



Motivoiko yhteissoitto?

Klassisen pianonsoiton opiskeluun liittyviä motivaatiotekijöitä musiikkioppilaitoksissa

Lena Eklund

Opinnäytetyö, ylempi AMK

Kesäkuu 2022

Kulttuuriala

Musiikkipedagogin koulutusohjelma (YAMK)

Eklund, Lena

Motivoiko yhteissoitto? Klassisen pianonsoiton opiskeluun liittyviä motivaatiotekijöitä musiikkioppilaitoksissa

Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Kesäkuu 2022, 74 sivua

Kulttuuriala, Musiikkipedagogi (ylempi AMK), opinnäytetyö

Julkaisun kieli: suomi

Julkaisulupa avoimessa verkossa: kyllä

Tiivistelmä

Pianon soittaminen kuuluu suosituimpiin harrastuksiin lasten keskuudessa. Musiikkioppilaitoksiin pyrkijöitä on enemmän kuin moniin muihin instrumentteihin, mutta silti pianistit unohtuvat usein yhteissoiton järjestyksessä. Pianistit ovat perinteisesti olleet varsin yksinäinen soittajaryhmä, koska pianonsoiton opintoihin ei kuulu orkesterisoittoa. Yhteissoiton osuus on edelleen pianisteilla vähäistä siitä huolimatta, että se kuuluu taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelmaan. Motivaation ylläpitäminen on tärkeää, jotta oppilaat eivät keskeyttäisi opintojaan. Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia mikä motivoi klassisen pianonsoiton opiskelijoita musiikkiopistotasolla ja onko yhteissoitolla vaikutusta motivaatioon.

Opinnäytetyön tavoitteena on tuoda esille pianistien yhteissoiton tämänhetkinen tila ja tuoda esiin yhteissoiton tarpeellisuus soittomotivaatiota ajatellen. Musiikkioppilaitosten rehtoreille työssä on tietoa siitä, mitä pianonsoiton opettajat ajattelevat motivaatioon vaikuttavista asioista yleisesti ja yhteissoiton merkityksestä soittoinnostukselle.

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineistoa kerättiin sähköisellä kyselyllä, johon osallistui sekä pianonsoiton opettajia, että heidän oppilaitaan. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla ja näistä tehtiin johtopäätökset.

Tulokset toivat esiin sen, että yhteissoitolla on selkeästi oppilaita motivoiva vaikutus. Yhteissoittoon ei kuitenkaan ole riittäviä resursseja, joten sen toteuttaminen jää paljon vähäisemmäksi kuin mitä pianonsoiton opettajat haluaisivat. Opetussuunnitelma huomioon ottaen olisi tärkeää, että musiikkioppilaitoksissa huomioidaan tämä epäkohta pianistien soitonopinnoissa ja lisätään selkeät, erilliset kamarimusiikkitunnit pianistien resursseihin.

Avainsanat (asiasanat)

Motivaatio, musiikki, piano, kamarimusiikki, musiikkioppilaitokset, musiikkiopistot

Eklund, Lena

Does chamber music motivate? Motivational factors related to classical piano studies in music schools

Jyväskylä: JAMK University of Applied Sciences, June 2022, 74 pages

Master's Degree Programme in Music Pedagogy

Permission for open access publication: Yes

Language of publication: Finnish

Abstract

Playing piano is one of the most popular hobbies among children. There are more applicants in piano than in many other instruments. It is crucial to keep the motivation up so that children do not quit their music studies. Because pianists do not have orchestras in their studies, they easily become a somewhat lonely group of musicians. Even if chamber music is included in the national study plan of basic studies in arts pianists do not often get to play it as much as other instrumentalists. The purpose of this thesis was to study things that motivate piano students in classical music on music school level and to see if chamber music has any effect on their motivation.

The aim of this thesis is to notice how chamber music is organized for pianists and to bring awareness to the importance of chamber music when we want to keep the motivation level up for piano students. There is information for the music school principals about which things piano teachers find to affect motivation and what is the importance of chamber music for it.

This thesis was made as a qualitative study. The material was collected by an electronic inquiry for piano teachers and their students. The material was analyzed by theming it and then making the conclusions.

It was clear that chamber music motivates students. There is however not enough resources for chamber music and it is there for not possible to have as many and regular lessons as piano teachers would like to. Considering the national study plan it would be important that music schools would notice this fault in the music studies and add separate chamber music lessons in the resources for pianists.

Keywords/tags (subjects)

Motivation, learning motivation, chamber music, music schools, piano, piano teaching, teacher

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Tietoperusta	8
2.1	Tiedonhaku.....	8
2.2	Aiempiä tutkimuksia soittoharrastuksen motivaatiosta.....	8
3	Musiikki harrastuksena.....	11
3.1	Tekijöitä, jotka vaikuttavat musiikin oppimiseen	14
3.2	Opettajan merkitys.....	15
3.3	Vanhempien merkitys	19
3.4	Ystäväpiirin merkitys	22
3.5	Yhteissoitto.....	24
3.6	Lasten ja nuorten lied.....	27
4	Motivaatio.....	29
4.1	Mitä motivaatio on?.....	29
4.2	Itsesäätely	34
4.3	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	35
4.3.1	Sisäinen motivaatio.....	36
4.3.2	Ulkoinen motivaatio	37
5	Modernit oppimisteoriat motivaation perustana	38
5.1	Odotusarvoteoria	38
5.2	Itsemääräämisteoria	39
5.3	Tavoiteorientaatioteoria	41
6	Tutkimusasetelma	44
6.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat	44
6.2	Tutkimusmenetelmä	44
6.3	Aineiston analyysi.....	46
6.4	Luotettavuus	47
7	Tutkimuksen toteuttaminen ja tulokset	49
7.1	Opettajien ja oppilaiden kyselylomakkeet.....	49
7.2	Tulokset	49
7.2.1	Kysely opettajille.....	50
7.2.2	Kysely oppilaille	53

8	Eeettisyys ja luotettavuus	56
9	Johtopäätös.....	58
10	Jatkotutkimus- ja kehitysehdotus.....	60
11	Pohdintaa.....	62
	Lähteet	64
	Liitteet	71
	Liite 1. Kysymykset Marjukka Eskeliselle	71
	Liite2. Kysymykset pianonsoiton opettajille	72
	Liite 3. Kysymykset pianonsoiton oppilaille	73

Kuviot

Kuvio 1	Mitä on hyvä soiton opettaminen?.....	16
Kuvio 2	Kaverisuhteiden eri tasot	24
Kuvio 3	Motivaatiota määrittävien yksilöllisten ja ympäristötekijöiden vuorovaikutus Hallamin (2002) mukaan.	33
Kuvio 4	Oppimisen itsesäätelymalli	35
Kuvio 5	Ulkoisen motivaation sisäistyminen	40
Kuvio 6	Tavoiteorientaatioiden ja oppimisen välisiä suhteita	43
Kuvio 7	Koetko että yhteissoitolla on merkitystä oppilaille?.....	50
Kuvio 8	Onko yhteissoittoon mielestäsi resursoitu tarpeeksi?	51
Kuvio 9	Kuinka suosittu piano on hakijoiden keskuudessa?.....	52
Kuvio 10	Miltä soittaminen tällä hetkellä tuntuu?	53
Kuvio 11	Soittavatko tai ovatko vanhempasi soittaneet jotain soitinta?	54
Kuvio 12	Jos vanhempasi soittavat, soitatteko yhdessä?	55

1 Johdanto

Piano on ollut pitkään yksi suosituimmista soittimista musiikkiopistoihin pyrkijöiden keskuudessa ja monessa paikassa se on pysynyt suosituimpana vuodesta toiseen. Motivaation ylläpitäminen on oleellinen asia, jotta soiton aloittaneet myös jatkaisivat sitä. Onko motivaation ylläpitoon keinoja, joita voitaisiin paremmin huomioida musiikkiopistoissa? Taideaineiden merkitys kouluissa on huomioitu ja tunteja on jopa lisätty, mutta musiikkioppilaitosten asema taidekasvattajina on tärkeä.

Yhteissoittoa tarkasteltaessa pianistit jäävät usein eriarvoiseen asemaan orkesterisoittajien kanssa. Orkesteria korvaavaa yhteismusisointia ei juurikaan ole tarjolla pianisteille. Näin ollen pianon soittaminen on usein aika yksinäistä puurtamista. Olen omassa taiteellisessa työskentelyssäni keskittynyt kamarimusiikin ja varsinkin liedin soittamiseen ja koen sen äärimmäisen palkitsevaksi. Pääsin kuitenkin soittamaan kamarimusiikkia vasta ammattiopinnoissani ja koin yhteissoiton heti omakseni.

Halusin tutkia, mikä merkitys yhteissoitolla on musiikkiopistossa pianonsoittoa opiskeleville. Oletan, että yhteissoitolla on motivaatiota nostattava vaikutus, mutta musiikkioppilaitoksissa pianistien yhteissoittoon annetaan harvoin samanlaisia mahdollisuuksia kuin orkesterisoitinten soittajilla. Tässä oli toinen asia, jota halusin tutkia eli miten yhteissoitto on eri musiikkioppilaitoksissa järjestetty ja joutuvatko pianistit eri asemaan orkesterisoitinten soittajien kanssa? Soittotuntien yhteyteen on haluttu enenevässä määrin integroida kaikkea teorialunneista kamarimusiikkiin kasvattamatta kuitenkaan soittotuntien pituutta. Tämä toimintamalli tuntuu epärealistiselta, sillä tasosuoritukset ovat edelleen useimmissa oppilaitoksissa pakollisena osana opintoja.

Opinnäytetyön tietoperusta painottuu pitkälti motivaatioon koulussa, mutta yhteneväisyyksiä musiikkioppilaitoksessa löytyi runsaasti. Samoin kodin ja koulun merkityksellä on vaikutusta sekä koulu- että soitto-opinnoissa. Toteutin opinnäytetyöni kvalitatiivisena tutkimuksena, jonka aineiston keräsin pianonsoiton opettajille ja heidän oppilailleen suunnatun kyselyn avulla.

Opiskelua musiikkiopistoissa pitäisi saada houkuttelevammaksi, jotta hakijoita ja harrastuksen jatkajia riittäisi. Hakijamäärät ovat monissa paikoissa pienentyneet eikä soittamista pidetä enää niin houkuttelevana kuin aiemmin. Musiikkiopistojen rehtorit ovat kiinnostuneita siitä, että hakijoita saadaan musiikkiopintoihin tarpeeksi ja myös siitä, että soittomotivaatiota saadaan pidettyä yllä.

Yhdessä tekemisen painottaminen voi lisätä kiinnostusta musiikkiopintoihin ja auttaa vaikeimpien kausien yli, joita väistämättä useimmille tulee viimeistään teini-iässä. Pruuki (2008) on todennut, että halu kuulua ryhmään voi motivoida opiskeluun siinäkin tapauksessa, että itse aine ei kiinnosta. (Pruuki 2008, 22.) Vertaistuella on lapsuudessa ja nuoruudessa valtava rooli. Vartiainen (2013) mukaan yhteisöistä voi löytyä motivaation ydin. (Vartiainen 2013, 190.)

2 Tietoperusta

2.1 Tiedonhaku

Teoriaosaan hain aineistoa suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi. Aineiston haussa minulla oli apuna janet.finna.fi, anders.finna.fi, Google Scholar sekä Google. Hakuja suoritin eri asiasanoilla ja niiden yhdistelmillä parhaiden hakutulosten saamiseksi. Hakutulosten määrään ja tiedonhaun osuvuuteen voidaan vaikuttaa käytetyillä hakusanoilla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 85). Aiemmin tehtyjen tutkimusten lähdeluetteloista löytyi myös tähän tutkimukseen sopivaa lähdemateriaalia. Tiedonhaku suunnataan primäärisiin, sekundaarisiin ja tertiaarisiin tiedonlähteisiin. Primaarilähteitä ovat muun muassa yksittäiset teokset, raportit, tutkimukset, opinnäytteet, artikkelit sekä kurssikirjat. Sekundaarilähteistä, kuten tiivistelmistä ja tietosankirjoista löytyy tietoa primäärilähteistä. Tertiaarisista tiedonlähteistä saadaan tietoa primaari- ja sekundaarilähteistä. Näitä ovat muun muassa tiedon- ja kirjallisuushaun oppaat sekä kirjastojen yhteisluettelot. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 80, 81.) Tutkimuksessani käytin näitä kaikkia kolmea tietolähdemuotoa. Tämän lisäksi haastattelin sähköpostitse lomakehaastatteluna toista Lasten ja nuorten liedin kehittäjää, pianonsoiton opettaja Marjukka Eskelistä. Haastattelun Eskola & Suoranta (1998) määrittelevät vuorovaikutukseksi, jossa haastattelija kysyy haastateltavalta kysymyksiä (Eskola & Suoranta 1998, 86). Näin toimin myös omassa haastattelussani.

