikuu 2014

TIIVISTELMÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ

Yksikkö Kokkola-Pietarsaari	Aika Huhtikuu 2014	Tekijä/tekijät Essi Keski-Hirvi
Koulutusohjelma Musiikki		
Työn nimi ”ÄITI SANOI, ETTÄ MÄ OLEN TEMPERAMENTTINEN” Vuorovaikutus ja temperamentit lasten soittotunneilla		
Työn ohjaaja Riitta Kossi		Sivumäärä 31
Työelämäohjaaja		
<p>Opinnäytetyössä tarkasteltiin vuorovaikutusta ja temperamentteja lasten soittotunneilla. Työssä perehdyttiin vuorovaikutukseen liittyviin asioihin, etenkin sanalliseen ja sanattomaan viestintään sekä kolmeen lapsiin kohdistuvaan temperamenttiteoriaan: Thomasin ja Chessin, Bussin ja Plominin sekä Kaganin teorioihin. Tavoitteena oli selvittää, miten soitonopettaja voisi kehittää vuorovaikutustaan ja miten eri temperamentteja tulisi ottaa huomioon lasten soittotunneilla. Tutkimusmenetelmä on laadullinen sekä kokemuksellinen.</p> <p>Soittotunneilla kaikki lähtee vuorovaikutuksesta. Toimiva vuorovaikutus edistää motivaation syntymistä ja auttaa luomaan oppimiselle suotuisaa ilmapiiriä. Temperamentit vaikuttavat olennaisesti vuorovaikutukseen. Temperamentti tarkoittaa yksilön luonteenomaista tapaa reagoida ärsykkeisiin. Se on joukko synnynnäisiä taipumuksia ja yksilön myöhemmän persoonallisuuden varhainen, biologinen perusta.</p> <p>Johtopäätöksenä todettiin, että temperamenttitutkimuksiin perehtyminen auttaa soitonopettajaa ymmärtämään paremmin sekä itseään että oppilaitaan. Tämä taas parantaa soittotuntien vuorovaikutusta ja näin edistää itse oppimista.</p>		

Asiasanat

nonverwaliikka, soitonopetus, temperamentti, verbaliikka, viestintä, vuorovaikutus

ABSTRACT

Unit Kokkola-Pietarsaari	Date April 2014	Author/s Essi Keski-Hirvi
Degree programme Music		
Name of thesis “MOM SAID I’M HOT-TEMPERED” Interaction and temperaments in children’s music lessons		
Instructor Riitta Kossi		Pages 31
Supervisor		
<p>This thesis examined interaction and temperaments in children’s music lessons. The thesis studied the matters related to interaction, especially verbal and non-verbal communication and three theories of child temperament: the theories of Thomas and Chess, Buss and Plomin, and Kagan. The objective of this thesis was to find out how the teacher could develop his/her interaction and how different temperaments should be taken into consideration in children's music lessons. The research method was qualitative and experiential.</p> <p>In music lessons everything is based on interaction. Functional interaction promotes the development of motivation and helps to create a favourable atmosphere for learning. Interaction is essentially affected by temperaments. The term temperament refers to a characteristic way of an individual to react to stimuli. It comprises inborn tendencies and it is an early biological foundation of the developed personality of an individual.</p> <p>It can be concluded that studying the theories of temperament helps the music teacher to understand both himself/herself and the pupils better. This improves the interaction in music lessons and thus promotes learning itself.</p>		

<p>Key words communication, interaction, music lesson, non-verbal, temperament, verbal</p>

**TIIVISTELMÄ
ABSTRACT**

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 VUOROVAIKUTUS SOITTOTUNNEILLA	3
2.1 Viestintä	4
2.1.1 Sanallinen viestintä	4
2.1.2 Sanaton viestintä	6
2.2 Hyvä vuorovaikutus ja vuorovaikutustaidot	8
3 TEMPERAMENTTI	11
3.1 Temperamenttiteorioita	12
3.1.1 Thomasin ja Chessin teoria	12
3.1.2 Bussin ja Plominin teoria	15
3.1.3 Kaganin teoria	17
3.2 Temperamentti ja ympäristö	17
4 TEMPERAMENTIT SOITTOTUNNEILLA	20
4.1 Huomiota vaativia temperamenttipiirteitä	22
4.1.1 Ujous ja vetäytyminen	22
4.1.2 Aktiivisuus	23
4.1.3 Häirittävyys ja sinnikkyys	23
4.1.4 Sensitiivisyys	24
4.1.5 Intensiivisyys	25
4.2 Temperamentti ja arviointi	26
5 POHDINTA	28
LÄHTEET	30
KUVIO 1. Hyvä vuorovaikutus (mukaillen Kauppila 2005, 72)	9

1 JOHDANTO

Jo pienestä pitäen haaveilin opettajan ammatista, ja opettaminen on edelleenkin sitä, mitä haluan tulevaisuudessa tehdä työkseni. Näin ollen tuntui luonnolliselta tehdä opinnäytetyö pedagogisesta näkökulmasta. Miettiessäni omaa opettajuuttani ja soittotunteja tajusin, että kaikki lähtee liikkeelle vuorovaikutuksesta. Toimiva vuorovaikutus on oppimisen lähtökohta. Jokaisen soitonopettajan olisi siis suotavaa perehtyä vuorovaikutukseen liittyviin asioihin. Koin tärkeäksi tutustua ja tutkia aihetta tarkemmin. Mitä vuorovaikutukseen ylipäättään liittyy ja miten vuorovaikutusta voisi parantaa soittotunneilla? Tarkoituksena on antaa ihan konkreettisiakin vastauksia, mutta ehkä ennen kaikkea saada ajatukset liikkeelle, ja sitä kautta pohtia ja kehittää omaa opettajuutta.

Vuorovaikutukseen liittyy kiinteästi se tosiasia, että ihmiset ovat erilaisia luonteeltaan. Soittotunteja pitäessä huomaa selkeästi, miten jokaisella oppilaalla on oma tapansa toimia. Heillä on jokaisella omanlaisensa temperamentti. Kaikkia ei voi siis selvästikään opettaa aivan samalla kaavalla. Temperamenttitutkimuksiin ja -teorioihin tutustuminen auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaitaan paremmin ja näin parantamaan vuorovaikutustaan. Toisekseen temperamentteihin perehtyminen lisää itsetuntemusta, mikä taas parantaa omaa opettajuutta. On syytä syventyä temperamenttiteorioihin ja siihen, miten eri temperamentteja voisi ottaa huomioon soittotunneilla.

Olen rajannut työni käsittelemään nimenomaan lasten soittotunteja, koska toivoisin tulevaisuuden työni keskittyvän lasten pariin. Toisekseen lasten kehitykseen kuuluu, että he oppivat havainnoimalla ympäröivää maailmaa ja ottamalla mallia muilta ihmisiltä. Jokaisen heidän kasvatukseensa tai opetukseensa osallistuvan olisi tärkeää miettiä, minkälainen esimerkki haluaa olla. Toki käsittelemiäni asioita voi hyvin myös soveltaa nuorten ja aikuisten soittotunteihin, mutta heidän kohdallaan tulevat merkitykselliseksi myös muut asiat, kuten esimerkiksi murrosiän kuohut ja henkilökemiaan liittyvät asiat.

Kaiken kaikkiaan tavoitteeni ja pyrkimykseni on pohtia omaa opettajuuttani. Toisaalta myös omaa itseäni, sillä mielestäni hyvä opettajuus vaatii itsetuntemusta. Lisäksi haluan koota omia tähänastisia kokemuksiani ja hiljaista tietoa sekä lisätä omaa tietouttani tulevaisuutta varten. Tutkimukseni on siis sekä laadullinen että kokemuksellinen.

Tärkeimmäksi lähdekirjallisuudeksi voisin nostaa Reijo A. Kauppilan Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot vuodelta 2005 sekä Liisa Keltikangas-Järvisen teoksen Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys 2004. Kauppilan teos sisältää keskeisiä teorioita, jotka toimivat vuorovaikutuksen perustana. Teos soveltuu erityisen hyvin vuorovaikutustaitojen opettamisen oppaaksi opettajille, vanhemmille, kasvattajille ja kouluttajille. Keltikangas-Järvisen teoksessa taas puhutaan temperamentin merkityksestä lapsuudessa, sillä temperamentin ymmärtäminen on tässä kehityksen vaiheessa oleellisen tärkeässä asemassa. Psykologian professori Liisa Keltikangas-Järvinen on suomalainen temperamenttitutkimuksen uranuurtaja ja arvostettu tietokirjailija.

2 VUOROVAIKUTUS SOITTOTUNNEILLA

Taitava opettaja on ennen kaikkea viisas aikuinen ja kasvattaja, joka osaa myös opettaa. Opettamista ei voi erottaa kasvatuksesta. Kun opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus toimii, on mahdollista oppia vaikeitakin asioita. Kun opettajan ja oppilaan vuorovaikutus ei toimi, oppilaan kiinnostus voi kuolla sellaiseenkin aiheeseen, jonka parissa hänellä olisi mahdollisuus päästä pitkälle. Opetus on kaikilla tasoilla pitkälle ihmissuhde- ja vuorovaikutuslaji. Haastavan lapsen kanssa tarvitaan paljon huumoria, tilannenokkeluutta ja turvallisen ilmapiirin luomista. Turvallisessa ilmapiirissä ujokin uskaltaa tulla esille omana itsenään ja näyttää parhaita puoliaan. (Viljamaa 2009, 157.)

Vuorovaikutus on ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä, ja sen kehittyminen alkaa jo varhaislapsuudessa (Kauppila 2005, 19). Vuorovaikutukseen tarvitaan vähintään kaksi ihmistä, joiden yhteiset kokemukset luovat perustaa yhteisymmärrykselle. Näin ollen vuorovaikutus muodostuu luontevammaksi mitä enemmän yhdessä toimitaan. Täydellistä yhteisymmärrystä ei kuitenkaan voi saavuttaa. Se, mitä ymmärrämme kuulemastamme, on tulkintaa, ja siihen vaikuttaa monet asiat, kuten sanaton viestintä eli nonverbaliikka ja temperamentti, joita käsittelen työssäni myöhemmin. Lisäksi vuorovaikutukseen vaikuttavat ainakin tilanne ja puhekulttuuri samoin kuin elämäkokemukset ja tunteet. Aistit ovat myös olennaisena osana läsnä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutustilanteessa kuuntelemme ja havainnoimme, ja kaikki aistimme ovat käytössä. (Toivakka & Maasola 2012, 29-31.)

Soittotunneilla, kuten yleensäkin elämässä, kaikki lähtee vuorovaikutuksesta. Tuskin kukaan on synnynnäisesti kiinnostunut esimerkiksi viulunsoitosta, mutta sopivien oppimiskokemusten myötä toiminta voi muodostua yksilölle henkilökohtaisesti merkittäväksi, ja näin kehittyy motivaatio (Anttila & Juvonen 2002, 99). Hyvä vuorovaikutus soittotunneilla auttaa siis luomaan positiivisia kokemuksia, jotka sitten taas omalta osaltaan edesauttavat motivaation muodostumisessa. Positiiviset oppimiskokemukset ja motivaation alku ovat erityisen tärkeitä lasten kohdalla, sillä ongelmana on usein soittoinnostuksen lopahtaminen. Soitonopettaja on myös tärkeässä asemassa pienten soitto-oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehityksessä. Soitonopettajahan näyttää omalta osaltaan oppilailleen mallia toimivasta vuorovaikutuksesta. Näin ollen

jokaisen opettajan on syytä perehtyä vuorovaikutuksen perusasioihin ja miettiä, miten voisi omalla kohdallaan kehittyä.

Oman vuorovaikutuksen tarkastelu alkaa itsetuntemuksesta. Vuorovaikutukselle on nimittäin tyypillistä kaksitasoisuus. Ensimmäinen on intrapsyykkinen taso, eli ihminen on suhteessa omaan syvempään itseensä. Toinen taso taas on interpersoonallinen eli suhde toisiin ihmisiin. Näin itsetuntemus on siis vuorovaikutuksen perusta. Jotta pystyy mahdollisimman toimivaan vuorovaikutukseen toisten kanssa, on ensin opittava tuntemaan itsensä. (Isokorpi 2004, 32-33.) Itsetuntemuksessa auttaa muun muassa temperamentteihin perehtyminen ja omien temperamenttipiirteiden tunnistaminen.

2.1 Viestintä

Viestintä on inhimillisen kommunikaation ja vuorovaikutuksen perusmuoto. Se rakentuu sanallisesta ja sanattomasta viestinnästä. Sanallinen eli verbaalinen viestintä perustuu kieleen. Sanattoman eli nonverbaalisen viestinnän perusta taas on muun muassa kehon kielessä. (Toivakka & Maasola 2012, 30-32.) Kielen avulla rakennetaan tietysti suurin osa puhumisen sisällöstä, mutta vasta verbaalinen ja nonverbaalinen yhdessä muodostavat tulkittavan sanoman. Nonverbaalisuus ei ole siis mitään oheisviestintää. Se, mitä sanotaan, sekä tuotetaan että tulkitaan kaikkien merkkien avulla. Nonverbaalinen viestintä on kielen tavoin sopimuksenvaraista. Jotkut nonverbaalisista merkeistä ovat yhteisiä ympäri maailmaa, toiset taas ovat kulttuurisidonnaisia. (Valo & Almonkari 1995, 35.)

2.1.1 Sanallinen viestintä

Sanallisen eli verbaalisen viestinnän perusta on kieli, sanoista rakentuva merkkijärjestelmä. Kielen avulla voidaan kuvailla asioita ja ilmiöitä, ja näin voimme tehdä omista sisäisistä maailmoistamme yhteisiä. Kieli mahdollistaa oppimisen, sillä sen avulla voimme käsitellä myös abstrakteja asioita. Sanallisella viestinnällä on jokin päätarkoitus, itse sanoma. Viestijä on jollakin tavalla tietoinen sanomastaan, eli kielen käyttäminen on yleensä tiedostettua. Valitsemme sanoja, jotka kuvaavat parhaiten käsittelemiämme asioita. Nämä sanat herättävät meissä monenlaisia assosiaatioita, lisämerkityksiä. Viestintään vaikuttaa

myös muun muassa murteet, verbaalinen lahjakkuus, tilanne, tavoitteet ja ihmissuhteet. Niinpä viestien tulkinnassa voi aina tulla väärinkäsityksiä. Viestin tarkentaminen ja konkretisoiminen vähentävät kuitenkin virhetulkintoja. (Kauppila 2005, 25-29; Toivakka & Maasola 2012, 30-32.)

Kauppila on listannut 10 ideaa viestinnän onnistumiseksi:

1. Selvitä itsellesi se, mitä viestität ennen viestitystä.
2. Mieti viestin tavoitetta, siis mihin pyrit.
3. Ota huomioon tilanne ja häiriötekijät.
4. Tarkkaile omaa esitystäsi.
5. Näe esittämäsi asiat vastaanottajan näkökulmasta.
6. Varmista ovatko, ajatukset ja teot sopuossuussa keskenään.
7. Käytä vertauksia ja kielikuvia.
8. Tee itsesi ymmärrettäväksi.
9. Konkretisoi viestintääsi.
10. Tarkkaile palautetta ja kuuntele muita. (Kauppila 2005, 29.)

Selkeys on myös tärkeä asia soittotuntien viestinnässä. Useimmiten yhden asian käsittely kerrallaan lisää selkeyttä. Ihmistä nimittäin rasittavat kaikenlaiset sanomat, ja siksi hän sietää vain kolmea käyttäytymisen aluetta, joista annetaan palautetta yhtäaikaaisesti (Kalliopuska 1995, 42-43). Turhat täytesanat, kuten esimerkiksi ”tota” ja ”niinku”, eivät ainakaan selkeytä sanomaa. Lisäksi opettajan kannattaa välttää liian vaikeita sanoja, tai jos on pakko, sitten ainakin selittää ne ensin auki. Joskus opettajat saattavat unohtaa, että heille päivänselvät asiat tai sanat eivät välttämättä todellakaan ole sitä nuorille oppilaille, joiden kielen kehitys on vielä vaiheessa. Asioita kannattaa myös toistaa, sillä kaikki informaatio ei useimmiten mene heti kerralla perille.

Asioiden konkretisointi on myös tärkeää pienille oppilaille. Joitakin asioita soittamisessa on yksinkertaisesti hankala pukea sanoiksi. Esimerkiksi monen soittimen, kuten pianon ja viulun tekniikassa vaaditaan tietynlaista kädenpainoa, jotta saadaan täyteläinen soiva ääni. Tätä ei pysty pelkästään sanallisesti konkretisoimaan, vaan harjoitusta on kokeiltava käytännössä, ja sitten vasta selitettävä lisää, esimerkiksi maan vetovoiman hyväksikäytöstä. Toisaalta tällaisissa asioissa saattavat auttaa myös vertaukset ja mielikuvat. Esimerkiksi kädenpainon löytymistä voi helpottaa ajatus, että käsi on rento mutta raskas tai että sormet putoavat kuin pienet vasarat. Soittotekniikkaa käsiteltäessä kannattaa myös puhua tuntemuksista, jotta varmistetaan, ettei oppilas turhaan jännitä

lihaksia. Lisäksi tuntemuksien käsittely auttaa ehkä jatkossakin muistamaan, miltä oikeanlaisen tekniikan pitäisi tuntua.

Mielikuvat siis auttavat käsittelemään etenkin abstrakteja asioita. Varsinkin pienempiä oppilaita tarinat soitettavista kappaleista voivat motivoida soittamaan ja auttamaan tunteiden ja nyanssien ilmaisussa. Toisaalta opettajan pitää kuitenkin huomioida, minkä ikäisen tai tyyppisen oppilaan kanssa on tekemisissä, sillä joillekin konkreettiset esimerkit uppoavat paremmin kuin mielikuvat. Opettajan kannattaa siis mukautua viestinnässään lapsen mukaan.

2.1.2 Sanaton viestintä

Jopa 65 prosenttia itseilmaisustamme on muuta kuin kielellistä (Kalliopuska 1983, 14). Sanattoman eli nonverbaalisen viestinnän on havaittu olevan kriittisissä tilanteissa luotettavampaa kuin sanallisen. Se siis paljastaa usein ihmisestä enemmän kuin hänen sanansa ja antaa näin myös vihjeitä siitä, kuinka tulkita sanallista viestintää. Sanaton viestintä vaikuttaa myös ensivaikutelman syntymiseen, sillä sanaton vuorovaikutus alkaa jo ennen keskustelua. Sanaton viestintä on usein spontaania ja tiedostamatonta. Sanattoman viestinnän muotoja ovat muun muassa ilmeet, eleet, asento, olemus, ulkoasu, ajankäyttö, tilankäyttö, äänet ja tempo. (Kauppila 2005, 33-34; Toivakka & Maasola 2012, 32; Väisänen, Niemelä & Suua 2009, 28; Valo & Almonkari 1995, 35.)

Kasvojen ilmeiden tulkinta tuottaa vähiten ongelmia. Vuorovaikutuksen edetessä oppii myös tunnistamaan toisen henkilön tavan ilmehtiä. Hymy on tärkeä, se viestii henkilön omasta hyväntuulisuudesta sekä suhteestaan ja asenteistaan keskustelukumppaniin. Silmät ja katse kertovat myös paljon. Silmiin katsominen on avoimuuden ja rehellisyyden merkki. Avoimet silmät tarkoittavat valppautta ja vastaanottavaisuutta toista ihmistä kohtaan. Monet kehon osat myös kietoutuvat viestintään. Ihmiset esimerkiksi puhuvat paljon käsillään. (Kauppila 2005, 35-37.) Soitonopettajan kannattaakin miettiä omia eleitään, sillä esimerkiksi seisominen kädet puuskassa on eri asia kuin avoimet kädet. Puuskassa olevat kädet saattavat antaa kuvan sisäänpäin kääntymisestä, kun taas avoimet kädet viestivät selvästi enemmän avoimuudesta ja vilpittömyydestä toista kohtaan. Kaiken kaikkiaan jos

havaittavissa on paljon erilaisia ilmeitä ja eleitä, tulkintaa helpottaa, että ne viestivät yhdenmukaista sanomaa (Kauppila 2005, 37).

Soitonopettajan äänenkäytön taas pitää tähdätä selkeyteen. Kuuluva ääni ja sopivan rauhallinen puhetempo auttavat asiaa. Kannustava ja ystävällinen äänensävy on myös tietenkin tärkeää. Lisäksi ajan- ja tilankäyttö ovat olennaisia soittotunneilla. Päivänselvää on, että jatkuva myöhästely kertoo ikään kuin välinpitämättömyydestä asiaa kohtaa. Tilankäyttö taas liittyy muun muassa viestijöiden etäisyyksiin. Jotkut kaipaavat enemmän läheisyyttä kuin toiset, mutta esimerkiksi ujojen lasten kohdalla kannattaa varmaan alkuun pitää hivenen pidempää etäisyyttä. Joka tapauksessa jossain vaiheessa soittotunteja opettajan on todennäköisesti lähestyttävä ja kosketettava oppilasta esimerkiksi soittoasentoa korjatakseen. Läheisyys voi hyvinkin syventää oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Esiintymistilanteissa opettajan läheisyys viestii tuesta ja kannustuksesta ilmeiden ja eleiden ohella.