2.2 Aiempia tutkimuksia soittoharrastuksen motivaatiosta

Motivaatiosta on tehty lukuisia tutkimuksia. Musiikin alalla tuoreimpien tutkimusten joukossa on Soile Tikan (2017) väitöskirjatyö "Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana musiikin perusopetuksessa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoiton opetuksessa Keski-Pohjanmaalla". Tikka on havainnut tutkimuksessaan, että oppilaan saadessa tarpeeksi tukea soittoharrastukselleen kotoa tai muusta vertaisryhmästä voi tämä tasapainottaa huonomminkin toimivaa oppilas-opettajasuhdetta. Teettämässään kyselyssä Tikka on saanut erittäin myönteisen kuvan oppilaan ja soitonopettajan välisestä suhteesta, pääsääntöisesti ammattitaidon osalta, ei niinkään opettajan persoonasta johtuen. (Tikka 2017, 221, 121.)

Helena Tuomela (2011) on tehnyt musiikkitieteen lisensiaatintutkielman opiskelumotivaatiosta musiikkiperuskoulun luokilla 6-9, "Odotuksia, uskomuksia ja ennakoitavia koulusuoriutumista".

Hän on tutkinut sitä, miten opiskelumotivaatio muovautuu, kun lähes jokaisen koulupäivän aikana on soitonopetusta perusopetuksen lisäksi. Tutkimus osoitti, että oppilaita kiinnosti oman soittimen opiskelu luokka-asteesta riippumatta. (Tuomela 2011.)

Taava-Tuulia Vanhala (2017) on pro gradututkielmassaan "Soitonopettajien kokemuksia nuoren soittajan motivaatio-ongelmista" tutkinut motivaatio-ongelmia soitonopettajan näkökulmasta. Vanhala on kokenut tärkeäksi tarkastella myös opettajien kokemuksia motivaatiotutkimuksissa, jotta motivaatio-ongelmat osattaisiin tunnistaa ajoissa. Motivaatio-ongelmien ratkaisuun on hyvät edellytykset sekä musiikkioppilaitosjärjestelmässä että opettajilla itsenäisesti. Motivaatioon vaikuttaa muun muassa liian vähäinen tuki lähipiiriltä. Kritiikkiä saavat vakiintuneet käytänteet musiikkioppilaitosjärjestelmässä, joiden koetaan tekevän oppilaan sisäisen motivaation heräämisestä ja opettajan motivaatiotyöstä vaikeampaa. (Vanhala 2017, 81.)

Riikka Sunin tutkimuksessa "Viulistien yhteissoiton merkitys soitonopetuksessa ja sen vaikutus soittomotivaatioon" tulee ilmi, että oppilaat nauttivat yhteissoitosta ja pitivät sitä hauskempana kuin yksin soittamista. Tutkittavat viulistit kokivat, että yhteissoitto ryhmätunneilla motivoi jatkamaan soittoharrastusta ja kannusti harjoittelemaan. Heidän opettajansa oli myös havainnut yhteyden yhteissoitolla ja harjoittelumotivaatiolla. (Suni 2006, 45, 46)

Jaana Virkkalan (1999) pro gradututkielma "Mikä näppäreissä motivoi? Soittamisen motivaatio Perhonjokilaakson kansalaisopiston viulupiireissä" tutkii soittomotivaatiota kansalaisopiston ryhmäopetuksessa, jossa oppilaat saavat ryhmäopetuksen lisäksi myös yksilöopetusta. Virkkala on tutkimuksessaan todennut, että soittajat ovat pääsääntöisesti saaneet kokemuksia esiintymisistä ja yhdessä soittamisesta (Virkkala 1999, 85).

Hanna Kuparin (2017) maisterintutkielma "Soiton iloa ja musiikin lumoa. Yhteissoiton vaikutus lapsen soittomotivaatioon ja luovuuteen soittoharrastuksen alkuvaiheessa." on löytämistäni tutkimuksista lähimpänä omaa aihettani. Kuparin tutkimuksen kohteena tosin ovat orkesterisoittajat ja lasten sinfoniaorkesteri Trombi. Kupari toteaa heti työnsä johdannossa, että yhteissoitolla on suuri vaikutus lapsen kehitykseen soittajana (Kupari 2017, 4).

Lähimpänä omaa aihettani on Anna Kondrackan (2008) seminaarityö ”Yhteismusisointi ja Juvenalia-kamarimusiikkikilpailu 15-vuotiaiden pianistien soittomotivaation kohottajina”. Hän toteaa, että motivoitumisen kannalta keskeistä on, että kontakteja on sekä omaan opettajaan, että toisiin soittajiin. Kondrackan tutkimuksessa soittomotivaatiota nosti selvästi kilpailuun valmistautuminen ja yhteissoitto oli useimpien mielestä mukava kokemus. (Kondracka 2008, 14, 48.)

3 Musiikki harrastuksena

Suomessa on 97 musiikkioppilaitosta, jotka kuuluvat Suomen musiikkioppilaitosten liittoon (SML). Näistä 86 on musiikkiopistoja ja 11 konservatoriota (SML 2021). Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmä on monin tavoin merkittävä saavutus ja on varmasti vaikuttanut suuresti siihen, että Suomesta tulee niin paljon kansainvälisesti arvostettuja muusikoita. Samalla Sinkkonen (1997) kuitenkin esittää arvion, että musiikkiopintojen keskeyttäminen voi osaltaan johtua siitä, että musiikin opetuksessa ei etsitä elämyksiä vaan se painottuu liikaa kognitiivisiin suorituksiin. (Sinkkonen 1997, 42.) Tämän Sinkkosen kirjoituksen jälkeen musiikin opetus on kehittynyt näiden 25 vuoden ajan ja oma kokemukseni on, että myös elämysten tuottamiseen panostetaan nykyään enemmän. Sinkkosen huomio on kuitenkin hyvä pitää mielessä, kun haetaan motivaation lähteitä.

Oppilaita taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa on lähes 70 000 (Ertolahti-Mertanen 2021, 7). Suomen ensimmäinen musiikkioppilaitos, Helsingin musiikkiopisto, myöhemmin tästä kehittyi Sibelius-Akatemia, perustettiin vuonna 1882. Taiteen perusopetus on lakiin perustuvaa, lapsille ja nuorille suunnattua opetusta, jossa edetään suunnitelmallisesti tasolta toiselle. Musiikkioppilaitoksiin on perinteisesti valikoitu paikan saavat oppilaat koska niiden yhtenä tehtävänä on tarjota oppilaille riittävät valmiudet mahdollisiin ammattiopintoihin musiikkiopisto-opintojen jälkeen. (Hanifi 2009, 230, 231.) Yhä useampi musiikkioppilaitos pyrkii kuitenkin nykyään ottamaan sisään kaikki hakijat (SML 2022, Musiikkiopistot). Perinteiseen pääsykoetestaukseen liittyy ongelmia kuten se, että motivaatiota ei juurikaan mitata (Pohjannoro 2010, 28). Musiikkiopistojen rehtoreille on tärkeää, että oppilaiden halu tehdä musiikkia säilyy ja motivaatio saadaan syttymään ja pysymään yllä. Mieluisan ohjelmiston soittaminen on Pohjannoron (2010) musiikkiopiston rehtoreille tekemän kyselyn ja Olsosen keräämän aineiston mukaan tärkeä motivaation lähde (Olsonen 2012, 47).

Musiikkiopistojen lisäksi Suomessa on mahdollista saada soitonopetusta myös esimerkiksi lukuisissa kansalais- ja työväenopistoissa. Länsimaiseen kulttuuriin liittyy musiikki harrastuksena ja sen tavoitteellinen opiskelu ilman että siihen välttämättä liittyy suunnitelmia musiikista ammattina. Yksi kulttuurimme rikkauksista on, että eri ikäiset motivoituvat harrastamaan musiikkia. (Kosonen 2010, 295, 308.) Monissa opistoissa saa myös musiikin taiteen perusopetusta yleisen oppimäärän

mukaisesti. Pääkaupunkiseudun kansalaisopistoissa musiikin opetusta tarjotaan lähinnä yli 16-vuotiaille, mutta muualla Suomessa lapsille ja nuorille tarjottavan musiikinopetuksen osuus on suuri. (SML, Musiikinopetus kansalais- ja työväenopistoissa 2022.)

Lasten keskinäistä tasa-arvoa voidaan parantaa sillä, että harrastustoimintaa sisällytetään koulu-työhön. Pulkkinen (2002) mukaan ohjatulla harrastustoiminnalla on myönteinen vaikutus lapsen kehitykseen ja koulun puitteissa järjestetyllä toiminnalla on eniten suojaavaa vaikutusta. On kuitenkin tärkeää panostaa toiminnan ja ohjauksen laatuun sekä ohjaajien koulutukseen ja valintaan, sillä lapset huomaavat herkästi osaako ohjaaja asiansa ja onko hän mukana toiminnassa sydämel- lään. (Pulkkinen 2002, 233, 238.) Tätä on lähdetty kehittämään Harrastamisen Suomen mallilla jonka "pää tavoitteena on mahdollistaa jokaiselle lapselle ja nuorelle mieluisa ja maksuton harras- tus koulupäivän yhteydessä". Harrastamisen Suomen malli on suunnattu 1.-9.-luokkalaisille sekä lisäopetuksen oppilaille ja sen ensimmäinen vaihe toteutetaan 1.8.2021-30.6.2022. Suomen mal- liin kuuluu myös valtakunnallinen harrastusviikko, jonka päätavoite on auttaa lapsia ja nuoria löy- tämään itselleen oma harrastus. (OKM, harrastamisen Suomen malli 2022.) Laadukas pianonsoi- tonopetus pohjaa pedagogiikkaan, jossa huomioidaan oppilaiden yksilölliset lähtökohdat ja oppimisen monimuotoisuus (Raijas 2009, 27). Muusikoita ja pedagogeja, jotka osaavat soittaa, lau- laa ja opettaa hyvin tarvitaan edelleen, vaikka opettajuuden katsotaankin vaativan enenevässä määrin muutakin kuin osaamista opetuksen ydinalueella (Laakso 2014, 36).

Kosonen (2010) korostaa kodin merkitystä musiikkisuhteen syntymiselle ja sille että musiikkihar- rastus on mahdollinen (Kosonen 2010, 295). Turvalliset lähi-ihmissuhteet niin opettajiin kuin van- hempiin edistävät ulkoisten motiivien sisäistämistä (Byman 2002, 35). Elämys ja tunne, joka on syntynyt soitettavasta musiikista tai soittotilanteesta voi luoda merkityssuhteen, joka motivoi soit- tamaan (Kosonen 2010, 297). Soittotunti muovaa lapsen musiikillista asennetta ja musiikillista mi- näkuvaa. Soittotunneilla lapsen kärsivällisyys kehittyy ja hän oppii sietämään omaa osaamatto- muuttaan, mutta samalla myös kasvattaa omia taitojaan ja pystyy nauttimaan osaamisestaan. Soittotunnit myös muovaavat lapsen ja nuoren suhtautumista muihin. (Kurkela, 1997, 316.) Itse- tunto ja itsetuntemus kehittyvät onnistumisten ja soittamiseen liittyvien tunne-elämysten kautta. Soittoharrastus on mahdollisuus itsehallinta- ja ihmissuhdetaitojen harjoitteluun ja sen merkitys kasvavalle lapselle ja nuorelle liittyy identiteetin kehittymiseen. (Olsonen 2012, 49.) Hanifi on huo-

mannut musiikkielämäkertoja lukiessaan, että musiikin harrastaminen on merkittävä osa harrastajan identiteettiä. Harrastuksen koettu merkitys omalle kehitykselle ja elämälle on harrastuksen persoonallista ulottuvuutta. Tällöin harrastajalle on tärkeää saada kehittää lahjojaan, kykyjään ja tietämystään sekä osoittaa taitonsa esimerkiksi esiintymistilanteissa. (Hanifi 2009, 235, 247.) Raijas pitää todennäköisenä, että soitonopetus edistää soittoa harrastavien tasapainoista kasvua ja Kurkela (1997) näkee musiikin harrastamisen myönteisenä, leikkiin tai pelaamiseen verrattavana toimintana, joka tuottaa mielihyvää symbolisen toiminnan kautta (Raijas 2009, 27; Kurkela 1997, 185).

Vuonna 2002 tehdyssä tutkimuksessa piano ja kitara ovat olleet suosituimmat soittimet, joista pianon suosio on suurin (Hanifi 2009, 228). Joelsson on tutkimuksessaan todennut saman vuonna 2016 (Joelsson 2016). Keski-Pohjanmaan konservatoriossa piano on säilyttänyt asemansa suosituimpana soittimena. Toimistos sihteeri Heidi Omajoen kokoamien tilastojen mukaan vuonna 2019 hakijoita pianoon oli 47, vuonna 2020 hakijoita oli 53 ja vuonna 2021 hakijoita oli jo 61 (Omajoki 2022).