Sanattomaan viestintään liittyy myös peilautumisilmiö, joka tarkoittaa, että ihmiset alkavat huomaamattaan keskenään kommunikoidessaan matkia toisiaan ilmeillään ja eleillään. Peilautumisilmiö voi näkyä esimerkiksi polven nostona toisen päälle, puheen rytmissä tai hengitysrytmissä. Tätä virittyneisyyttä voi käyttää tietoisesti hyväkseen. (Väisänen, Niemelä & Suua 2009, 31.) Peilautumisilmiön kautta siis korostuu se, kuinka tärkeää opettajan oma esimerkki on soittotunneilla. Jos opettajan oma olemus tai jopa soittoasento on ryhditön, ei oppilaaltakaan voi olettaa liikaa. Opettaja voi myös helposti rauhoittaa kiihtynyttä oppilasta puhumalla selkeästi rauhallisemmin. Toisaalta jos soittotunti vaikuttaa suorastaan tylsältä, opettaja voi helposti vaikuttaa ilmapiiriin ryhdikkäällä olemuksella sekä innostuneella puhetavalla.

Kaiken kaikkiaan hyvään vuorovaikutukseen kuuluu sanallisten ja sanattomien viestien yhdenmukaisuus (Kauppila 2005, 33). Sanaton viestintä voi olla osittain tiedostamatonta, mutta siltikin on hyvä miettiä, mitä sillä haluaa kertoa oppilaalle. Jos opettaja haluaa rehellisesti kehua oppilasta, pitäisi äänenkäytön ja ilmeiden tukea kehua, sillä muuten sanaton viestintä vähentää huomattavasti sanallisten kehujen merkitystä. Opettajan oman viestinnän lisäksi on myös syytä tarkkailla oppilaan sanatonta viestintää. Oppilaan ilmeet ja eleet kertovat opettajalle joskus huomattavasti enemmän kuin sanat. Esimerkiksi oppilas saattaa väittää ymmärtäneensä jonkin asian, mutta kehon kieli paljastaa empimistä. Oppilas

ei välttämättä ole uskaltanut myöntää opettajalle, ettei ole ymmärtänyt. Kokemus ja oppilaaseen tutustuminen auttavat opettajaa lukemaan eleitä.

2.2 Hyvä vuorovaikutus ja vuorovaikutustaidot

Soitonopettajan ammatillisen osaamisen voi yksinkertaistaen jakaa taiteellis-teknisiin valmiuksiin ja vuorovaikutustaitoihin. Taiteellis-tekniset valmiudet viittaavat opettajan taitoon rakentaa oppilaalleen terve soittotekninen perusta ja opettaa taiteellista osaamista. Vuorovaikutustaidot taas liittyvät siihen, miten opettaja välittää osaamistaan ja kommunikoi oppilaiden kanssa. (Vartiainen 2013, 183.) Vuorovaikutustaidot ovat siis tärkeitä soitonopettajille. Opettaja on vastuussa siitä, että opiskelun ilmapiiri on oppimiselle suotuisa. Onnistumisen ehtona on oivallus siitä, että toiset ihmiset saattavat nähdä maailmaa eri tavalla kuin itse. Opettajan on osattava eläytyä erilaisten ja eri-ikäisten oppilaiden elämysmaailmaan. Musiikin opetuksessa tulee eteen asioita, joiden esittäminen sanallisesti on haastavaa. Kaikkia asioita ei ole kuitenkaan mielekästä kommunikoida sanallisesti. Opettajalta odotetaan oivaltavaa tapaa kommunikoida ja monenlaisia kommunikoinnin muotoja. (Pöyhönen 2004, 78.)

Vuorovaikutustaitojen kehittämisalueita on viestintätaitojen kehittäminen, jota jo käsiteltiin. Muita kehittämisen kohteita ovat sosiaalisen kyvykkyyden sekä sosiaalisen havaitsemisen ja herkkyyden kehittäminen. Sosiaaliseen kyvykkyyteen kuuluu vuorovaikutustaitoja, jotka ilmenevät kyynä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa, esimerkiksi neuvottelutaidot. Sosiaalinen havaitseminen taas auttaa ymmärtämään toisia. Havaitsemme usein asioita, joita haluamme havaita. Tarpeemme siis ohjaavat havaintoja, ja valikoimme informaatiota, jota haluamme käsitellä pitemmälle. Sosiaalinen havaitseminen on riippuvaista sosiaalisesta herkkyydestämme. Näitä kaikkia voi kehittää kokemuksen ja koulutuksen avulla sekä harjoitella sosiaalisissa tilanteissa, kuten esimerkiksi ryhmissä. (Kauppila 2005, 22-23.)

Yksi vuorovaikutustaitojen kehittämisalueista on vielä empatian kehittäminen. Empatia merkitsee toisen ihmisen eläytyvää ymmärtämistä ja myötäeloa, niin että yksilö todella tajuaa, mitä toinen ihminen ajattelee ja tuntee ja miksi toimii siten kuin toimii. Empatia on tärkeä ominaisuus opettajalla. Opettajalta odotetaan empatiakykyä varsinkin

ongelmallisten oppilaiden kohtaamisessa. Empaattinen opettaja on vapautunut, ja hänen on helppo ymmärtää oppilaita. Empatiaan liittyy myös tunteiden hyväksyminen opetustilanteissa. (Kalliopuska 1983; Kauppila 2005, 23-24.)

Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu siis positiivinen sosiaalinen kontakti. Hyvä vuorovaikutus on myös tehokasta ja päämäärätietoista, mutta mikäli vuorovaikutuksessa kiinnitetään huomiota vain tulokseen, saattavat ihmissuhteet kärsiä. Ihmisten välillä pitäisi säilyä hyvä yhteistyön henki, mutta samalla saavutetaan positiivisia tuloksia. Keskinäinen luottamus kuuluu asiaan. Yleensä avoimuus edistää hyvän ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen syntymistä (KUVIO 1). (Kauppila 2005, 70-72.) Soittotunneilla tällainen avoin, toinen toistaan kunnioittava ilmapiiri on perusta opettajan ja oppilaan aidolle musiikilliselle kohtaamiselle. Tämä vaatii opettajan kiireetöntä läsnäoloa. Läsnä olemista ja kohtaamista auttaa opettajan kyky sopeuttaa oma temperamenttinsa ja toimintansa rytmi oppilaan rytmiiä ja toimintaa vastaavaksi. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 20-21.)



KUVIO 1. Hyvä vuorovaikutus (mukaiillen Kauppila 2005, 72)

Opettajan kyky kuunnella on merkittävässä yhteydessä oppilaan kokemukseen opettajan läsnäolosta. Kuuntelemisen ja läsnäolon yhteyttä vahvistavat sanaton viestintä eleillä ja ilmeillä sekä sanallinen viestintä esimerkiksi myötäilevillä murahduksilla. Kuunteleminen edellyttää opettajalta pysähtymistä ja keskittymistä, mutta hän voi edistää kuulluksi tulemisen kokemusta myös kysymällä oppilaan sanoista lisää. Kysymyksiä kautta opettaja ilmaisee olevansa kiinnostunut oppilaan ajatuksista. Suljetut kysymykset alkavat usein olla-verbillä eivätkä vie prosessia kovin pitkälle. Avoimet kysymykset taas avaavat enemmän mahdollisuuksia, esimerkiksi mitä, miten tai millaista. Opettajan tehtävä on pitää yllä sellaista ilmapiiriä, jossa ajatuksia voidaan vaihdella ja kehitellä yhdessä. Ajatuksia ei ilmaista yleispätevinä totuuksina, eikä kukaan omista totuutta, vaan pikemminkin ollaan jatkuvasti matkalla sitä kohti yhdessä toisten kanssa. Keskusteluissa liikutaan eri näkökulmien välillä ja haetaan uutta, yhdessä rakennettua ymmärrystä. (Jordan-Kilki & Pruuki 2013, 22-23.)

Soittotunneilla pitäisi siis olla keskusteleva ilmapiiri, niin että myös oppilas uskaltaa kertoa ajatuksiaan, kysyä ja kyseenalaistaa. Opettaja voi yrittää rohkaista ja johdatella oppilasta kertomaan ajatuksistaan esimerkiksi kyselemällä oppilaan tuntemuksista, mitä soitettavasta kappaleesta tulee mieleen tai mikä kohta on saattanut tuntua haastavalta. Keskusteleva ilmapiiri vaatii luottamusta ja avoimuutta puolin ja toisin, mutta se myös auttaa itse oppimisessa. Opettajan omien kokemusten jakaminen voi lisätä avoimuutta. Olen useasti kertonut oppilaille omista vaikeuksista soittourallani tai sitten jakanut omia mielikuviani jostain kappaleesta ja toisaalta kannustanut myös oppilasta kertomaan omistaan. Keskusteluyhteys ja toimiva vuorovaikutus eivät kuitenkaan välttämättä synny hetkessä, vaan esimerkiksi ujomprien oppilaiden kanssa luottamuksen saavuttaminen voi ottaa oman aikansa. Toisaalta pitää muistaa, että jotkut ovat luonnostaan vähäpuheisempia. Siltikin heillä on varmasti omia ajatuksia, joita kohtaan opettajan pitää vaan osoittaa mielenkiintoa. Opettajan aito kiinnostus ja välittäminen tuottavat varmasti tuloksia.

3 TEMPERAMENTTI

”Äiti sanoi, että mä olen temperamenttinen”, totesi eräs pieni oppilaani kertoessaan itsestään ensimmäisillä soittotunneilla. En tiedä, ymmärsikö oppilas itse, mitä sana edes tarkoittaa, mutta lapsi oli todellakin melko voimakas tunteissaan ja niiden ilmaisussa. Arkikielessä temperamentti on kuitenkin käsitteenä hyvin suppea. Temperamentteja on nimittäin erilaisia, ja jokainen ihminen syntyy tietyllä temperamentilla varustettuna. Temperamentti tarkoittaa siis ihmisen käyttäytymistyyliä, luonteenomaista tapaa reagoida yksilön ulkopuolelta tai sisältä tuleviin ärsykkeisiin. Se on joukko synnynnäisiä taipumuksia ja yhteydessä geneettiseen perimäämme. Temperamentti on ikään kuin biologinen perusta myöhemmälle persoonallisuudelle. (Dunderfelt 2003, 19; Keltikangas-Järvinen 2004.)