Voidakseen saavuttaa soittotaidon on haluttava ponnistella eteenpäin ja uskottava siihen, että jonnain päivänä saavuttaa päämääränsä. Soittoharrastuksen edellyttämä harjoittelu vaatii itsekuria ja intensiiviseen soittoharrastukseen on usein panostettava pitkälti koko persoonallisuudellaan. Taitojen saavuttaminen, omien rajojen etsiminen ja ylittäminen sekä menestys tuottavat tällöin onnellisuutta. (Hanifi 2009, 236.) Riippumattomuus ja uskallus ottaa järkeviä riskejä on Uusikylän mukaan (2006) tärkein luovan ihmisen ominaisuus. Luovuus ilmenee parhaimmillaan rohkeana ja aitona itsensä toteuttamisena. (Uusikylä 2006, 77.) Jotta kaikelle löytyy voimavaroja ja aikaa oppilaiden elämässä, on koulu, muut harrastukset ja soittaminen saatava sovitettua yhteen ja soittamisen oppimiskokemukselle luotava positiivisesti rakentava luonne (Olsonen 2012, 45).

Hanifi on havainnut vuonna 2009, että soitonharrastajat soittivat tuolloin monipuolisemmin eri musiikinlajeja kuin 10 vuotta aikaisemmin (Hanifi 2009, 242). Varsinkin musiikkiopistojen laajan oppimäärän ohjelmisto painottuu klassiseen musiikkiin, mutta hyvää ja oppilaalle mieluista ohjelmistoa on kuitenkin mahdollista käyttää genererajojen yli myös musiikkiopistoissa (Olsonen 2012, 47).

Kosonen (2010) jaottelee soittajat kolmenlaisiin harrastajiin. Suurin osa nuorista on hänen mukaansa musiikin harrastajia. Näille soittaminen ja musiikki on tärkeä tapa viettää aikaa, ja soittamiseen ja siinä kehittymiseen käytetään aikaa viikoittain tai jopa päivittäin. Soitonopiskelijoiksi Kosonen kutsuu niitä soittajia, joille musiikista on tullut keskeinen osa elämää muutenkin kuin oman soittimen soittamisessa. Musiikista tulee tälle ryhmälle todennäköisesti osa tulevaa ammattia. Kolmannen ryhmän soittajilla ei ole juurikaan tavoitteita soittamisen tai soitonopiskelun suhteen. Tätä ryhmää Kosonen kutsuu satunnaisiksi soittelijoiksi, eikä näillä ole missään vaiheessa ollut kovin vahvaa sitoutumista soittamiseen. (Kosonen 2010, 305, 306, 307.)

Kyrönseppä ja Rigandi ovat kohdanneet useasti ajatuksen siitä, että musiikkiopistoissa opetus ei saa estää oppilaan mahdollisuuksia tulla ammattilaiseksi ja samalla opettajasta tulee oppimisprosessin hallitsija ja kontrolloija. He viittaavat Tuovilan (2003) väitöskirjaan, jossa on havaittu, että kurssitutkintoja valmistettaessa oppilaan omat oppimistavoitteet ja vanhempien ja opettajien asettamien tavoitteet eivät kohtaa ja tämä aiheuttaa kriisin opiskelussa. Oppilaan päästessä vaikuttamaan soittoharrastusta koskeviin asioihin, kuten soitettaviin kappaleisiin, motivaatio harjoittelua kohtaan kasvaa. (Kyrönseppä & Rigandi 2013, 189.)

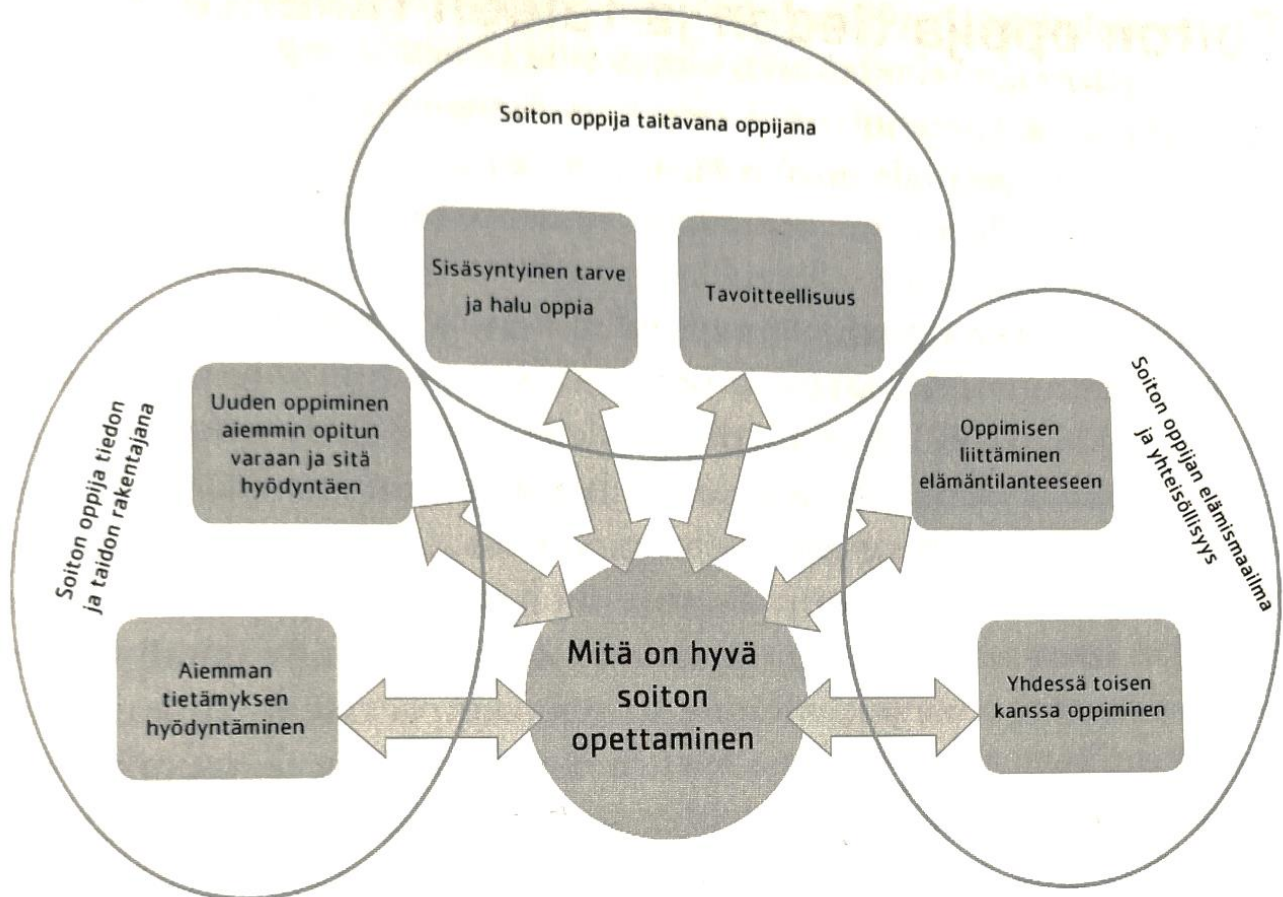
3.1 Tekijöitä, jotka vaikuttavat musiikin oppimiseen

Yksilölliset erot musiikin oppimisessa aiheutuvat suuresti niistä ympäristöistä, joissa lapset kasvavat. Lapsuudessa vanhempien ja kodin merkitys on suuri, kouluiässä opettajat, ikätoverit ja muut läheiset vaikuttavat siihen, miten musiikkiin suuntaudutaan ja sitä harrastetaan. Kaikista suurin vaikutus musiikin oppimiseen on harjoittelulla. Saavutettavaan taitotasoon vaikuttaa suuresti harjoittelun aloitusikä, laatu ja määrä. Ammattimuusikoksi tähtäävän on useimmiten aloitettava harjoittelu jo lapsuudessa, sillä tekniset ja motoriset valmiudet kuten instrumentin hallinta, sujuvuus, nopeus, tarkkuus ja hyvä kontrolli on vaikeaa oppia täydellisesti enää aikuisiässä. Harjoittelu kehittää myös muita kuin teknisiä taitoja, kuten musiikin ymmärtävää kuuntelemista ja tulkinnallisten taitojen kehittymistä. (Ahonen 2004, 142, 149, 150.) Oppimiselle on oleellista, että motivaatiota saadaan kohotettua. Motivaatio ei kuitenkaan yksin riitä, vaan lisäksi tarvitaan Lepolan & Vaurakseen (2002) mukaan taitoja oppimisessa ja opetusta, joka alkaa taitojen rakentumisen perusteista ja antaa tukea taitavan toiminnan kehittymiselle. (Lepola & Vauras 2002, 33.) Osalla lapsia motivaatio musiikin oppimiseen voi olla sisäsyntyistä, kun taas osa tarvitsee avuksi myös ulkoista motivaatiota.

tiota esimerkiksi kannustuksen tai palkkion muodossa (Gabrielsson 2020, 334). Kaikessa oppimisessa on tärkeää keskittyä käsillä olevaan tehtävään sillä se vähentää huomattavasti virheiden määrää ja parantaa oppimistuloksia. Jos opittavia asioita ei havainnoida, jäsennetä ja muistella, ne eivät säily muistissa. On tärkeää, että ihmisellä on tarpeeksi motivaatiota pyrkiä hyvään keskittymiseen, sillä lajina ihmiselle on tyypillistä toisaalta virittäytyminen uuteen, toisaalta kyky uppoutua tekemiseen. Keskittyneestä tekemisestä on monia hyötyjä kuten se, että tehtävän suorittamiseen menee vähemmän aikaa, virheet vähentyvät ja ahdistus vähenee, sillä tekemätön työ ja ratkaisemattomat ongelmat kuormittavat enemmän kuin itse tehtävän suorittaminen. (Päivänsalo 2020, 84, 85, 86, 87.)

3.2 Opettajan merkitys

Lapsen ja nuoren musiikilliselle kehitykselle on ensiarvoisen tärkeää, että tällä on viisas ja taitava opettaja. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että hyvän pedagogin olisi välttämättä itse oltava hyvä soittaja. (Gothoni/Lampila (kirj.) 2016, 375) Opettajan ja oppilaan välistä inhimillistä vuorovaikutusta opetustapahtumassa kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi. Luonteeltaan tämä on vuorovaikutusta. (Kansanen 2004, 75, 77.) Musiikkipedagogin tulisi olla oppilaisiin nähden vastavuoroinen ja kuunteleva (Jordan-Kilki, Kauppinen & Viitasalo-Korolainen 2013, 14). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tulee aina tapahtua oppilaan parhaaksi (Kansanen 2004, 76). Gilbert Highet asettaa vuonna 1951 kirjoittamassa kirjassaan kolme vaatimusta hyvälle opettajalle, opettajan tulee tietää mitä opettaa, pitää opettamastaan oppiaineesta ja pitää oppilaistaan (Uusikylä 2006, 59). Pruukin (2008) mukaan yksilön oppimisprosessin ohjaaminen on opettajan ensisijainen tehtävä ja tämän lisäksi opettajan tulee tarjota asiantuntemustaan (Pruuki 2008, 19). Olsonen määrittelee hyvän opettamisen olevan ohjaamista hyvään oppimiseen (Olsonen 2012, 12). Opetus on aina sekä persoonallista että yksilöllistä (Eloranta & Virta 2002, 134). Opettajan ammatillinen osaaminen koostuu omasta taidollisesta ja taiteellisesta osaamisesta sekä vuorovaikutustaidoista (Vartiainen 2013, 183). Hyvä opettaja kuuntelee yksilöopetustilanteessa oppilastaan kokonaisvaltaisesti ja erityisen herkästi ja pyrkii auttamaan oppilasta kehittymään omana itsenään ja hyväksymään itsensä. Tämä on Raijaksen mukaan opettajan tärkein tehtävä. (Raijas 2009, 29.)



Kuvio 1 Mitä on hyvä soiton opettaminen? (Olsonen 2012, 13)

Olsonen (2012) on jakanut hyvän oppimisen kulmakivet kuviossa esiintyvällä tavalla, “soiton oppija tiedon ja taidon rakentajana (konstruktiivisuus ja kumulatiivisuus), soiton oppija taitavana oppijana (motivaatio ja tavoitteet) ja soiton oppijan lähtökohdat ja ympäristö (situaationaalisuus ja yhteistoiminnallisuus)” (Olsonen 2012, 13). Pollari ja Kolppinen määrittelevät hyvän oppimisen seuraavasti, konstruktiivisessa oppimisessa oppija rakentaa itse muutoksen aiemman tietonsa osaksi, kumulatiivisessa oppimisessä aiemmin opittu on pohjana uusille tiedoille, taidoille ja asenteille. Situaationalinen eli oppilaan elämäntilanteesta lähtevä oppiminen on omakohtaista ja oppilaan elämäntilanteen huomioiminen lisää oppimismotivaatiota. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä oppija ohjautuu sisältä päin ja tunnistaa vahvuutensa ja lisää harjoitusta tarvitsevat oppimiskohteet. Oppimista motivoi tieto tuloksista ja tavoitteiden saavuttaminen. (Pollari & Kolppinen 2010, 43, 44.)