Temperamentista muodostuu persoonallisuus kokemusten, kypsymisen ja ympäristön muokkaavan vaikutuksen kautta. Lapsen saama kasvatus ja kulttuurin arvostukset voivat vahvistaa tai heikentää synnynnäisiä taipumuksia. Temperamentit näkyvät siis puhtaimmillaan juuri lapsuudessa. Temperamentti on kuitenkin kohtalaisen pysyvä, joten aikuisenakin omalle itselle luontevat temperamenttireaktiot saattavat tulla yllättäen esiin etenkin kiireisissä ja kireissä tilanteissa, jolloin reagoimme spontaanisti. Toisaalta yhtä hyvin kuin kasvatus muokkaa lapsen alkuperäistä temperamenttia, lapsen temperamentti vaikuttaa myös siihen, miten vanhemmat toimivat lapsen kanssa. Erilaiset temperamentit herättävät ympäristössä erilaisia reaktioita, esimerkiksi halun kannustaa tai rajoittaa. (Dunderfelt 2003, 49; Keltikangas-Järvinen 2004.)

Temperamenttitutkimuksiin tutustuminen on hyödyllistä kaikille, jotka ovat osana lapsen kehitystä. Soitonopettajat eivät tietenkään ensisijaisesti kasvata lasta, mutta omaa työtä voi helpottaa huomattavasti, jos ymmärtää jokaisen lapsen yksilöllisyyttä ja temperamenttipiirteiden vaikutuksen käytökseen. Esimerkiksi monesti voi turhauttaa pieni soitonoppilas, joka säntäilee ympäri luokkahuonetta eikä millään pysy soittimen ja nuottien ääressä. Temperamenttipiirteiden tunteminen auttaa kuitenkin ymmärtämään, että oppilaan aktiivisuuden taso on korkea eikä hän tahallaan tai tottelemattomuuttaan käyttäydy sillä tavalla. Asioiden ymmärtämisen kautta tiedot voivat auttaa myös käytännön opetuksessa. Eli korkean aktiivisuustason omaavaa oppilasta ei ainakaan kannata moittia tai syyllistää

hänelle luontaisesta toiminnasta. Ennen kaikkea on hyväksyttävä kyseisen lapsen yksilöllinen temperamentti, ja sen mukaan ohjattava lasta toivotunlaiseen käytökseen soitonopettajan omalla rauhoittavalla esimerkillä ja kannustavalla olemuksella. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että aktiivinen lapsi rauhoittuisi kuin taikaiskusta, mutta temperamenttiirteen ymmärtäminen ja hyväksyminen auttavat ainakin soitonopettajaa itseään rauhoittumaan.

Toisekseen temperamenttitutkimuksiin tutustuminen voi olla avartavaa ihan oman itsensä kannalta. Soitonopettajan on hyvä pohtia omaa käytöstään tai reaktioitaan, joista monet asiat usein juontavat juurensa lapsuuteen. Itsensä ymmärtäminen taas auttaa koko elämässä ja tietenkin myös erityisesti opetustyössä, jossa oma esimerkki on tärkeä tekijä. Kun soitonopettaja ymmärtää ja hyväksyy itsensä omine temperamentteineen, on toimintatapoja helpompi muokata. Soittotunneilla aikuinen opettaja on nimittäin se, joka pystyy tietoisesti vaikuttamaan ja muokkaamaan omaa käytöstään ja vuorovaikutustaan tarpeen vaatiessa.

3.1 Temperamenttiteorioita

Temperamenttiteorioita voi jakaa karkeasti lapsia käsitteleviin ja aikuisia käsitteleviin teorioihin (Keltikangas-Järvinen 2004, 46). Käsittelen seuraavaksi kolmea lapsiin kohdistuvaa teoriaa: Thomasin ja Chessin teoria, Bussin ja Plominin teoria ja Kaganin teoria. Thomasin ja Chessin teoria on ehkä kaikkein tunnetuin, ja omasta mielestäni se on selkein ja toisaalta myös kattavin temperamenttiirteen suhteen. On kuitenkin syytä käsitellä myös muita teorioita ihan vertailun vuoksi, ja lisäksi kaikki teoriat ovat erittäin oivaltavia.

3.1.1 Thomasin ja Chessin teoria

Thomas ja Chess olivat temperamenttitutkimuksen pioneereja ja toivat persoonallisuuspsykologiaan termin temperamentti. Heidän teoriaansa kutsutaan interaktiiviseksi temperamenttiteoriaksi, sillä se painottaa ympäristön merkitystä sekä ympäristön ja lapsen temperamentin yhteensopivuutta. Thomas ja Chess jakavat temperamentin yhdeksään temperamenttiirteen: aktiivisuus, rytmisyys, lähestyminen

tai vetäytyminen uusissa tilanteissa, sopeutuminen, vastauskynnys, reaktioiden voimakkuus, mielialan laatu, häirittevyys sekä tarkkaavuuden kesto ja sinnikkyys. (Keltikangas-Järvinen 2004, 48-60; Damon 1983, 72.)

Rytmys tarkoittaa biologisten toimintojen eli esimerkiksi unen ja nälän säännöllisyyttä. Tämä on piirteistä ainut, joka ei ole niin oleellinen soittotunteja ajatellen. Sen sijaan aktiivisuus on otettava huomioon soittotunneilla. Aktiivisuudella tarkoitetaan motorista aktiivisuutta, eli miten paljon lapsi on liikkeessä verrattuna miten paljon hän istuu paikallaan. (Keltikangas-Järvinen 2004, 48-50.) Aktiivisuutta pitää vain ymmärtää, ja suoda tällaisille oppilaille mahdollisuuksia liikkua soitonopetuksen lomassa. Mielialan laadulla taas tarkoitetaan sitä, onko lapsen vallitseva mieliala positiivinen vai negatiivinen ja onko hänen suhtautumisensa asioihin optimistinen vai pessimistinen (Keltikangas-Järvinen 2004, 58). Soitonopettajan kannattaa vain rohkaista ja kannustaa jokaista oppilasta luottamaan itseensä ja omaan osaamiseensa. Näin aikuisenakin on vielä mukava kuulla silloin tällöin, että ”kyllä sinä tämän osaat” tai ”kyllä sinä tästä varmasti selviydyt”.

Lähestyminen ja vetäytyminen uusissa tilanteissa taas tarkoittaa ensimmäistä spontaania reaktiota uudessa tilanteessa. Sitä seuraa sitten sopeutuminen, eli miten nopeasti alkureaktion jälkeen lapsi joustaa ja mukautuu uuteen tilanteeseen. Alkureaktio ja sopeutuminen ovat kuitenkin toisistaan riippumattomia, sillä lapsi voi aluksi olla hyvinkin varautunut, mutta toisaalta sopeutua nopeasti. (Keltikangas-Järvinen 2004, 51-54.) Ensimmäisillä soittotunneilla näkee selkeästi, onko lapsi varautunut ja pysyttelee kauempana hiljaa vai rupeaako hän heti juttelemaan kuin vanhat tutut. Tällaisten uusissa tilanteissa lähestyvien ja nopeasti sopeutuvien oppilaiden kanssa on tietenkin helppo päästä liikkeelle, mutta varautuneemmille oppilaille pitää vain antaa aikaa ja tehdä sopeutumisesta mahdollisimman stressitöntä. Vanhemman läsnäolo ensimmäisillä soittotunneilla ja rauhalliseen tahtiin eteneminen helpottavat.

Vastaus- eli responsiivisuuskynnys tarkoittaa, miten voimakas ärsyke tarvitaan herättämään havaittavissa oleva vastaus. Sensoristen ärsykkeiden vastauskynnys liittyy aisteihin eli ääniin, kuumaan ja kylmään tai maistamiseen. Sosiaalisten kontaktien yhteydessä vastauskynnys liittyy siihen, miten herkästi lapsi huomaa ja tulkitsee muiden ihmisten käytöksellään antamia vihjeitä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 55-56.) Soittotunneilla opettajan pitää siis ilmaista itseään selkeästi, sillä kaikki lapset eivät

välttämättä huomaa niin herkästi vihjeitä. Toisaalta ei ole tarvekaan huomata, jos asioista voi puhua ihan selkeästi suoraan, niin ettei väärinymmärrykselle jää varaa. Kun lapsessa sitten on herännyt havaittavissa oleva vastaus, voidaan puhua reaktioiden intensiivisyydestä, eli ilmaiseeko lapsi mielihyvän tai mielihäviön tunteensa äänekkäästi vai vaimasti (Keltikangas-Järvinen 2004, 57-58).

Häirittevyys sekä tarkkaavuuden kesto ja sinnikkyys on myös tärkeä huomioida soittotunneilla. Häirittevyydellä tarkoitetaan sitä, miten helposti lapsen huomio kääntyy pois tehtävästä, jota hän on suorittamassa. Aivojen kypsyessä häirittevyys kuitenkin joka tapauksessa vähenee ja tarkkaavuus lisääntyy. Tarkkaavuuden kesto tarkoittaa sitä, kuinka kauan lapsen huomio pysyy siinä, mitä hän on tekemässä. Sinnikkyys taas kertoo, kuinka kauan lapsi jatkaa toimintaansa huolimatta esteistä, jotka pyrkivät lopettamaan toiminnan. (Keltikangas-Järvinen 2004, 58-61.) Soitonopetuksen kannalta voisi olettaa, että lapsen mahdollisimman matala häirittevyys ja vastaavasti korkea tarkkaavuuden kesto ja sinnikkyys takaisivat hyviä tuloksia. Mikään temperamenttipiirre ei kuitenkaan sinänsä ole hyvä tai huono, vaan ympäristön odotukset määrittävät, milloin mikäkin on hyvä (Keltikangas-Järvinen 2004, 60). Esimerkiksi soittotunnille oppilaalla voi olla niinkin matala häirittevyys, että soittaessaan hän ei kiinnitä mitään huomiota opettajan samanaikaiseen ohjaukseen. Liika sinnikkyys taas voi johtaa siihen, että itseksensä harjoittellessaan oppilas vaan toistaa samaa vaikeaa kohtaa samalla tavalla, mutta toistaminen huonolla tekniikalla ei auta asiaa eteenpäin.

Thomas ja Chess havaitsivat, että yhdeksällä temperamenttipiirteellä on taipumus ryhmittyä kolmeksi temperamenttityypiksi, joihin suurin osa lapsista sijoittuu. Kaikkia lapsia ei voi kuitenkaan sijoittaa näihin temperamenttiluokkiin, vaan he kuuluvat jonkin välimaastoon, ja yksittäiset temperamenttipiirteet kuvaavat heitä paremmin. Temperamenttityypit ovat helppo, hitaasti lämpenevä ja vaikea temperamentti. On kuitenkin huomattava, että lapsen temperamentin vaikeus tai helppous määräytyy sen mukaan, miten paljon työtä tai vaivaa se aiheuttaa kasvattajille. Määritelmät eivät siis ole lähtöisin temperamenteista itsestään, vaan siitä, miten ympäristö siihen reagoi. (Keltikangas-Järvinen 2004, 62-67.)

Helppoa temperamenttia luonnehtii muun muassa positiivinen suhtautuminen kaikkeen uuteen ja halu lähestyä uusia ihmisiä ja asioita, kyky sopeutua muutokseen, positiivinen

mieliala, korkea ärsytyskynnys ja vähemmän intensiivinen tapa osoittaa tunteita. Hitaasti lämpenevää temperamenttia taas kuvaa parhaiten vaisu mutta negatiivinen reaktio kaikkeen uuteen ja hidas sopeutuminen. Vaikea temperamentti taas on helpon vastakohta, eli vetäytyminen uusissa tilanteissa, negatiivinen suhtautuminen, hidas sopeutuminen ja voimakkaat reaktiot ja protestit. (Keltikangas-Järvinen 2004, 62-66.)

Temperamenttien nimet tuovat kovin negatiivisia ennakkokäsityksiä, mutta harvempi lapsi on kuitenkin kokonaisuudessaan esimerkiksi vaikea. Jotkut asiat vaativat kasvattajalta enemmän, mutta jotkut saattavat sujua kuin itsestään. Temperamenttipiirteet ovat kuitenkin hyvin kuvailevia, ja aikuisen ihmisenkin on helppo poimia niistä omia tuttuja piirteitään. Koen itse kuuluvani lähinnä hitaasti lämpenevään temperamenttiin, ja ymmärrän hyvin, että tällaiset lapset vain tarvitsevat aikaa sopeutua. Nykymaailmassa kaikella ja kaikilla tuntuu vaan olevan aina niin kiire, ja pitäisi olla mahdolloman tehokas. Soittotunneilla voisi kuitenkin olla ennemminkin rauhoittava tunnelma ja ilmapiiri.

3.1.2 Bussin ja Plominin teoria

Buss ja Plomin tulivat omien havaintojensa perusteella sellaiseen johtopäätökseen, että temperamenttipiirteitä ei ole niin monta kuin Thomas ja Chess esittivät. Temperamenttipiirteet ovat emotionaalisuus, aktiivisuus ja sosiaalisuus, ja ne löytyvät myös Thomasin ja Chessin teoriasta mutta eri nimillä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 72.)

Emootioiden eli tunteiden herääminen ilmenee myös fysiologisesti ja aiheuttaa osaltaan stressiä. Niinpä Bussin ja Plominin teoriassa emotionaalisuus temperamenttipiirteenä tarkoittaa taipumusta stressaantua tai kiihtyä herkästi ja voimakkaasti. Kolme perusemootiota ovat pelko, viha ja seksuaalinen viritystila. Nämä tunteet liittyvät biologiseen elonjäämiseen. Seksuaalisuus ei ole lapsilla vielä ilmaantunut, mutta pelko ja viha ovat heillä sitäkin tärkeämpiä: viha eli taistele, pelko eli pakene. (Keltikangas-Järvinen 2004, 73-74.)

Bussin ja Plominin teoriassa aktiivisuus ei liity pelkästään motoriseen aktiivisuuteen, vaan se viittaa ylipäätään ihmisen yksilölliseen tyyliin. Aktiivisuus muodostuu sekä toiminnan voimakkuudesta että temposta, eli miten paljon voimaa ihminen käyttää suoritukseensa ja

millä tempolla hän toimii. Aktiivisuus tulee esiin kaikessa ihmisen toiminnassa, kuten muun muassa puheessa, kävelemisessä ja tavassa, jolla hän laskee tavarat pöydälle tai sulkee oven. (Keltikangas-Järvinen 2004, 78-79.)

Sosiaalisuus temperamenttipiirteenä tarkoittaa muiden ihmisten seuraan hakeutumista ja heidän seuransa asettamista yksinolon edelle. Yhdessäolo muiden ihmisten kanssa tuottaa sosiaalisia palkintoja, jotka vahvistavat piirrettä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen aloittaminen sinänsä jo toimii palkintona ihmiselle, jolla on paljon tätä temperamenttipiirrettä. Toinen sosiaalinen palkinto on yhteisiin aktiviteetteihin osallistuminen tai yhteiset harrastukset muiden ihmisten kanssa. Kolmas ja tärkeä sosiaalinen palkinto on huomion, arvostuksen ja kiitoksen saaminen muilta ihmisiltä, samoin kuin vastavuoroisuus sellaisissa asioissa kuin olla samaa tai eri mieltä. Jos äskeisillä sosiaalisilla palkinnoilla ei ole ihmiselle paljoa arvoa, ihminen on vähemmän sosiaalinen. Sosiaalisen vastakohta ei ole siis epäsosiaalinen, sillä epäsosiaaliselta puuttuvat sosiaaliset taidot, mutta vähemmän sosiaaliselta vain halu olla muiden kanssa. Sosiaalisille ihmisille muiden ihmisten antama kiitos on tärkeä, vähemmän sosiaalisille ei. Niinpä sosiaalinen ihminen tavoittelee muiden arvostusta ja on herkkä ympäristön paineelle. Vähemmän sosiaalinen ihminen on usein itsenäisempi ja riippumattomampi yleisestä mielipiteestä. Ihmisiä ei ole kuitenkaan tarkoitus määrittellä sellaisiksi, jotka pitävät toisten seurasta tai sellaisiksi, jotka ovat mieluiten yksin, vaan tarkoitus on kysyä, miten hyvin tämä temperamenttipiirre sopii kuvaamaan heitä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 82-85.)

Bussin ja Plominin teoriassa pidän erityisesti sosiaalisuuden kattavasta määrittelystä. Sosiaalisuudesta puhuttaessa olisi suotavaa aina määrittellä, mitä tarkoitetaan. Sosiaalisuus ei nimittäin ole sama asia kuin sosiaaliset taidot (Ahonen 2014). Vaikka ihmisellä on halua hakeutua muiden seuraan, se ei silti välttämättä tarkoita sitä, että hän tulisi muiden kanssa toimeen yhtään sen paremmin kuin vähemmän sosiaalinen ihminen. Nykyään sosiaalisuudesta kuitenkin puhutaan paljon, ja siihen pyritään. Se luo vähemmän sosiaalisille ihmisille helposti paineita. Oli sitten sosiaalinen tai vähemmän sosiaalinen, lasten kannalta tärkeintä on sosiaalisten taitojen oppiminen. Soitonopettaja voi omalta osaltaan näyttää hyvää esimerkkiä.

3.1.3 Kaganin teoria

Kaikkiin temperamenttiteorioihin kuuluu sellainen temperamenttipiirre, joka tarkoittaa taipumusta joko lähestyä tai välttää uusia asioita. Tähän liittyy käsite estyneisyys eli inhibiutio, joka tarkoittaa varautuneisuutta kaiken uuden edessä. Kagan katsoi, että estyneisyys on kaiken temperamentin lähtökohta ja keskittyi tutkimuksissaan pelkästään estyneisyyden tutkimiseen. Kaganin teoriaa sanotaan sosiaalisen inhibition eli sosiaalisen estyneisyyden teoriaksi. Kaganin mukaan perustemperamentti ilmenee siinä, miten ihminen suhtautuu uusiin ihmisiin ja uusiin tilanteisiin. Lapset voidaan jakaa kahteen erilaiseen ryhmään: estynyt ja ei-estynyt. Nämä erilaiset reagoitavat viittaavat siis lapsen ensimmäiseen reaktioon tuntemattomissa tilanteissa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 92-101.)

Kagan löysi tutkimuksissaan estyneisyydelle myös fysiologisen pohjan. Toisin sanoen ihmisen alttius tietynlaiselle reaktiolle johtuu hänen synnynnäisestä fysiologiastaan, joka tekee uuden asian toiselle ihmiselle miellyttäväksi tai toiselle epämiellyttäväksi. Lisäksi kyse ei ole vain lapsen ujouden tai pelon tuntemuksesta, vaan estyneet lapset reagoivat uusissa tilanteissa fysiologisesti eli kokevat stressireaktioita. Niinpä estyneen lapsen jättäminen jatkuvasti selviytymään yksin hänelle ylivoimaisista sosiaalisista tilanteista tarkoittaa lapsen pahan mielen lisäksi fysiologista stressiä, johon liittyy jopa terveystorjuntariskejä. Estyneet ja ei-estyneet lapset vaativat siis erilaista hoivaa. Estyneen lapsen käytöstä ei pyritä muuttamaan vaan vähentämään epämukavuuden tunnetta uusien ihmisten seurassa. Aikuisen tehtävänä on riittävä läsnäolo, niin että lapsen pelko vähenee ja sen seurauksena käytös muuttuu itsestään. (Keltikangas-Järvinen 2004, 102-105.)

Kaganin teoriassa tulee ilmi tärkeä asia, että lapsen temperamentin ymmärtämättömyydellä voi olla jopa fysiologisia seurauksia. Temperamentti ei ole mikään tahdon asia. Tuskinpa kovin moni haluaa olla ujo ja arka lapsi, varsinkin jos ympäristö ja kulttuuri odottavat rohkeutta ja spontaaniutta. Tässä siis korostuu temperamenttien ymmärtämisen tärkeys.

3.2 Temperamentti ja ympäristö

Temperamentti on suureksi osaksi perinnöllinen, mutta se ei säily sellaisenaan aikuisuuteen saakka. Lapsen aivojen iän mukainen kehitys tuo jo muutoksia

temperamenttiin. Lisäksi ympäristöllä on suuri merkitys. Voimakkaimmatkin perinnölliset temperamenttipiirteet saavat lopullisen muotonsa vasta ympäristön vaikutuksesta. Vaikutus kulkee kuitenkin molempiin suuntiin: ympäristö vaikuttaa temperamenttiin mutta myös temperamentti ympäristöön, kuten ihmisten suhtautumiseen tai vanhempien antamaan kasvatukseen. Tätä vuorovaikutusta kuvaa käsite ”goodness of fit”, joka tarkoittaa lapsen temperamentin ja ympäristön hyvää yhteensopivuutta. ”Poorness of fit” taas tarkoittaa huonoa tai kokonaan puuttuvaa yhteensopivuutta. (Keltikangas-Järvinen 2004, 117-129; Shaffer 1994, 61.)

Ympäristön ja temperamentin yhteensopivuus tai sen puute tuo ilmi sen, että mikään temperamentti ei yksinään ole hyvä tai huono, vaan se saa merkityksensä vasta jossain yhteydessä. Kulttuuri ja ympäristö määrittävät yleensä temperamentin arvon. Silloin, kun ympäristön vaatimukset ja odotukset ovat sopusoinnussa yksilön ominaispiirteiden ja kapasiteetin kanssa, kyseessä on ”goodness of fit”. Tämä mahdollistaa lapsen positiivisen kehityksen. Jos taas ympäristö vaatii liikaa temperamenttiin nähden, syntyy ”poorness of fit”, joka voi johtaa ongelmiin lapsen kehityksessä sekä hyvinvoinnissa. Esimerkiksi koulu suosii tiettyjä temperamenttirakenteita, ja näin jotkut oppilaat ovat vaarassa jäädä alisuoriutujiksi. Toisaalta, kuten jo todettiin, temperamentin arvo riippuu kontekstista. Esimerkiksi korkea häirittevyys, joka toisessa koulutehtävässä ilmenee huonona keskittymiskykenä, saattaa toisenlaisessa tehtävässä auttaa oppilasta suoriutumaan monista tehtävistä yhtä aikaa tuottoisasti. Kehityksellisesti päästään siis parhaaseen lopputulokseen, kun lapsen temperamentti otetaan huomioon hänelle asetetuissa vaatimuksissa ja odotuksissa. (Keltikangas-Järvinen 2004.)