Opettaja on opetustapahtuman toinen osapuoli joka asiantuntemuksensa pohjalta ohjaa opiskelua. Kaiken ikäiset oppijat tarvitsevat opiskelunsa tueksi asiantuntevan opettajan ohjausta oli aine

mikä hyvänsä. (Kansanen 2004, 34.) Opetuksella on mahdollista synnyttää motivaatiota ja motivaation syntymiseen voi joskus riittää pelkkä opettajan persoona tai aiheen kiinnostavuus. On jopa sanottu, että motivaatio syntyisi opetuksesta eikä olisi sen edellytys. Opettajan näkökulmasta haastavinta on, jos oppilas tulee tunneille ainoastaan tavan tai pakon vuoksi. Vapaaehtoisessa opiskelussa on yleensä mukana ainakin jonkinasteinen perusmotivaatio, vaikka sen laatu voikin vaihdella. Opetuksessa tulisi aina ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset erot ja löytää syitä kunkin sisäiseen motivaatioon. (Vuorinen 1993, 22, 23.) Gothoni (2016) sanoo opettamisen olevan jatkuvaa tasapainoilemista, johon vaikuttavat sekä tilanteet että oppilaat (Gothoni/ Lampila (kirj.) 2016, 375). Opettajan omalla motivaatiolla on myös vaikutusta. Sisäisesti motivoitunut opettaja on innostava. (Peltonen & Ruohotie 1992, 95; Pollari & Koppinen 2010, 45.) Oppilaiden oppimiskokemuksiin vaikuttaa myös opettajan oma innostus ja halu kehittyä ammatissaan (Peltonen & Ruohotie 1992, 103). Aunola (2002) toteaa, että toiminnallaan ja asenteillaan opettajan on mahdollista viestittää oppilaille suhtautumistaan oppimiseen ja suoriutumiseen sekä ilmaista omia päämääriään ja arvostuksiaan (Aunola 2002, 117). Oppilaat oppivat erilaisin tavoin ja tämän vuoksi opettaja tarvitsee sekä joustavaa ajattelua, että rakkautta ja sitoutumista pedagogiseen työhön (Jordan-Kilki, Kauppinen & Viitasalo-Korolainen 2013, 14).

Edward Decin ja Richard Ryanin itsemääräytymisteoriassa varsinkin kokemukset autonomiasta ja pätevyydestä tukevat sisäistä motivaatiota. Opiskelijan tilanteeseen eläytymällä, kuuntelemalla ja valinnan vapautta antamalla opettaja voi tukea opiskelijan kokemusta autonomiasta. Opettajan on hyvä ilmaista velvoitteet ja vaatimukset niin, että se vähentää ulkoisen suoriutumisen painetta ja keskustella siitä miltä vaatimukset tuntuvat. On myös tärkeää selittää toiminnan tavoitteet. Tällä tavoin sisäinen motivaatio pysyy paremmin yllä tilanteissa, joissa on ulkoisia vaatimuksia. Opiskelijan tuntiessa, että opettaja suhtautuu häneen kunnioittavasti ja lämpimästi on odotukset helpompi sisäistää ja toimia autonomisesti. (Päivänsalo 2020, 276-278.) Skaalvik (2016) määrittelee tämän tunteeseen pohjautuvaksi tueksi (Skaalvik 2016, 84). Innostava ja kannustava opettaja vahvistaa oppilaiden motivaatiota (Pruuki 2008, 22). Opettajan mielipiteet saattavat merkitä oppilaille paljon ja kielteinen palaute voidaan helposti kokea omaan yksilöllisyyteen ja minuuden olennaisiin osa-alueisiin kohdistuvaksi (Hanifi 2009, 235). Samoilla linjoilla on Raijas (2009), jonka mukaan väärin muotoiltu kritiikki saattaa soitonopetuksen herkässä vuorovaikutustilanteessa loukata oppilasta ja aiheuttaa epäonnistumisen ja häpeän tunteita, vaikka tämä ei olisi ollutkaan opettajan tarkoitus (Raijas 2009, 29). Opettajan asenteen ollessa hyväksyvä ja vuorovaikutuksen

rakentava, uskaltaa oppilas käyttää mielikuvitustaan, kehittää omanlaistaan ilmaisua ja omaa persoonansa. Ilmapiiirin ollessa turvallinen, voidaan ilmaisualuetta laajentaa ja auttaa epä mukavuuden ja pelon kestämistä harjoitteluvaiheen aikana. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 172.) Musiikki ja musiikillinen toiminta voivat vaikuttaa hyvinkin voimakkaasti kokemukseen omasta minuudesta ja tämä on musiikkipedagogin työn kannalta oleellista ymmärtää. Nuorten identiteetti voi ajoittain jopa rakentua musiikkimaun ympärille. (Saarikallio 2013, 38.)

Opettajan aito kiinnostus ja suhtautumistapa oppilaaseen on opetusmetodia tärkeämpää, jotta oppilas kokisi saavansa tukea oppimiseensa (Jörgel-Löfström 2005, 27). Ihanteellisin oppilas-opettajasuhde muodostuu molemminpuoliselle kunnioitukselle ja luottamukselle (Kurkela 1997, 343). Pedagoginen suhde ei voi olla pakotettu vaan sen tulisi olla vapaaehtoinen ja ilmapiiriltään myönteinen. Oppilaalla tulisi olla riittävä halu uuden oppimiseen ja opiskeluun ja tähän tarvitaan motiivointia ja taitoa motivaation suuntaamiseen. (Kansanen 2004, 77.) Tuovila (2003) viittaa suomalaisiin tutkimuksiin, joissa on todettu, että yleisimpiä syitä soiton opiskelun vaikeutumiseen ja lopettamiseen ovat opettajan vaihtuminen ja erityisesti jatkuvat opettajan vaihdokset sekä soiton-opettajan ja oppilaan suhteen laatu (Tuovila 2003). Pedagoginen suhde ei kuitenkaan aina automaattisesti onnistu ja opettajan vaihtaminen voi joskus olla paras ratkaisu. Tähän velvoittaa myös opettajan vastuu oppilaan parhaasta. (Kansanen 2004, 77.) Opettajan uskoessa pystyvänsä kehittämään oppilaiden kykyjä, hän luultavasti odottaa oppilailtaan hyviä tuloksia ja ilmaisee tämän. Hyvä opettaja uskaltaa olla tarvittaessa tiukka ja vaativa ja ymmärtää oppilaidensa yksilöllisyyden. (Uusikylä 2006, 95, 98.)

Oppilaalle tärkeiden aikuisten vaikutus on suuri ja opettajan ja vanhempien arviot taidoista saattavat vaikuttaa odotusten kehittymiseen oppilaan varsinaista taitotasoa enemmän (Viljaranta 2017, 75). Bergroth (1983) kuitenkin toteaa, että opettajan on välttämätöntä pitää tietty etäisyys oppilaisiinsa, sillä liian tuttavallisista väleistä saattaa poikkeuksista huolimatta olla enemmän haittaa kuin hyötyä (Bergroth, 1983, 40). Opettajan ja oppilaan pedagoginen suhde ei ole symmetrinen, mutta se voi tästä huolimatta olla tasa-arvoinen. Opetustapahtumalle tunnusomaista on, että tavoitteet ja niistä johdettu sisältö ovat osapuolten tiedossa. Opettajan tulee hallita opettamansa sisältö ja oppilaan taas pyrkiä sen hallitsemiseen. (Kansanen 2004, 75.) Soiton osaamisen rakentaminen vaatii pitkäjänteisyyttä ja tapahtuu vaiheittain ja tämän vuoksi ohjelmiston suunnitteluun tarvitaan

ammattitaitoa. Ammattitaitoisen opettajan on mahdollista tuoda opittaviin asioihin vaihtelua myös oppilaiden ja heidän vanhempiensa toiveiden mukaan. (Olsonen 2012, 47.) Oppilaan tulisi itse oppia ylläpitämään motivaatiota, jotta se ei ole ainoastaan opettajan ja tilannekohtaisen kiinnostuksen varassa. (Päivänsalo 2020, 275.) Opettajan olisi hyvä auttaa oppilaan mielikuvitusta ja musiikillista ajattelua heräämään sekä kannustaa oppilasta kuuntelemaan musiikkia ja havaitsemaan merkityksiä musiikissa (Forsberg, Eliza 2014).

Raijas siteeraa Pirre P. Raijaksen kirjoitusta Rondo -lehdessä 7/2006 näin:

“Opettaja-oppilassuhde vaikuttaa merkittävästi oppilaan menestymiseen soitto-opinnoissa. Ja on huomattava, että huippumuusikotkin mainitsevat uran tärkeimmäksi opettajakseen uran alkuvaiheen innostavan opettajan... Yksittäinenkin lämmin, emotionaalinen soittokokemus, oivallus tai tapahtuma voi vaikuttaa ratkaisevasti tulevaan uraan.” (Raijas, P. 2006, 29)

Palautteen antamisessa on oleellista se, miten se annetaan ja sen tulisi olla hyödyllistä vastaanottajalle. (Vuorinen 1998, 61) Palautteen alussa ja lopussa on hyvä olla jotain positiivista. (Packard & Race (toim.), 2003, 29) Opettajan työ on ihmissuhdeammatti, jota tehdään omalla persoonalla. Yksi opettajan tehtävistä on ohjata oppilaita oppimaan itseohjautuvasti. (Eloranta & Virta 2002, 136, 137, 138.) Suullisessa palautteessa tulisi muistaa vuorovaikutteisuus opettajan ja oppilaan välillä (Packard & Race (toim.) 2003, 30). (Bergroth (1983) on samoilla linjoilla sanoessaan, että “opettajaa voisi vaikkapa verrata luotsiin, joka ohjaa laivan vapaille vesille, missä sen tulee selviytyä omin neuvoin” (Bergroth, 1983, 39). Paras pohja, jonka opettaja voi luoda opetukselle, on herättää kiinnostus opetettavaa ainetta kohtaan (Madsen & Egidius 1974, 37). Opettajan antaman palautteen korostaessa oppimisprosessin tärkeyttä, havainnollistaessa oppilaan edistymistä ja osaamista ja tehtävien antaessa sekä sopivan tasoisia haasteita että mahdollisuuksia onnistua, tukee tämä oppilaan kiinnostusta ja kiinnittymistä opiskeluun (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 191).

3.3 Vanhempien merkitys

Länsimaissa vanhemmat ovat tärkein tuki ja motivaation lähde lasten musiikillisen kehityksen varhaisessa vaiheessa (Lehmann, Sloboda & Woody 2006, 49). Suomen Musiikkioppilaitosten liiton mukaan koti on avainasemassa lapsen musiikillista kehitystä tukiessa ja musiikkiharrastukseen kannustettaessa. Tämän saman toteaa Ahonen (2004) sekä Hanif (2009) vapaa-aikatutkimuksen ja

elämäkertakirjoitusten pohjalta. (Ahonen 2004, 143; Hanifi 2009, 234, SML 2022) Kodin ja soitonopettajan välinen vuorovaikutus on tärkeää (SML 2022). Vanhemmat voivat kannustaa lasta jonkin tietyn aihepiiriin pariin ja antaa tähän panostamisesta palkintoja. Suzuki (1977) jopa sanoo vanhempien päättävän lastensa kohtalosta (Suzuki, 1977, 18). Tiettyihin harrastuksiin ohjaamalla vanhemmat voivat vaikuttaa myös lastensa kavereiden valintaan (Pulkkinen 2002, 233). Vanhempien ja muiden läheisten asenne musiikkiin ja opiskeluun on tärkeä. Heidän tuellaan, sitoutumisellaan ja kannustuksellaan voi olla ratkaiseva merkitys lapsen kehitykselle varsinkin varhaisessa vaiheessa. Vanhempien ja ystävien myönteisellä asenteella musiikkia kohtaan on suuri merkitys myös sille, miten soittamista halutaan jatkaa aikuisena. (Gabrielsson 2020, 334.)

Meri Louhoksen mukaan soitto-opintojen alussa vanhemmista on apua soiton harjoittelussa. Samalla hän sanoo, että vanhemmat voivat myöhemmin myös puuttua turhan paljon soittamiseen. (Louhos 2010, 18.) Toivonen toteaa, että vanhempien pitäessä musiikkiharrastusta arvokkaana ja merkittävänä, he ohjaavat lasta sitä kohti. Perheen ollessa myönteinen musiikkia kohtaan, asenne tarttuu lapseen. (Toivonen 2018.) Kiinnostus musiikkia kohtaan herää, kun se kuuluu luontevana osana kotiympäristöön, mutta vaikutukset saattavat ilmetä jopa vasta vuosien päästä (Ahonen 2004, 143).

Lasten harrastuksista kiinnostumiseen vaikuttavat lähipiirin asenteet ja mieltymykset. Tähän kuuluvat vanhempien lisäksi sisarukset, luokkatoverit, opettajat ja koulun ulkopuoliset kaverit. (Ahonen 2014, 146.) Lapsen ominaisluonteeseen, kehitykseen ja persoonallisuuden kehittymiseen vaikuttavat vanhempien ammatit, koulutustaso, terveydentila, työllisyystilanne ja varsinkin perheen koko (Aho 2009, 50). Vanhempien näkemykset ja havainnot lapsensa kyvyistä heijastuvat lapsen omaan näkemykseen itsestään (Aunola 2002, 115). Lepola & Vauraksen (2002) mukaan Harter (1978) on todennut, että lapsen sisäisen motivaation kasvua tukee tärkeän aikuisen tai vanhemman hyväksyntä ja myönteinen vahvistaminen, joka suuntautuu lapsen omaehtoiseen vaivannäköön (Lepola & Vauras 2002, 33). Kristiina Jääskeläinen (2016) on huolissaan siitä, että vanhemmat antavat usein periksi lapselle, kun tämä ilmoittaa haluavansa lopettaa soittamisen. Soittoharrastukseen kuuluu myös se, että välillä tulee hankalampia vaiheita, jolloin harrastus tekisi mieli lopettaa ja tällöin vanhempien tuki on oleellisen tärkeää. (Jääskeläinen 2016.)