Kun ympäristö hyväksyy lapsen omana itsenään, hänen on mahdollista oppia arvostamaan omaa erityislaatuaan. Itsetunto ei vahvistu, jos lapsi hyväksytään vain jonain toisena kuin omana itsenään, ja samalla katoaa oma todellinen minuus. (Viljamaa 2008, 11.) Itsetunto rakentuu kokemuksista, joita lapsi saa ympäristöstä ja muista ihmisistä. Lapselle muodostuu käsitys siitä, millainen hän on, mitä hän kykenee oppimaan ja miten helposti. Tällä käsityksellä taas on seuraukset sille, mitä lapsi todella oppii. Harrastuksista lapsi voi saada tärkeitä onnistumiselämyksiä, jotka voivat jopa korvata epäonnistumisen muualla. (Keltikangas-Järvinen 2008, 123.)

Lapsen temperamentin hyväksyminen ei kuitenkaan tarkoita minkä tahansa käytöksen hyväksymistä. Temperamentti ja huono käytös tulee erottaa toisistaan. Kasvatuksen tehtävä on tehdä erilaisista lapsista sen verran samanlaisia, että he voivat tulla toimeen keskenään ja elää yhdessä. Näin ollen temperamentista riippumatta kaikkien lasten tulee noudattaa esimerkiksi koulun määräyksiä, jotta asiat sujuisivat hyvin kaikkien kannalta. (Keltikangas-Järvinen 2004, 315-316.) Temperamentti on taipumus, ja ihminen päättää, miten hän tämän taipumuksen ilmaisee. Taipumusta ei tarvitse muuttaa, mutta siitä seuraava käytös pitää oppia saamaan itsekontrollin alle. (Keltikangas-Järvinen 2006, 49.)

4 TEMPERAMENTIT SOITTOTUNNEILLA

Musiikkipedagogin työ on saumatonta vuorovaikutusta kahden instrumentin – solistin ja soittimen – kanssa. Pääinstrumentti on elävä ihminen. Siksi vuorovaikutuksen avoimuus, rehellisyys ja sensitiivisyys ovat tärkeässä asemassa. Musiikinopettaja voi myös kertoa omasta temperamentistaan sekä pohtia sen yhteensopivuutta ja vaikutusta oppilaan temperamenttiin sekä yhteistyöhön oppilaan kanssa. Kuten niin monessa muussa asiassa, musiikissakin parhaat tulokset ja saavutukset pulpahtavat pintaan arvostavassa ja hyväntahtoisessa ilmapiirissä, jossa ollaan aidosti läsnä, tunnistetaan eri asioiden ja ilmiöiden olemassaolo mutta ei tehdä niistä liian suurta numeroa. Temperamenttietoinen pedagogiikka istuu tähän ajatusmaailmaan erinomaisesti. (Mullola 2013, 81.)

Temperamentti vaikuttaa siihen, miten lapsi ylipäättään suhtautuu oppimiseen, onko hän kiinnostunut kaikesta uudesta ja valmis kokeilemaan kaikkea vai onko ensireaktio aina varautunut. Temperamentti vaikuttaa myös siihen, millaiset asiat antavat lapselle positiivisia oppimiskokemuksia ja auttavat näin oppimista. Toinen vaatii jatkuvia onnistumisen elämyksiä, kun taas toiselle riittää pelkkä asioiden eteneminen. Ei ole siis yhtä yleisesti parasta oppimistapaa. Esimerkiksi jotkut oppivat tekemällä, jotkut katselemalla. Jotkut taas ovat toisia vastaanottavaisempia palkitsemiselle. (Keltikangas-Järvinen 2006, 60-62.)

Mullola on listannut neljä tekijää, joiden huomioon ottaminen tukee oppilaan oppimisprosessia: 1) temperamentin negatiivinen vaikutus, niin sanottu häiriötekijä pitäisi saada poistettua opetus-opiskelu-oppimisprosessista, 2) temperamentti ei saisi vaikuttaa oppilaan saamiin arvosanoihin ja jatko-opintokelpoisuuteen, 3) kaikille oppilaille olisi turvattu tasavertainen kohtelu temperamentista riippumatta ja 4) kaikille oppilaille tulisi turvata arvosanat, jotka vastaavat oppilaan todellista osaamista ja ovat riippumattomia oppilaan temperamentista ja persoonallisuudesta. (Mullola 2013, 82.)

Kaiken kaikkiaan soitonopettajaa auttaa tieto, itsetutkiskelu ja kokemus. Pelkkä tieto temperamenttien erilaisuudesta voi jo auttaa opettajaa ilman, että tutkija osoittaa, mihin tai miten tietoa käytetään hyväksi. Oman ja oppilaan temperamentin tunteminen auttaa myös opettajaa ymmärtämään oppilaan hänessä herättämiä tunteita, mikä puolestaan parantaa vuorovaikutusta. (Keltikangas-Järvinen 2004, 307-313.) Kokemuksen perusteella voi sitten

vasta todeta, minkälainen vuorovaikutus ja temperamentin huomioiminen osoittautuu parhaaksi missäkin yhteydessä. Mittarina onnistuneelle toimintatavalle voisi ehkä pitää yksinkertaisesti sitä, mikä on yleensä soittotuntien tarkoitus. Eli oppilaan soittotaidossa pitäisi tapahtua kehitystä, mutta tunneilla pitäisi olla myös mukavaa, sekä oppilaalla että opettajalla itselläänkin.

Temperamenttietoisuus auttaa siis opettajaa ymmärtämään itseään ja oppilaitaan paremmin, mutta tässäkin asiassa on varottava liioittelemista. Opettajan arvioista on nimittäin vaarassa tulla ”itseään toteuttavia profetioita”, jos opettaja jollain tavalla välittää oppilaalle käsityksensä tästä. Oppilas pitää tätä käsitystä pätevänä ja alkaa suoriutua sillä tavalla kuin katsoo opettajan odottavan. Tämä voi vaikuttaa negatiivisesti niin, että oppilas alkaa suoriutua huonommin kuin hänen kykynsä edellyttäisivät. Toisaalta vaikutus voi olla myös positiivinen, jos oppilas kokee opettajan luottavan häneen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 292.)

Mullolan mukaan temperamenttitutkimus ja -teoria voitaisiin sisällyttää musiikinopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaan osaksi opettajan pedagogisen ajattelun ja henkilökohtaisen käyttöteorian kehittämistä. Jos temperamenteista puhutaan jo koulutusvaiheessa, opettaja voi varhain herkistyä seuraamaan oppilaidensa temperamenttia. Opettajan ammatillinen kokemus ja ikä lisäävät tällaista herkkyyttä ja oppilaantuntemusta, mutta temperamenttien ja niiden vaikutusten tunteminen olisi tarpeellista juuri nuorille opettajanaluille. Temperamenttietoisuus auttaisi opettajaa paitsi ymmärtämään sekä omaa että oppilaan temperamenttia, myös havaitsemaan oppimisen reunaehdoja, esimerkiksi kuinka paljon uutta opeteltavaa sekä opettaja että oppilas voivat kestää yhden opetusperiodin aikana. Taito säädellä oman temperamentin aiheuttamia reaktioita ja vaikutuksia on opettajalle arvokas työväline. Lisäksi opettajien tulisi saada koulutuksessaan valmiudet erottaa oppilaan musiikillinen osaaminen hänen käyttäytymis- ja opiskelutyylistään. Olisi kuitenkin suotavaa, ettei temperamenttia huomioitaisi ja käsiteltäisi pelkästään negatiivisten riskitekijöiden valossa, vaan temperamentti tulisi nähdä luonnollisena, opettajien ja oppilaiden vuorovaikutusta ja työskentelyä helpottavana ja rikastuttavana tekijänä. (Mullola 2013, 79-80.)

4.1 Huomiota vaativia temperamenttipiirteitä

Soittotuntitilanteet ovat onneksi useimmiten yksilöopetusta, joten opettajan on mahdollista muokata ohjaustaan aina oppilaan mukaan. Ei ole kuitenkaan mahdollista laatia soitonopettajalle yksinkertaista säännöstöä, miten toimia juuri tällaisen oppilaan kanssa tällaisessa tilanteessa. Jokainen oppilas on nimittäin aivan omanlaisensa ja ainutlaatuinen yksilö, vaikka kuuluisikin selkeästi tiettyyn temperamenttiluokkaan. Jokainen soitonopettaja on myös erilainen, eikä oppilaan ja opettajan temperamenttien yhteensopivuudesta ole olemassa tutkimuksia (Keltikangas-Järvinen 2004, 301). Lisäksi soittotuntitilanteetkin vaihtelevat. Asiaa voi kuitenkin lähestyä ääripäiden ja erityishuomiota vaativien tilanteiden kautta. Toisaalta on myös helpompi kertoa, mitä ei ehkä ainakaan kannata tehdä. Seuraavaksi käsittelen muutamia tällaisia tapauksia, jotka ovat oleellisia soittotuntien kannalta.

4.1.1 Ujous ja vetäytyminen

Ujous vaatii osaltaan erityishuomiota, ja niinpä sillä onkin keskeinen asema temperamenttitutkimuksissa. Nykyään ujoutta pidetään usein negatiivisena asiana. Ujous ei kuitenkaan ole itsessään hyvä tai huono asia, se on vain pysyvä piirre. Siitä ei pidä eikä tarvitse päästä eroon, vaan tärkeintä on, että sen kanssa oppii elämään. Ujoa lasta ei saa jättää yksin uusiin tilanteisiin eikä painostaa olemaan ”rohkea”. Lasta pitää alkuun tukea läsnäololla, olla hänen turvanaan. (Keltikangas-Järvinen 2004, 102-261.)