Vaikuttamista tapahtuu myös epäsuorasti, toiminnan kautta (Viljaranta 2017, 75). Lapsen itsetuntoa voi vahvistaa se, että tällä on yhteinen harrastus vanhemman kanssa (Aho 1996, 39). Lapsen musiikkiharrastukselle ei kuitenkaan ole välttämätöntä se, että vanhemmat harrastavat musiikkia (Hanifi 2009, 226). Ihmisen persoonallisuus, kyvyt, tunteet ja ajatukset muovautuvat elinympäristön ja olosuhteiden mukaan. Lahjakkuus ei kuitenkaan Suzukin (1977) mukaan ole perinnöllistä vaan ilmenee oikeanlaisen ympäristön vaikutuksessa. Kyse on herkkyydestä ja omaksumisnopeudesta. (Suzuki, 1977, 15, 17, 19.) Sin, Tan & McPherson (2021) ovat todenneet tutkimuksessaan, että vanhempien tuella, suhtautumisella musiikkiin, odotusarvoilla sitä kohtaan ja osallistumisella sekä sillä miten lapset havaitsevat vanhempiensa suhteen musiikkiin, on positiivinen vaikutus lasten musiikilliseen käyttäytymiseen ja odotusarvoihin musiikkia kohtaan (Sin, Tan & McPherson 2021, 14).

Tuovila (2003) ja Tikka (2017) toteavat tutkimuksissaan, että vanhempien rooli lapsen opiskelussa on merkittävä. Sillä, miten vanhemmat osallistuvat harjoitteluun on suuri merkitys siihen, miten lapsi haluaa tai voi harjoitella soittamista (Tuovila 2003; Tikka 2017). Kannustaminen on Suomen Musiikkioppilaitosten liiton mukaan yksi tärkeimmistä tavoista, joilla vanhemmat voivat tukea lapsensa soittoharrastusta (SML 2022). Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että musiikkiopinnoissa menestyvillä lapsilla on tukevat ja kannustavat vanhemmat (Ahonen 2004, 144). Aunola toteaa, että tutkimuksissa on osoitettu vanhempien tuen lapsen itsemääräämisoikeudelle, demokraattisuuden perhesuhteissa ja vanhempien kiinnostuksen ja sitoutuneisuuden lapsen opintoja kohtaan olevan yhteydessä lapsen sisäsyntyiseen motivaatioon (Aunola 2002, 117).

Soitonopettaja Johanna Hasun mukaan oikealla tavalla tehty harjoittelemaan pakottaminen ei ole vaarallista, vaan saattaa joskus olla jopa tarpeellista, sillä soitonopiskelu ei ole aina hauskaa vaan tavoitteellista työtä (Hasu 2016). Vanhempien tuki näyttää jopa olevan edellytys sille, että lapsi jatkaa musiikkiharrastustaan. Vanhempien tuen puuttuminen on laajalti huomattu ratkaisevaksi tekijäksi lasten soittoharrastuksen lopettamisessa. Toisaalta liian painostavat vanhemmat voivat sammuttaa lapsessa soittamisen ilon. (Lehmann, Sloboda & Woody 2006, 50; Ahonen 2004, 146.) Jos lapselta puuttuu oma mielenkiinto soittamista kohtaan ja soittotunneilla käydään ainoastaan vanhempien halusta, saattaa tällöin olla vaikeaa saada lapsesta musiikin ystävää, puhumattakaan ammattimuusikkoa (Ahonen 2004, 145-146). Vanhempien tuki soitto-opintonsa aloittavalle lapselle on ensiarvoisen tärkeää, jotta sisäistä motivaatiota saadaan kehitettyä. Vanhempien luottaessa

lapsen kykyihin tämän itseluottamus paranee ja aktiivinen tapa työskennellä vahvistuu. (Toivonen 2018.) Musiikin ollessa lapselle sisäisesti motivoitu ja itseohjautuva harrastus, siitä tulee osa hänen persoonallisuuttaan. Jos musiikkiharrastusta ohjaa ulkoinen motivaatio, esimerkiksi vanhempien miellyttäminen ja sitä kautta palkinnon saaminen, voi tilanne kärjistyä varsinkin murrosiässä, kun nuori ottaa etäisyyttä vanhempiinsa ja kaikkeen mikä edustaa heitä. Jos musiikki edustaa ilmiönä nuorta itseään ja on sisäisesti palkitsevaa, voi se jäädä edelleen harrastukseksi tai jopa tulevaksi ammatiksi. Suhde musiikkiin voi toki katketa myös muista syistä, vaikka siihen olisikin ollut sisäinen motivaatio, esimerkiksi nuoruusiässä sen tilalle voi yksinkertaisesti tulla muita kiinnostuksenkohteita. (Ahonen 2004, 346, 347, 348.)

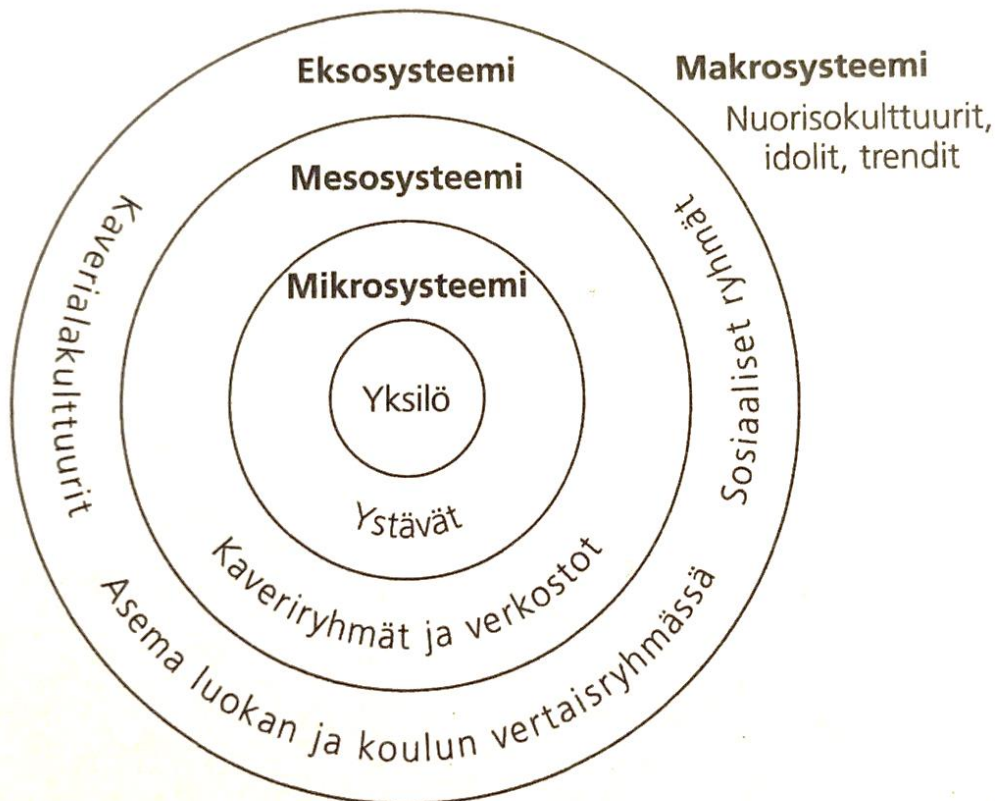
3.4 Ystäväpiirin merkitys

Kavereilla on suuri merkitys lasten ja nuorten käyttäytymiseen. Nuorten arvostuksia mitattaessa ystävyysuhteet ja terveydentila ovat toistuvasti kärjessä, kun tutkitaan yleistä tyytyväisyyttä ja sitä mitkä elämänalueet vaikuttavat siihen. (Salasuo, Tarvainen & Myllyniemi 2021, 51.) Ystävien seura on tärkeää lapsen eri osa-alueiden kehityksen kannalta (Pulkkinen 2002, 232). Vanhempien merkitys pienenee nuoruudessa ja ystäväpiiri muuttuu tärkeämmäksi (Malmberg & Little 2002, 131). Hyväksytyksi tuleminen toive voi sekä vahvistaa että heikentää motivaatiota (Skaalvik 2015, 88, 89). Oppilasmotivaation muodostumiselle erityisen merkittäviä ovat sosiaaliset suhteet. Parhaassa tapauksessa kaverisuhteet ovat hyödyksi oppimiselle, oppimismotivaatiolle ja hyvinvoinnille. (Kiuru 2018, 128.) Järvilehto toteaa yhteenkuuluvuuden kokemuksen olevan oleellinen osa oppimista (Järvilehto, 2014, 37). Halu kuulua ryhmään voi motivoida opiskelemaan, vaikka itse aihe ei kiinnostaisi. Sosiaalisella ympäristöllä, johon kuuluvat sekä muut opiskelijat että opettaja, on aina vaikutusta opiskelijan motivaatioon. (Pruuki 2008, 22.) Kaveripiirille on ominaista jakaa saamat arvot, normit ja odotukset (Tuominen 2018). Kouluopiskelua tutkittaessa on havaittu, että kouluun voimakkaasti sitoutuneella ystäväpiirillä voi olla oppimismotivaatiota lisäävä ja oppimistuloksia parantava vaikutus. Ei-motivoituneiden kavereiden seura sitä vastoin saattaa vahvistaa kouluun liittyviä kielteisiä asenteita. (Kiuru 2018, 133, 134.)

Oppilaat hakevat ystävyysuhteita yhteenkuuluvuuden tarpeen vuoksi (Skaalvik, 2015). Lasten keskinäinen vuorovaikutus antaa tarpeellista harjoitusta ja oppia sosiaalisiin taitoihin (Imsen 1988, 442). Vasalampi (2017) toteaa, että kaikilla ihmisillä on tarve kuulua ryhmään ja tulla hyväksytyksi

sen osana, toisin sanoen tarve kokea yhteenkuuluvuutta (Vasalampi 2017, 59). Hyväksytyksi tulemisen ja joukkoon kuulumisen tarve on erityisen suuri lapsilla ja nuorilla. Useissa tutkimuksissa on todettu, että kaverit ja vertaisryhmän hyväksyntä vaikuttavat positiivisesti oppimismotivaatioon ja suoriutumiseen koulussa. Oppimismotivaatioon vaikuttaa oleellisesti myös se, mikä kavereiden keskuudessa on ihailtavaa käyttäytymistä. Nuoret samaistuvat usein ryhmän jäseniin, joita he arvostavat ja ihailevat ja muuttavat käytöstään ryhmän normien mukaiseksi. Erityisen suuri merkitys on läheisimmällä kaveripiirillä. (Kiuru 2018, 128, 129, 132, 133.) Ahonen (2004) toteaa kuten Kiuru, että varsinkin lapsuudessa ja peruskouluikässä luokkatoverien, kaverien koulun ulkopuolella ja opettajien asenteilla on merkitystä. Lapset ja nuoret saattavat jopa kätkeä varsinaiset mieltymyksensä sopeutuakseen ryhmän normeihin. (Ahonen 2004, 147.) Salasuo on tutkimuksessaan havainnut yhteyden kulttuurin harrastamisella ja tyytyväisyydellä ihmissuhteissa (Salasuo, Tarvainen & Myllyniemi 2021, 46).

Yhdessä tekemisen ilo ja yhteishenki on tärkeää harrastamisen sosiaalisessa ulottuvuudessa. Tällöin muut ihmiset ja yhteisö antavat harrastukselle merkityksellisyyttä. Sosiaalisuus on usein edellytys, jotta voidaan saavuttaa flow-kokemus (virrassa oleminen) jolloin soittajat voivat tuntea vaikuttavansa toinen toistensa soittoon, kun rajat soittajien välillä muuttuvat joustaviksi. (Hanifi 2009, 247, 248.) Vaikeiden kohtien yli pääsemisessä auttaa, kun voi jakaa oppimiskokemuksia samaa kokevien kavereiden kanssa (Olsonen 2012, 45). Harrastuksissa voi syntyä uusia kaverisuhteita myös oman koululuokan ulkopuolelta (Pulkkinen 2002, 239).



Kuvio 2 Kaverisuhteiden eri tasot (Kiuru 2018; Bronfenbrenner, 1979; Kindermann, 2016)

3.5 Yhteissoitto

“Onko kukaan katunut sitä, että nuorena soitti kavereiden kanssa kamarimusiikki ja sai ystäviä, joita vieläkin tapailee?” (Palas 2010, 48).

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin (2005) on kirjattu yhteismusisoinnin tärkeys johon yksilöopetus antaa valmiuksia. Yhteissoiton keskeisinä sisältöinä on muun muassa, että yhteismusisointia opitaan ohjatusti ja itsenäisesti ja että oppilas musisoimaan suhteessa muihin soittajiin ja laulajiin. (OPH 2005.) Pianon tasosuoritusten sisällöissä suositellaan yhteismusisoinnin sisällyttämistä tasosuorituksiin heti ensimmäisestä suorituksesta alkaen, vanha PT1, nykyään esimerkiksi Keski-Pohjanmaan konservatoriossa taito 2 suoritus (SML 2005). Yhteissoiton merkityksen korostamisella perusopetuksen opetussuunnitelmassa pyritään todennäköisesti siihen, että kehittämällä myönteistä asennetta yhteissoittoon jo musiikkiopistoissa, työmotivaatio ja asenne tulevaan ammattiin on parempi niillä, jotka jatkavat ammattimuusikoiksi. Yhteissoitosta voi löytyä ydin motivaatiolle riippumatta siitä, onko tulevaisuudessa ammattimuusikko vai musiikinharrastaja. (Vartiainen 2013, 190.) Kamarimusiikkia oppiaineena ei aina ymmärretä

musiikkioppilaitoksissa, vaikka taiteen perusopetuksen yleisessä oppimäärässä yhteissoitto mainitaan. Eri oppilaitosten välillä on huomattavia eroja kamarimusiikin tai yhteissoiton toteuttamisessa. Yhdessä soittaminen on sekä palkitsevaa että mielenkiintoista eikä motivaation kanssa yleensä ole ongelmia. Jotta kamarimusiikista saadaan mahdollisimman hyvin toimivaa, tarvitaan vahvaa luottamusta yhtyeen jäsenten kesken ja myös heidän ja heitä ohjaavan opettajan välille. (Aho 2009, 35, 50, 59.) Palas toteaa yhteissoiton sisältävän paljon ja monenlaista hyvää jo nuorenakin soitettuna. On erittäin tärkeää, että nuori soittaja saa yhteyden muihin samanikäisiin soitajiin ja oppii pitkäjänteistä yhteistyötä, jossa on yhteinen päämäärä. Kun tähän päämäärään yhdessä tehdyn suunnittelun ja harjoittelun jälkeen päästään, on se kokemuksena suuri. (Palas 2010, 48.)

Kamarimusiikin opettajan virkoja ei juurikaan löydy musiikkioppilaitoksista, vaikka kurssisuoritusohjeissa ja opetussuunnitelmissa korostetaan kamarimusiikin tärkeyttä ja merkitystä. Kamarimusiikin ohjauksen ammatillisia opintoja ei myöskään voi opiskella pääaineenaan suomalaisissa oppilaitoksissa. (Aho 2009, 9.) Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen näkevät muutoksen instrumenttiopetuksessa ja lisääntyneen kamarimusiikki- orkesteri- ja kuoro toiminnan taiteen perusopetuksessa, joka on tullut yksilöopetuksen rinnalle (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 150).

Ryhmäopetus, jossa osallistujat opiskelevat ja soittavat samaa instrumenttia on lisääntynyt 2000-luvulla. Ryhmätunnit, joille saman opettajan oppilaat osallistuvat, ovat osoittautuneet hyvin onnistuneiksi sekä soitinpedagogisesti että motivaatiota ajatellen. (Pohjannoro 2010, 21, viitattu 21.2.2022; Olsonen 2012, 44.) Motivaation ollessa syystä tai toisesta heikompi, auttaa ryhmään tai yhteisöön kuulumisen motivaation lisäämisessä (Olsonen 2012, 44). Useimmiten ryhmäopetus on oppimista vertaisryhmässä ja voi hyvin toteutettuna olla erittäin motivoivaa ja mielekästä sekä säästää aikaa. Kaikille ryhmän jäsenille on tärkeää kokea tulevansa hyväksytyksi. Tämä vaikuttaa ryhmädynamiikkaan, ryhmän toimintatapoihin ja sen ilmapiiriin. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 176, 177.) Musiikkiopistojen rehtorit perustelevat ryhmäopetusta lähes ainoastaan sen motivoivalla vaikutuksella ja erityisesti alkuopetuksessa, vaikka ryhmäopetus onkin yksilöopetusta halvempaa (Pohjannoro 2010, 21). Pianisteilla ei ole orkestereita, kuoroja eikä muita vastaavia yhteisöjä, joissa tavata muusikkokollegoitaan. Tämän vuoksi kamarimusiikin tärkeys korostuu entisestään. Kamarimusiisoinnin yhteydessä rakentuu

luontevasti verkostoja, joiden merkitys voi olla elinikäinen. Yhdessä soittamisesta saa myös sosiaalisesti paljon. (Aho 2009, 18.) Yhteissoiton sosiaalinen puoli voi tuoda mukanaan koko elämän kestäviä ystävyksiä. Elämän suuria elämyksiä luodaan, kun tavoitteita tehdään ja saavutetaan yhdessä. Rainer Palas toteaa, että yhdessä tekeminen opettaa kurinalaisuutta, kohteliaisuutta ja vastuuntuntoa ja on henkisesti rikastuttavaa. Yhdessä tehdessä oppii myös ottamaan toiset huomioon ja se motivoi ponnistelemaan. (Palas 2010, 51.)

Kosonen (2017) kirjoittaa artikkelissaan, että pianonsoiton opiskelussa on vasta viime aikoina alettu kiinnittää huomiota yhteissoiton merkitykseen jo soittamisen alkuvaiheessa. Piano voi olla hyvin yksinäinen soitin, mutta soittotunneilla saattaa nykyään olla myös muita soittajia rikastuttamassa oppimista ja opiskelua. (Kosonen 2017, 168.) Yhdessä esiintyessä vastuu jaetaan, jolloin soittajille muodostuu turvallinen olo ja onnistumiselle on paremmat mahdollisuudet kuin yksin jännittäessä (Palas 2010, 50).

Kristiina Jääskeläinen (2016) sanoo Helsingin Sanomien artikkelissa, että soittomotivaation lasku on ajoittain aivan normaalia. Musiikin tohtori ja pianonsoiton lehtori Jääskeläisen mukaan yhteissoitto, vanhemmat ja popmusiikki ovat hyviä keinoja kasvattaa motivaatiota. Jääskeläisen omat oppilaat soittavat alusta alkaen monipuolista ohjelmistoa ja ohjelmaan kuuluu myös yhteissoittoa. (Jääskeläinen 2016.) Orkesterisoittajilla soittomotivaatioon vaikuttaa orkesterissa soittaminen, varsinkin soittokaverit ja konserteissa esiintyminen lisäävät innostusta soittoharrastukseen (Kupari 2017). Opettajan suhtautuminen vaikuttaa asenteeseen yhteissoittoa kohtaan, sillä erityisesti pääaineen opettajalta otetaan piirteitä omaan muusikkouteen (Vartiainen 2013, 190). Ahon (2009) mukaan on tärkeää, että nuorimpien kamarimusikoiden omat soitonopettajat ovat mukana kamarimusiikkiprojekteissa ja teosta voidaan harjoitella myös soittotunneilla, sillä näille on hyötyä myös oman soittimen osaajan ohjauksesta. Kamarimusiikin opetuksesta tulee näin yhteistyötä ja soveltuu tällä tavoin erinomaisesti muun muassa musiikkiopistoihin. (Aho 2009, 37.) Kamarimusiikkiohjelmistoa ja nelikätisiä kappaleita käyttämällä opettaja voi antaa pianistille mahdollisuuden yhdessä tekemiseen ja toisiin samanikäisiin soittajiin tutustumiseen. Yhdessä tekeminen ja kuuleminen ryhmään antavat sisältöä elämään ja soittoharrastus luo mahdollisuuden näihin. (Olsonen 2012, 42, 43.) Aho (2009) on Olsosen kanssa samoilla linjoilla sanoessaan, että kamarimusiikki kasvattaa sosiaaliseen vastuuseen, sen avulla oppii sekä kuulemaan että kuuntelemaan muita, se on yhteisöllistä ja sen parista löytyy ystäviä (Aho 2009, 179).

Yhdessä motivoituminen, vertaisten kanssa soittaminen ja yhteisen harrastuksen jakaminen ovat Olsosen (2012) mukaan yhdessä soittamisen etuja. Yhdessä toisen kanssa toimimaan oppiminen on oleellinen taito muusikolle. Omaehtoisen soittamisen ja esiintymisen ilo voi syntyä yhdessä tekemisen ilosta. (Olsonen 2012, 45.) On tärkeää, että nuoret oppivat ymmärtämään sen, että myös kamarimusiikissa elämyksiin pääseminen vaatii yhteisiä sopimuksia ja vastuuta oman osuuden hoitamisesta. Kamarimusiikilla on merkittävä pedagoginen, kasvatuksellinen ja sosiaalinen merkitys eri ikäisille soittajille ja se on yksi hauskeimmista soittamisen muodoista. (Aho 2009, 9, 60.)

3.6 Lasten ja nuorten lied

Uudeksi kamarimusiikkimuodoksi musiikkiopistoihin on tullut lasten ja nuorten lied, joka on pedagogisesti moniulotteinen muoto lasten musiikinopetusta. Lasten ja Nuorten liedin ovat kehittäneet laulunopettaja Saara-Maija Strandman ja pianonsoiton opettaja Marjukka Eskelinen vuonna 2016 Jokilaaksojen musiikkiopistossa. Opetus on ryhmämuotoista, joten lapset pääsevät nauttimaan yhdessä tekemisen ilosta vastapainona yksilöopetukselle. (Eskelinen & Strandman 2022.) Laulajat ja pianistit kohtaavat toisensa säännöllisesti järjestetyissä liedpäivissä. Lapset odottavat usein innokkaina sekä liedpäiviä että kaverien tapaamisia. Ryhmässä saadaan myös tärkeää esiintymiskokemusta matalalla kynnyksellä. Pianisteilla on jokseenkin yksipuolisia yhteissoittomahdollisuuksia ja liedsoitolla niitä saadaan lisää. (Eskelinen 2018 Pianisti-lehti ja Rondo 2018.) Jokilaaksojen musiikkiopiston opetussuunnitelmaan (2019) kuuluu yhtenä osana yhteismusisointi, joka on pianistien ja laulajien kohdalla määritelty lasten liediksi (Jokilaaksojen musiikkiopisto OPS 2019).

Haastattelin tietoperustaani varten Marjukka Eskelistä. Kysymykset ovat liitteessä 1.

Eskelisen (2022) mukaan liedkappaleiden soittaminen lisää soittomotivaatiota. Harjoitteluun kannustaa muun muassa se, että yhdessä soittaminen on helpompaa, kun oma osuus on harjoiteltu kunnolla. Tunnit järjestetään ryhmäopetuksena, jolloin samalla pääsee esiintymään kavereille ja näyttämään mitä on oppinut. Ilmapiiri tunneilla on turvallinen ja innostava ja sen eteen tehdään jatkuvasti töitä. Liedin tarinallinen puoli tekee harjoittelusta hauskaa, sillä tarinaan yhdistettynä musiikillisia elementtejä kuten rytmiä tai sointia on helpompi ymmärtää.

Oppilaitokset ovat Eskelisen (2022) mukaan ottaneet lasten ja nuorten liedin erittäin hyvin vastaan. Opetusta on tarjolla jo yli kymmenessä musiikkioppilaitoksessa sekä kahdella kesäleirillä ja

viestejä tulee jatkuvasti opettajilta ja rehtoreilta, jotka haluaisivat aloittaa Lasten ja nuorten liedin opetuksen.

Oppilailta kehuja on tullut varsinkin siitä, että liedissä saa kavereita. Oppilaat viihtyvät liedtunneilla ja sitoutuvat tunneilla käymiseen yleensä oikein hyvin. Tästä on tullut kiitosta myös vanhemmilta. Eskelisen omat oppilaat ovat kokeneet isommat liedtapahtumat hauskoiksi ja niitä muistellaan pitkään, jopa vuosia jälkikäteen.

Lied on taidemuotona erittäin kamarimusiikillinen, piano ja laulu ovat siinä tasavertaiset. Tämä on otettu huomioon Lasten lied! -kirjojen sovituksissa. Tunneilla harjoitellaan paljon laulun ja pianon vuorovaikutusta kuten yhdessä hengittämistä, laulu- ja pianotekstuurin suhdetta, luottamista toiseen ja toisen auttamista.

Eskelisen (2022) mukaan yhdessä tekeminen on kaikille ihmisille merkityksellistä taito- ja ikätasosta riippumatta. Lasten ja nuorten liedissä Eskelinen ja Strandman ovat halunneet tuoda ihmisen sosiaalista puolta esiin ja olla muuttamassa musiikkipedagogista kulttuuria nimenomaan laulu- ja pianopedagogiikassa siihen suuntaan, että ihminen nähtäisiin aiempaa kokonaisvaltaisemmin. Orkesterisoittajille sosiaalisuutta tulee orkesterisoiton johdosta eri tavalla kuin pianisteille. Materiaalia musiikkiopistotason pianisteille kyllä löytyy, joten se ei ole esteenä kamarimusiikin tekemiselle. (Eskelinen 2022.)