Muistan itse omasta lapsuudestani erään tilanteen ala-asteikäisenä uudessa koulussa, kun esittelin itseni hiljaisella äänellä, ja opettajan reaktio oli päivittelyä siitä, miten onkin niin ujo lapsi, ettei ääntä meinaa kuulua. Tällainen päivittely ei ainakaan auta, vaan ennemminkin korostaa ujoutta negatiivisena asiana. Soittotunneilla ujoa lasta voisi tukea ainakin alussa vanhemman läsnäololla, niin että lapsi tutustuu ja oppii luottamaan soitonopettajaan. Kun sitten tulee uusia tilanteita soittotuntien yhteydessä, pitää soitonopettajan olla lapsen turva. Esimerkiksi esiintymistilanteissa ujo lapsi voi kaivata erityisesti tukea. Konsertissa ei välttämättä pysty paljoa puhumaan, mutta kehonkieli, esimerkiksi ihan vaan läheisyys voi olla tärkeää. Toisaalta esiintymistilanteisiin voi myös totutella etukäteen tutussa ympäristössä kutsumalla soittotunneille vierailijoita.

Uusien tilanteiden ja ihmisten lisäksi soittotunneilla käsitellään jatkuvasti uusia kappaleita ja tekniikoita. Nämä voivat myös aiheuttaa stressiä vetäytyvillä oppilailla. Jotta tällainen oppilas harjoittelee kotona uusia asioita hyvillä mielin, pitää hänen ensin saada riittävästi tukea soittotunneilta. Uusia kappaleita ei siis kannata sysätä oppilaalle juuri ennen tunnin loppumista, vaan niihin tutustumiseen pitää varata aikaa. Huonosti sopeutuva oppilas tarvitsee myös aikaa tottua uusiin asioihin. Tällaiselle oppilaalle sopii opiskelu, jossa kaikella on selkeät ohjeet, paljon rutiininomaisesti toistuvia tehtäviä ja muutoksiin valmistetaan ennakolta (Keltikangas-Järvinen 2006, 90-92).

4.1.2 Aktiivisuus

Korkea aktiivisuus taas saa lapsen innostumaan kaikesta uudesta, eli se siis tukee oppilaan motivaatiota oppia uutta. Aktiivisuus näkyy siinä energian määrässä, jonka ihminen käyttää kulloiseenkin toimintaansa. Aktiivisen lapsen on mahdotonta istua pitkään hiljaa paikallaan, vaan hänen täytyy päästä liikkumaan. Tällaiseen oppilaaseen tulisi soveltaa metodeja, jotka sallivat konkreettisen tekemisen. Matala aktiivisuus taas ilmenee ensi sijassa toimintojen hitautena. Se ei tarkoita, että lapselta puuttuu aloitekykyä, toimintatarmoa tai energiaa, vaan sitä, että kaikki, mitä hän tekee, tapahtuu rauhallisesti ja vie enemmän aikaa kuin aktiivisemmilta lapsilta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 76-84.)

Soittotunneilla aktiivinen lapsi onneksi pääsee oppimaan tekemällä eli soittamaan itse. Heille pitää kuitenkin suoda mahdollisuus purkaa energiaa liikkumalla. Soittotunneillakin voi hyvin esimerkiksi venytellä välillä yhdessä. Aktiivisuustaso voi näkyä myös soittotavassa ja vaikuttaa myös varmasti siihen, millaiset kappaleet istuvat kullekin parhaiten. Jotkut soittavat mieluiten rauhallisia ja tunnelmoivia kappaleita, kun taas toiset nauttivat nopeista ja mahtipontisista kappaleista. Monenlaisia kappaleita olisi hyvä hallita, mutta soittomotivaatiota tietenkin nostaa, jos kappaleet ovat mieluisia.

4.1.3 Häirittävyys ja sinnikkyys

Korkea aktiivisuus keskeyttää opetusta, mutta samoin tekevät myös korkea häirittävyys ja matala sinnikkyys. Korkea häirittävyys aikaansaa, että oppilas havainnoi ja huomaa kaiken

ympärillään eikä aseta näille havainnoille mitään ensisijaisuutta, vaan kaikki ovat samanarvoisia. Tällainen oppilas on usein unohtelija eikä pysty tekemään pitkiä tehtäviä, sillä todennäköisesti väliin ennättää tulla jokin häiriö. Toisaalta korkean häirittävyyden omaavalla lapsella on erinomainen havainnointikyky. Jotkut tehtävät eivät vaadi tarkkaa keskittymistä yhteen asiaan, vaan pitää kyetä koko ajan havainnoimaan laajasti ympäristöä ja siirtymään tehtävästä toiseen. (Keltikangas-Järvinen 2006, 99-103.)

Heikosti keskittyvän lapsen työ pitää jakaa osiin. Näin opetetaan tekemään asiat pala kerrallaan. (Viljamaa 2008, 21.) Tällainen työskentely onnistuu onneksi hyvin soittotunneilla, sillä kappaleita on usein helppo jakaa pienempiin osiin. Korkean häirittävyyden omaavalle lapselle on myös apua, että asioita merkitään tarkasti muistiin nuotteihin tai erilliseen vihkoon, etteivät asiat pääse heti unohtumaan. Musiikin eri osa-alueilla häirittävyydestä voi kuitenkin olla myös hyötyä, sillä herkkä havainnointikyky auttaa orkesterisoitossa, musiikillisessa tulkinnassa ja sävelvireyden hahmottamisessa (Mullola 2013, 64-65).

Matalaan sinnikkyyteenkin auttaa tehtävien jakaminen pienempiin osiin. Matala sinnikkyys johtaa nimittäin helppoon luovuttamiseen, jos tehtävä on vähänkin vaikea tai asia ei ole riittävän mielenkiintoinen. Sopivat haasteet, välitavoitteet ja onnistumisten huomaaminen auttavat oppilasta jaksamaan. Korkea sinnikkyys taas on hyvä esimerkki temperamenttipiirteestä, joka saattaa hetkessä muuttua toivotusta piirteestä ympäristön rasitukseksi, tässä tapauksessa siis sinnikkyydestä jääräpäisyydeksi. Esimerkiksi sinnikäs oppilas jaksaa pysyä kauan saman tehtävän ääressä eikä luovuta, vaikka asia tuntuisi vaikealta, vaan vaikeus on hänelle haaste. Toisaalta taas hyvin sinnikkäällä oppilaalla voi olla taipumusta perfektionismiin ja pedantti loppuun saattamisen tarve, mikä vaikeuttaa tehtävien keskeyttämistä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 95-99; Viljamaa 2008, 21.) Soitonopettajan kannattaa huomioida, ettei ainakaan yllytä perfektionismiin vaatimalla liikaa tai liian pikkutarkasti. Se nimittäin vie helposti soittamisesta ilon.

4.1.4 Sensitiivisyys

Hyvin korkea tai hyvin matala sensitiivisyys on myös piirre, joka pitää ottaa opetuksessa huomioon. Korkean sensitiivisyyden omaavat lapset seuraavat kaikkea ja huomaavat

kaiken. He kärsivät melusta ja kiireestä, sillä kaikki tunkeutuu heidän tietoisuuteensa, eivätkä he saa suljettua mitään pois. Heidän kanssaan on siis huolehdittava, ettei virikkeitä ole liikaa. He ovat herkkiä kosketukselle ja tarvitsevat oman reviirinsä. Sensitiiviset lapset aistivat myös helposti yleisen sosiaalisen ilmapiirin ja osaavat tulkita hyvin muiden sosiaalisia vihteitä. Toisaalta heitä on helppo loukata pienelläkin kritiikillä heidän emotionaalista herkkyydestään johtuen. Heillä on myös taipumus reagoida voimakkaan emotionaalisesti omaan epäonnistumiseensa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 66-73.)

Matalan sensitiivisyyden omaavaa lasta ympäröivä melu tai fyysinen epämukavuus ei sen sijaan häiritse. Matala sensitiivisyys auttaa sivuuttamaan monia ympäristön häiriötekijöitä ja keskittymään oppimiseen, mutta toisaalta se tekee oppilaasta huomiokyvyttömän sosiaalisissa tilanteissa. Nyanssit tai yksityiskohdat opettajan ohjeista jäävät havaitsematta. Tällainen oppilas ei myöskään välttämättä huomaa pieniä virheitä suorituksistaan. Sensitiivisyys on yhteydessä lapsen kykyyn vastaanottaa kritiikkiä, ja matala sensitiivisyys auttaa ohittamaan kritiikin ja negatiivisen palautteen. (Keltikangas-Järvinen 2006, 74-75.)

Soittotuntien kannalta korkea sensitiivisyys pitää huomioida etenkin kosketuksen suhteen. Sensitiivisiä lapsia saattaa hyvinkin häiritä, jos opettaja korjailee oppilaan asentoa hänen samalla soittaessaan. Soiton päälle kovaan ääneen puhuminenkin saattaa olla jo liikaa melua. Tällaisten oppilaiden kanssa pitää myös olla tarkkana kritiikin suhteen, ettei vaan esitä asiaa harkitsemattomasti. Matala sensitiivisyys taas vaatii opettajalta erityistä selkeyttä ja toistoa. Soitonopettajalta vaaditaan toki muutenkin selkeyttä viestinnässään, mutta matalan sensitiivisyyden omaavan oppilaan kanssa tämä tulee erityisen hyvin ilmi. Yksi asia kerrallaan selkeästi esitettynä, eikä mitään turhaa vihjailua.

4.1.5 Intensiivisyys

Intensiivisyys on oma temperamenttipiirteensä, mutta se värittää myös muita temperamenttipiirteitä. Esimerkiksi jos korkean sensitiivisyyden ja matalan intensiivisyyden omaava lapsi kokee fyysistä epämukavuutta, hän tyytyy pieneen marinaan, mutta jos lapsella on korkea intensiivisyys, seurauksena voi olla jopa raivokohtaus. Intensiivisyys tarkoittaa siis sitä voimaa, jolla ihminen kokee ja ilmaisee tunteitaan ja mielialojaan. Korkean intensiivisyyden omaavien lasten ilo ja suru

näyttäytyvät voimakkaampina kuin vähemmän intensiivisillä lapsilla. (Keltikangas-Järvinen 2006, 119-121.)

Soittotunneilla intensiivisyys voi ilmetä soittotavassa. Intensiivisemmät oppilaat soittavat ehkä voimakkaammin, kun taas vähemmän intensiivisten soitto voi kuulostaa jopa turhan tasapaksulta. Koen itse kuuluvani vähemmän intensiivisiin, ja monesti on käynyt niin, että omasta mielestäni olen soittanut voimakkaasti musiikillisesti tulkiten, mutta kuuntelijat olisivat kaivanneet vieläkin enemmän. Tämä on opettanut, että soittaessani minun on aina liioiteltava. Vähemmän intensiivisiä oppilaitani olen myös kehottanut tekemään samoin.

4.2 Temperamentti ja arviointi

Soittotunneilla opettaja arvioi jatkuvasti oppilaan soittoa. Arvioinnissa tärkeintä on oppimisen tukeminen samalla tavalla kuin opettamisessakin. Arvioinnilla voi olla sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia oppilaan motivaatioon ja suoritukseen. Yleensä on tärkeää, että yrittäminen ja menestyminen ovat yhteydessä toisiinsa. Motivaatioon vaikuttaa myönteisesti, jos saa totuudenmukaista kehua ponnistelujen seurauksena syntyneestä edistymisestä. Kielteisesti taas voi vaikuttaa se, jos oppilas kokee menestymisen riippuvan kyvyistä tai aiemmin hankituista taidoista eikä niinkään edistymisestä opinnoissa. (Anttila & Juvonen 2002, 149-152.)

Temperamentti vaikuttaa oppilaan opiskelutapaan ja opiskeluun suhtautumiseen, mutta se vaikuttaa myös siihen, millaisena opettaja näkee oppilaan, miten hän tähän suhtautuu ja miten hän oppilasta opettaa. Temperamentti vaikuttaa siis myös arviointiin. Tässä tapauksessa on siis kyse sekä oppilaan että opettajan temperamentista ja niiden yhteensopivuudesta. Temperamentti on ikään kuin pohjavirta, joka vaikuttaa kaikkeen, myös sellaisiin asioihin, joihin sen ei tulisi vaikuttaa. Se vaikuttaa kuitenkin niin kauan, kuin elämä on inhimillistä vuorovaikutusta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 140.)

Opettajan temperamentti vaikuttaa hänen omaan opetustyyliinsä ja siihen, millaisia reaktioita hän odottaa oppilaalta vastineeksi antamaansa opetukseen. Jos oppilaan toimintatyyli ei ole opettajan toivomusten mukainen, voi opettajassa herätä ammatillinen huonoudentunne, joka vaikuttaa siihen millaisena hän näkee ja kokee oppilaan, millaiseksi

heidän välisensä vuorovaikutus muodostuu ja miten hän arvioi oppilasta. Opettajalle voisi olla hyödyllistä pysähtyä miettimään, kokeeko hän mahdollisesti itse olevansa parempi opettaja silloin, jos oppilas oppii vaadittavan asian jonkin tietyn, opettajan määrittelemän prosessin kautta. Temperamenttitietoisien pedagogiikan näkökulmasta arviointi toteutuisi parhaiten, jos luotamme oppilaan omaan oppimistyyliin ja tuemme sitä, olemme tyytyväisiä hänen saavuttamaansa tulokseen ja arvioimme vain lopputulosta. (Mullola 2013, 68-79.)

Oppilaan arviointi on erityisen haastavaa taideaineissa, sillä opettajan saattaa olla vaikeaa arvioida luotettavasti musiikillista innostuneisuutta oppilaalta, joka on temperamentiltaan ujo tai estynyt ja hitaasti lämpenevä. Tällainen oppilas voi kuitenkin olla aivan yhtä innostunut oppiaineesta kuin ulospäin suuntautunut ja aktiivinen harrastuskaverinsa. Lisäksi numeroarvosanoja täydentävät usein sanalliset arviot, jotka sisältävät mainintoja oppilaan temperamenttipiirteistä, kuten ”olet innostunut ja aktiivinen”, ”pystyt keskittymään hyvin”, ”esiinnyt eloisesti”. (Mullola 2013, 77.) Palautteen pitäisi kuitenkin kohdistua yksilön toimintaan eikä persoonaan (Kalliopuska 1995, 42). Vaikka palaute periaatteessa koskisi vain osaamista eikä yksilön persoonaa, saattaa näiden erottaminen toisistaan musiikinopiskelussa olla vaikeaa. Musiikki ja siihen liittyvä osaaminen ovat henkilökohtaisia asioita, ja usein tärkeä osa elämää, jopa intohimo. (Juntunen & Westerlund 2013, 82.)

Temperamentin erottaminen osaamisesta ei ole siis mitenkään yksinkertaista arvioinnissa, mutta uskon, että jo pelkkä asian tiedostaminen sekä temperamenttitutkimuksiin perehtyminen auttavat. Mielestäni soitonopettajan on myös tärkeä hioa vuorovaikutustaitojaan arvioinnissa. Jokin yksittäinen harkitsematon lause saattaa nimittäin jäädä oppilaan mieleen pitkäksi ajaksi. Oppilaan reaktioita ja sanatonta viestintää on syytä tarkkailla. Kuten aiemmin jo tuli todettua, sensitiivisyys on yhteydessä lapsen kykyyn vastaanottaa kritiikkiä. Jos opettaja huomaa lapsen olevan emotionaalisesti herkkä, hän ymmärtää tällaisessa tapauksessa olla vähän hellävaraisempi.

5 POHDINTA

Opinnäytetyötä tehdessäni olen viisastunut huomattavasti temperamenttien suhteen. Aluksi olin suorastaan hullaantunut temperamenteista ja yritin selittää niiden avulla kaikkea. Loppujen lopuksi kuitenkin tasaannuin ja ymmärsin mielestäni oleellisimman eli temperamenttien ja temperamenttitietoisuuden vaikutuksen pinnan alta. Se on päivänselvää, että ihmiset ovat luonteeltaan erilaisia, mutta se kannattaisi muistaa, että tämä erilaisuus pohjautuu temperamentteihin, jotka ovat synnynnäisiä ja geeniperimässä. Niinpä tällainen temperamenttien erilaisuus ei ole tahdon asia. Tämän tiedostaminen taas auttaa ehkä vähän ymmärtäväisempään ja suvaitsevaisempaan asenteeseen ihmismieltä ja inhimillistä vuorovaikutusta kohtaan.

Soittotunneilla temperamenttitutkimuksiin perehtyminen auttaa siis opettajaa ymmärtämään itseään ja oppilaitaan paremmin sekä näiden vaikutusta opettamiseen, oppimiseen ja tilanteeseen. Tämä taas parantaa soittotuntien vuorovaikutusta. Käytännössä mikään ei välttämättä juurikaan muutu opettajan toiminnassa, mutta tärkeintä onkin temperamenttitietoisuuden vaikutus asenteisiin. Asenne nimittäin paljastuu sanattoman viestinnän pienissäkin vivahteissa. Nämä vivahteet ovat ratkaisevassa asemassa sen suhteen, millaiseksi soittotuntien ilmapiiri muodostuu.

Temperamenttitietoisuus ja sitä kautta asenne vaikuttavat myös soitonopettajan työssä viihtymiseen ja jaksamiseen. Jos opettaja ymmärtää haastavan oppilaan taustalla vaikuttavat temperamenttipiirteet, hän ei todennäköisesti ärsyynny tai turhaudu niin helposti. Kaikkien, jotka työskentelevät lasten parissa tai ylipäätään opettavat, olisi hyvä perehtyä temperamentteihin, myös musiikkipedagogien. Mielestäni olisi siis monia syitä lisätä temperamentteihin perehtyvä opintojakso musiikkipedagogien opintoihin. Opettaminen lähtee vuorovaikutuksesta, ja temperamenteilla on siinä olennainen osansa, sekä oppilaiden temperamenteilla että myös opettajan omalla.

Opettajan ei ole kuitenkaan tarpeen eikä edes mahdollistakaan tunnistaa ja erotella jokaisen oppilaan temperamenttipiirteitä. Selvät tapaukset voi huomata hetkessä, vähemmän selvien kanssa taas auttaa oppilaaseen tutustuminen. Pitää kuitenkin muistaa, että kaikki toiminta ei ole lähtöisin temperamenttipiirteistä, mutta niiden osuutta voi aina pohtia, jos se vaikka

auttaisi ymmärtämään oppilasta paremmin. Kaiken kaikkiaan olen todennut, että aito välittäminen ja kiinnostus oppilaita kohtaan eivät ole varmastikaan haitaksi.

Olen siis mielestäni saanut vastauksen etsimiini kysymyksiin lasten soittotuntien toimivasta vuorovaikutuksesta ja temperamenttien huomioonottamisesta. Lisää kysymyksiä toki nousi matkan varrella, ja niistä voisi tehdä myös jatkotutkimuksia. Käsittelin työssäni lasten temperamentteja, ja ajan myötä lapsista ja temperamenteista kehittyä aikuisia ja persoonallisuuksia. Olisi siis mielenkiintoista perehtyä myös nuorten ja aikuisten persoonallisuutta ja henkilökemiaa käsitteleviin tutkimuksiin soittotuntien näkökulmasta. Lisäksi soitonopettajallakin on aina oma temperamenttinsa ja persoonallisuutensa, joten tämän vaikutus opetustapahtumaan olisi selvästi tutkimuksen arvoinen aihe. Äärimmäisistä temperamenteista on taas lyhyt matka erilaisiin syndroomiin, kuten esimerkiksi ADHD tai Aspergerin oireyhtymä. Näitäkin olisi myös mielenkiintoista tutkia soittotuntitilannetta ajatellen. Temperamentit ovat siis sen verran perustavanlaatuinen asia jokapäiväisessä elämässä, että siitä aukeaa monia kiinnostavia aiheita jatkotutkimuksille.

LÄHTEET

Ahonen, M. 2014. Yksilönä yhteisössä. Opettaja 1-2, 24-28.

Anttila, M. & Juvola, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino.

Damon, W. 1983. Social and Personality Development. New York: W. W. Norton & Company, Inc.

Dunderfelt, T. 2003. Henkilökemia. Yhteistyö erilaisten ihmistenvälillä. 9.painos. Vantaa: Dialogia Oy.

Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jordan-Kilki, P. & Pruuki, L. 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Opetushallitus, 18-27.

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

Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Kalliopuska, M. 1983. Empatia – tie ihmisyyteen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Hyvä itsetunto. 19. painos. Helsinki: WSOY.

Mullola, S. 2013. Temperamentti – oppimisen yksilöllinen instrumentti. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Opetushallitus, 58-86.

Pöyhönen, M. 2004. Ajattelen – siis soitan: Musiikin opetussuunnitelman käytännöllisiä ja musiikkikasvatusfilosofisia ulottuvuuksia. Jyväskylän yliopiston musiikinlaitos, liseniaatin opinnäytetyö. Www-dokumentti. Saatavissa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/9940/G0000559.pdf?sequence=1>.

Luettu 9.2.2014.

Shaffer, D. 1994. Social & Personality Development. 3. painos. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.

Toivakka, S. & Maasola, M. 2012. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valo, M. & Almonkari, M. 1995. Puheviestinnän tietoa ja taitoa. Helsinki: Otava.

Vartiainen, O. 2013. Soitonopettaja työnsä refleктоijana – Kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt. Teoksessa M. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 183-203.

Viljamaa, J. 2008. Anna lapsen onnistua. Jyväskylä: Gummerus Kustannus Oy.

Viljamaa, J. 2009. Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? Haastavan lapsen kasvatus. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Väisänen, L. & Niemelä, M. & Suua, P. 2009. Sanat työssä. Vuorovaikutus ammattitaitona. Helsinki: Kirjapaja.