4 Motivaatio

4.1 Mitä motivaatio on?

Oppiminen ja motivaatio ovat tiiviissä, mutta harvoin suorassa yhteydessä toisiinsa. Ne vaikuttavat toisiinsa yleensä muiden tekijöiden kautta välillisesti. Motivaatiolla on vaikutusta sekä oppimisen laadullisiin, että määrällisiin tekijöihin. (Ikonen 2000, 67.)

Motivaation kantasana on motiivi, jolla viitataan niihin syihin, jotka vaikuttavat tekemiseen. Kun tekemisellä on päämäärä, on siinä mukana myös motivaatiota. (Laitinen, 2021, 16.) Pekka Ruohotie (1998) on Laitisen kanssa samoilla linjoilla sanoessaan motiivien olevan päämääräsuuntautuneita. Hän myös mainitsee, että motiivit voivat olla niin tiedostamattomia kuin tiedostettujakin. (Ruohotie 1998, 36.) Niitamon (2002) mukaan McClelland (1985) on määritellyt motiivin olevan eräänlainen tavoitetilaan suuntautuva toistuva mielen askarrus tai kiinnostus, joka aktivoi, suuntaa ja valikoi yksilön tekemistä. Motiivin päämääränä on saada toiminnasta mielihyvää. (Niitamo 2002, 43.) (Kosonen (2010) määrittelee motiivin toiminnan perusteeksi, joka paitsi aloittaa niin myös jatkaa ja lopettaa sen. Motivaatio koostuu useista lyhytaikaisista motiiveista ja näitä yhdistää motivaatio, joka on pitkäkestoinen. (Kosonen 2010, 296.) Motivaatiolla sitä vastoin tarkoitetaan tilaa, jonka motiivit ovat saaneet aikaan (Ruohotie 1998, 37). Motivaatio on kytköksissä tilanteeseen (Peltonen & Ruohotie 1992, 17). Ilpo Vuorisen (2009) mukaan tavoitteellinen toiminta käynnistyy motivaatioksi kutsutulla prosessilla (Vuorinen 2009, 12). Motivaatio antaa vastauksen siihen, minkä vuoksi ihminen laatii tiettyjä tavoitteita. Tavoitteiden asettamiseen vaikuttavat sisäinen ja ulkoinen motivaatio. (Malmberg & Little 2002, 128, 129.)

Pruukin (2008) mukaan motivaatio on voima, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää henkilön toimintaa (Pruuki 2008, 21). Motivaatio liitetään siihen, että asiasta ja siihen liittyvästä tekemisestä ollaan innostuneita. Tämä on tyyppillistä varsinkin harrastuksissa. Motivaatiosta voi kertoa se, että harjoittelee myös silloin kun se ei jaksaa innostaa ja menee sitkeästi vaikeuksien yli. Motivoituneella ihmisellä on selkeä suunta ja tavoitteet. (Päivänsalo 2020, 259.) Tavoitteellisuus onkin yksi motivaatiota määrittelevä tekijä (Kosonen 2010, 297). Tuntiessaan jonkin tekemisen mielekkääksi, ihminen haluaa pyrkiä kohti asettamiaan päämääriä ja on valmis tekemään työtä pitkäjänteisesti sekä ponnistelemaan tavoitteensa eteen (Ikonen 2000, 64). Musiikin ollessa sisäisesti motivoitu ja

itseohjautuva harrastus, joka palvelee ensisijaisesti lapsen omia sisäisiä tarpeita, siitä tulee osa hänen persoonallisuuttaan (Kurkela 1997, 346). Motivoitunut henkilö opiskelee tehokkaasti ja toiminnasta on löydettävissä tehokkuuden tunnusmerkkejä, kuten pitkäjänteisyys, sitkeys ja keskittyminen kiinnostusta herättävään tehtävään (Ahonen 2004, 154). Tehtävän tai harjoittelun tuntuessa hyödylliseltä, oppilas arvostaa sitä ja kiinnittyy siihen. Oppilaalle asetetut tavoitteet, kannustimet, palaute ja arviointi ovat oppimista, sinnikästä yrittämistä ja hallinnan tunnetta tukevia ja edesauttavat näin edistymistä. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 191, 192.)

Tunteet, ajatukset ja järki nivoutuvat yhteen värittäen tekemisiämme ja tähän motivaatio pohjautuu (Imsen 1988, 271). Motivaatio saa alkunsa henkilön itsensä kokemuspiirissä (Peltonen & Ruohotie 1992, 83). Vuorisen mukaan motiivit, joista motivaatio rakentuu voivat tukea toisiaan tai kilpailla keskenään, sillä motiiveja on aina useita (Vuorinen 2009, 15; Vasalampi 2017, 58). Aktiivisuus, varsinkin henkinen aktiivisuus, liittyy läheisesti motivaatioon (Pruuki 2008, 24). Motivaatio ei pysy kaiken aikaa samanlaisena vaan se on muuttuva kokonaisuus ja voi myös vaihdella tilanteen mukaan (Kosonen 2010, 296, 305). Voimakas motivaatio nostaa sekä oppimisen määrää että laatua (Madsen & Egidius 1974, 15).

Kun motivaatio katoaa, siihen voi olla lukuisia syitä. Päivänsalo (2020) mainitsee mahdollisiksi syiksi väsymisen ja epäonnistumisen pelon. Jos opiskelusta puuttuu mielekkäisyys, myös motivaatio katoaa. Tunteet ovat olennainen osa motivaatiota. Tunteen puuttuminen voi olla esteenä oppimiselle. Motivaatio voi kadota myös, jos vaatimuksia on liikaa. Tärkeää on kuitenkin syistä riippumatta aina huomioida motivaation puute. (Päivänsalo 2020, 260, 261, 262, 265.) Helander ja Vilén (2015) toteavat urheiluharrastuksista puhuessaan, että ilman sisäistä innostusta tai painostamalla, ei tapahdu pitkäjänteistä ja sitoutunutta toimintaa (Helander ja Vilén 2015, 16).

Flow- eli virtaavuustilan saavuttaminen on mahdollista, kun tehdään jotain itseä kiinnostavaa, jossa oma osaamistaso ja vahvuudet kohtaavat tehtävän vaatimustason kanssa. Oppilaiden keskittyminen, kiinnostuminen ja tekemisen ja kokemisen nautinto näyttäytyvät flow-tilana. (Avola & Pentikäinen 2020, 187.) Jotta oppimista tapahtuisi on oleellista, että oppilas tuntee saavutusten ja kasvun olevan mahdollisia. Kasvatuspsykologian professori Kirsti Lonka ja tohtorikoulutettava Elina Ketonen ovat tutkimuksessaan todenneet, että samalla tasolla pysyminen tylsistyttää, mutta flown ansiosta ihmiset ottavat vastaan uusia haasteita ja kehittyvät jatkuvasti. Flown Järvilehto (2014)

määrittelee ihmisen optimaaliseksi tilaksi, jossa toimiminen ei tuota vaivaa, asiat saadaan tehtyä ja innostamme itseämme jatkamaan. Flow myös tarvitsee säännöllistä palautetta edistymisestä. (Järvillehto 2014, 36, 37.) Motivaatiota joutuu välillä rakentamaan, se vaatii aikaa, positiivisia kokemuksia ja myönteisten tunteiden vahvistamista, mutta jonkin verran myös tunteiden huomiotta jättämistä. Asioihin perehtyminen usein kasvattaa motivaatiota. (Päivänsalo 2020, 268, 271.) Laitinen (2021) toteaa, että motivaatioon on mahdollista vaikuttaa (Laitinen, 2021, 48). Tahdonvoimaa ja tietoisien valintojen tekemistä tarvitaan silloin kun sisäistä motivaatiota ei tahdo löytyä. Tällöin ulkoisella motivaatiolla on tärkeä osansa tehtävän suorittamisessa. (Vuorinen 1993, 25.)

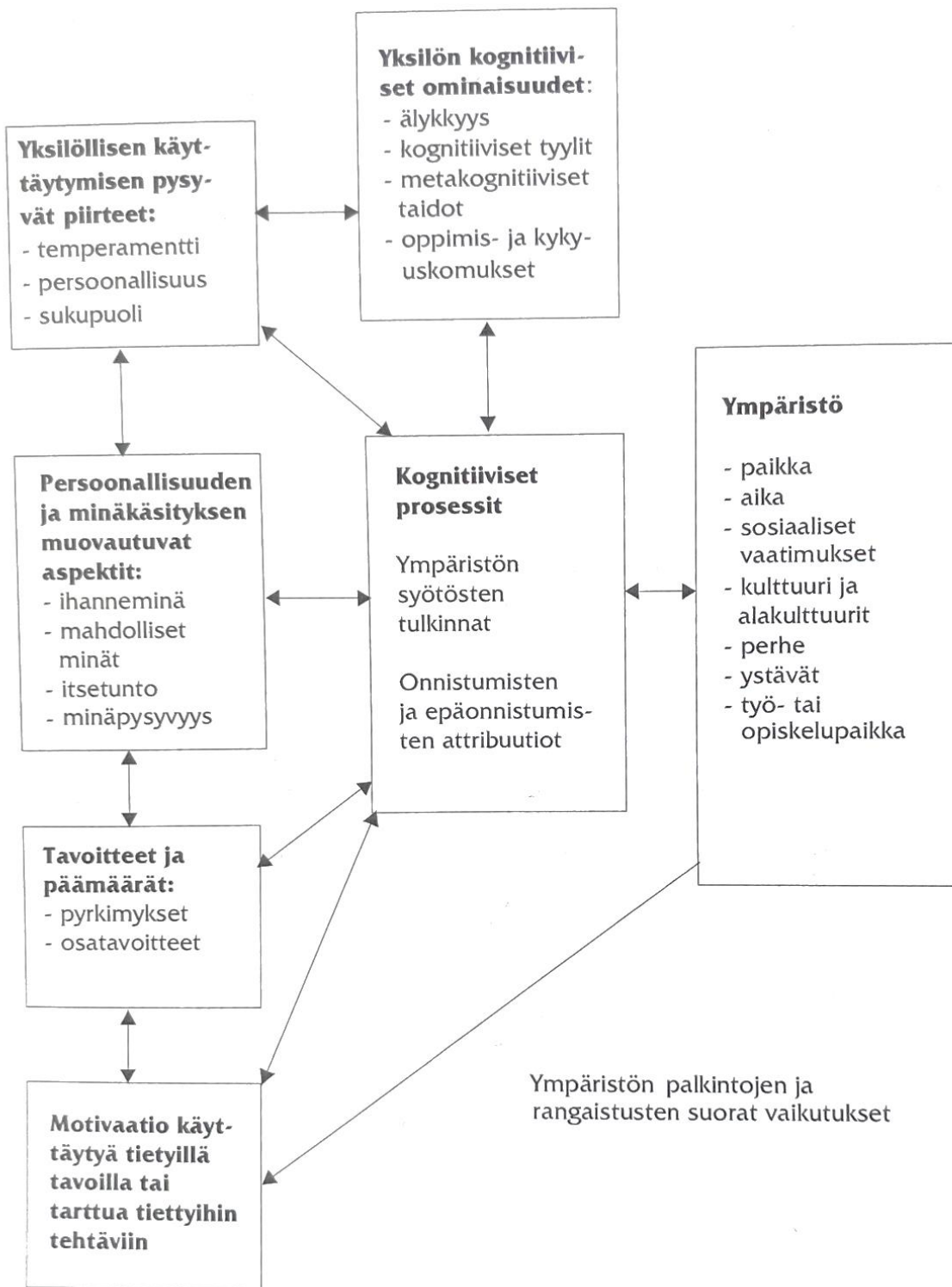
Emme yleensä toimi ainoastaan yksittäisen motiivin johdosta vaan kaksi tai useampi motiivi ohjaa tekemisiämme. Tätä kutsutaan motiivijärjestelmäksi. Harrastuksissa liikkeelle panevana voimana on yleensä toimintamotiivi, mutta lisäksi vaikuttavat suoritusmotiivit, älylliset ja sosiaaliset motiivit sekä emotionaaliset motiivit kuten tarve mielihyvään ja iloon. Harrastuksissa toiminta voi olla itsessään riittävän tyydyttävää riippumatta saavutetuista tuloksista, mutta mukaan liittyy yleensä myös muita motiiveja. (Madsen & Egidius 1974, 35, 36.) Kaikki oppilaat eivät toimi suunnitelmallisesti tai harkitusti, mutta tavoitteelliseen oppimiseen tarvitaan aina itsereflektiivisiä valmiuksia (Ruohotie 1997, 93).

Oppilaan uskomuksilla, arvoilla ja odotuksilla on merkitystä motivaatioprosessissa. Oppilaan itseluottamus, usko omaan kykyihin ja menestymismahdollisuuksiin ovat muun muassa oppilaan erilaisia odotuksia. (Ruohotie 1997, 94.) Epäonnistumisen pelon ollessa pienempi kuin usko onnistumiseen, oppilas motivoituu ja ryhtyy toimimaan (Pruuki 2008, 22). Motivaatiolla on suuri vaikutus huipputaitojen kehittämisessä. Vapaaehtoisella, innostuneella ja tavoitteellisella harjoittelulla on ratkaiseva merkitys, kuten myös vanhempien tuella. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 69.)

Musiikilliset motiivit ovat nuorten soittamisen kannalta oleellisimpia motiiveja. Näissä soittamisen kannalta keskeiset merkityssuhteet liittyvät soittamiseen ja musiikkiin, jota soitetaan. Suoritus- ja saavutusmotiivit on toinen merkittävä motiiviryhmä ja varsinkin kokemukset hallinnan tunteesta ja omasta pystyvyydestä. Hallintakokemuksista voidaan erottaa tekninen hallinta kuten oikein soittaminen ja emotionaalinen hallinta, joka liitetään muun muassa itsensä ilmaisuun. Suoritusmotiivina voi olla soitettava ohjelmisto tai kurssitutkinto. Kontakti opettajaan on yksi merkittävimpiä

vuorovaikutusmotiveja. Tähän liittyy opettajalta saatu malli, tuki ja kannustus. (Kosonen 2010, 304.)

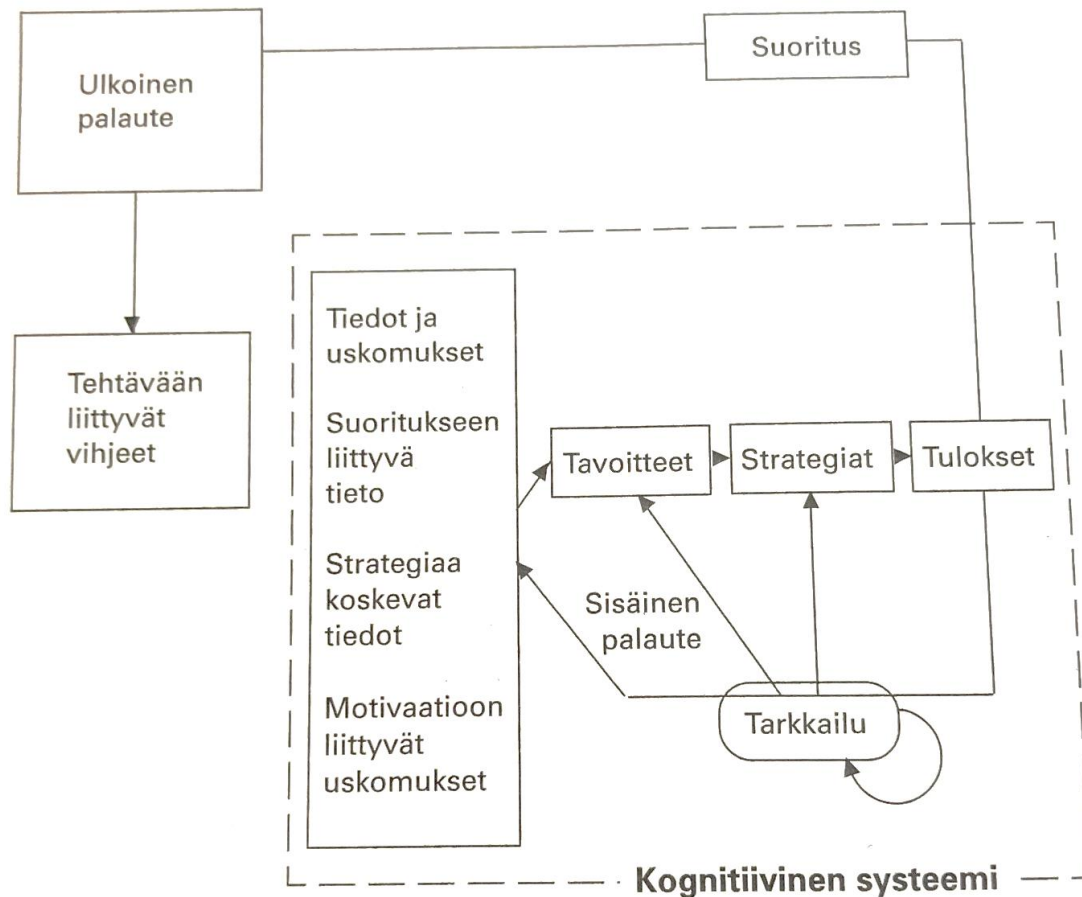
Motivaatio kattaa lukuisia ilmiöitä ja on laaja sateenvarjokäsite, jonka alle mahtuu monia yksilön persoonallisia ja ympäristöön sekä tilanteeseen liittyviä ominaisuuksia. Nämä yhdessä selittävät ihmisen aktiivista ja tavoitteeseen tähtäävää käytöstä. Musiikillista motivaatiota määrittäviä tekijöitä kuvataan Hallamin (2002) tekemällä kaaviolla (kuvio 3). Tällä valaistetaan musiikillisen motivaation laaja-alaisuutta ja sen eri tekijöiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita. Kaavion kaikki tekijät voivat vaikuttaa musiikin opiskelumotivaatioon yhtä paljon, mutta niille voi tulla myös erilaisia painoarvoja. (Ahonen 2004, 155.)



Kuvio 3 Motivaatiota määrittävien yksilöllisten ja ympäristötekijöiden vuorovaikutus Hallamin (2002) mukaan (Hallam 2002; Ahonen 2004, 156)

4.2 Itsesäätely

Motivaatio ja tavoitteet kytkeytyvät oppimiseen itsesäätelyn avulla. Inhimilliselle toiminnalle on ominaista itsesäätelykyky ja motivaatio on riippuvainen siitä. Itsesäätelykyvyn avulla tietoa muokataan käyttöön soveltuvaksi ja tietoon lisätään henkilökohtaisia merkityksiä. Ruohotie (1998) sanoo, että itsesäätelyyn (kuvio 4) kuuluu myös motivaatiota määrittäviä uskomuksia ja tietoa asiasisällöistä, tehtävien suorittamisesta ja strategioista. Oppimisstrategioiden hyödyntämiseen tarvitaan palautetta useista eri lähteistä. (Ruohotie 1998, 74-76.) Mahdollisuudet, joita oppimistilanne tarjoaa sekä sen asettamat vaatimukset vaikuttavat itsesäätelyyn. Oppijan tekemiselleen asettamat tavoitteet ovat motivaation kannalta oleellisia. (Suomen virtuaaliyliopisto 2004.) Itsesäätelyä nimitetään myös itsekuriksi tai tahdonvoimaksi. Itsesäätely on itsen ohjaamista tietoisesti kohti pitkän ja lyhyen tähtäimen tavoitteita ja samalla häiriötekijöiden jättämistä sivuun. (Vuorinen 2017.) On mahdollista, että henkilö säätelee joissakin tilanteissa toimiaan ja tulkintojaan tarkoituksenmukaisesti, mutta toisissa taas ei. Itsesäätely on Zimmermanin (2000) määritelmän mukaan itsesäätely on vuorovaikutusta henkilön, käyttäytymisen ja ympäristön välillä. (Zimmerman 2000; Hiltunen & Lehtinen 2002, 166.)



Kuvio 4 Oppimisen itsesäätelymalli (Butler & Winnie 1995; Ruohotie 1998, 75)

4.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Järvilehto (2014) määrittelee oppimisen niin, että sen ei kuulu olla tylsää. Toisin sanoen, oppimisen ollessa tylsää, se ei luultavasti ole oppimista ollenkaan. (Järvilehto 2014, 35.)

Sisäistä ja ulkoista motivaatiota yhdistää se, että molemmissa pyritään kohti jotain, jota halutaan, tapahtui se sitten siksi että toiminnasta seuraa sisäistä iloa tai siksi että siitä odotetaan palkintoa (Imsen 1998, 278).

Sisäinen motivaatio voi heikentyä ulkoisen motivaation lähteiden, esimerkiksi palkintojen ja uhkien takia (Järvilehto 2014, 37). Päivänsalo (2020) toteaa tämän saman osoitetun lukuisissa tutkimuksissa, joissa sisäinen motivaatio on heikentynyt ulkoisen palkitsemisen myötä (Päivänsalo 2020, 275). Ulkoinen motiivi, jossa on integroitu säätely, on lähimpänä sisäistä motivaatiota ja johtaa

voimakkaaseen sitoutumiseen. Tällöin tavoite tai toiminta on henkilökohtaisesti merkittävää ja su-lautuu osaksi toimijan omia tavoitteita. Integroitu säätely auttaa työskentelemään tavoitetta kohti silloinkin, kun työskentely ei ole niin mukavaa. (Vasalampi 2017, 57.) Tuntiessaan pätevyyttä teke-misessään, oppilas sisäistää ulkoisesti motivoituneen toiminnan. Valitessaan tekemisiään, oppilaat ha-luavat osoittaa pätevyyttään ja myös tehdä asioita, jotka ovat heidän oman viiteryhmänsä kan-nalta tärkeitä. (Byman 2002, 35.)

4.3.1 Sisäinen motivaatio

Motivaation tukena voidaan käyttää ulkoisia palkkioita. Päivänsalo (2020) ja Kosonen (2010) ovat molemmat sitä mieltä, että ulkoiset palkkiot eivät yksinään riitä tuomaan kauaskantoisia tuloksia ja ne saattavat jopa vähentää sisäistä motivaatiota. (Päivänsalo 2020, 275; Kosonen 2010, 297.) Sisäisessä motivaatiossa oppiminen itsessään, ilman erillistä palkkiota tai ulkoista kontrollia, on motivoivaa. (Byman, 2000) Sisäisen motivaation herättyä oppilas haluaa itse kehittyä ja vaatii sitä itseltään ilman pakkoa, velvollisuuden tunnetta tai syyllisyyttä (Kurkela 1997, 379). Ruohotie (1998) ei näe ulkoista ja sisäistä motivaatiota erillisinä vaan toisiaan täydentävinä elementteinä. Vaikka ulkoisten motivaatioiden vaikutus onkin lyhytkestoista, tarvetta niihin voi esiintyä usein. Sisäisillä palkkioilla on kuitenkin mahdollista saada pitkäkestoisia tuloksia ja saavuttaa pohja pysy-välle motivaatiolle. (Ruohotie 1998, 38, 39.) Sisäisen motivaation on motivaatiota selvittämissä pit-kittäistutkimuksissa todettu pysyvän jokseenkin samanlaisena lapsuudesta nuoruuteen (Malmberg & Little 2002, 130).

Einar ja Sidsel Skaalvik (2015) määrittelevät sisäisen motivaation itse valituksi käytökseksi, joka syntyy, kun opittava asia tuntuu mielenkiintoiselta ja sen parissa työskentely on hauskaa. Skaalvi-kit ovat samaa mieltä kuin Päivänsalo (2020) siitä, että parhaat tulokset saavutetaan sisäisen moti-vaation avulla. Merkittävin sisäisen ja ulkoisen motivaation ero on omassa kiinnostuksessa. (E. & S. Skaalvik 2015, 57; Päivänsalo 2020, 275.) Henkilön ollessa sisäisesti motivoitunut, hän saa iloa ja tyydytystä suorittamastaan tehtävästä ja ryhtyy sen suorittamiseen keskittyneesti ja sitoutuneesti koska on siitä kiinnostunut. Tällöin tehtävää ei suoriteta palkkion toivossa vaan aidosta mielenkiin-nosta. (Byman 2002, 28.) Opetuksen tulisi herättää sekä pysyvää mielenkiintoa että kasvattaa iloa oppimiseen (Päivänsalo 2020, 275). Vasalampi (2017) on edellisten kanssa samoilla linjoilla si-säisen motivaation tärkeydestä. Hänen mukaansa sisäinen motivaatio edistää positiivisia tunteita oppimista kohtaan ja tästä seuraa luovuutta, sinnikkyyttä ja syvempää ymmärrystä (Vasalampi

2017, 55). Sisäisestä motivaatiosta riippuu se, miten paljon energiaa oppilas käyttää oppimiseen. Oppilaiden ollessa sisäisesti motivoituneita, he asettavat suurempia odotuksia ja vaatimuksia sille, miten opetus on järjestetty, sekä myös opetuksen sisällölle. (Peltonen & Ruohotie 1992, 86, 20.)

Rochesterin yliopiston professorit Richard Ryan ja Edward Deci sekä Christopher Niemiec ovat näyttäneet sisäisen motivaation lisäävän suuresti yksilön hyvinvointia. Sisäisen motivaation avulla saavutetut tavoitteet myös saavat aikaan enemmän myönteisiä tunteita kuin ulkoisen motivaation avulla suoritettut. (Järvilehto 2014, 24, 25.) Sisäinen motivaatio ja nautinto liittyvät tehtävään uppoutumiseen ja nautinto tässä liittyy muun muassa omien kykyjen hyödyntämiseen ja luovaan toimintaan (Avola & Pentikäinen 2020, 187). Toisaalta toiminta vaatii usein sekä sisäistä että ulkoista motivaatiota toteutuakseen (Vuorinen 1993, 25). Musiikkia tehdään yleensä sen palkitsevuuden ja nautittavuuden vuoksi (Lehman, Sloboda & Woody 2006, 44).

4.3.2 Ulkoinen motivaatio

Ulkoista motivaatiota kuvataan usein toiminnaksi, jolla tavoitellaan palkkiota. Ulkoinen motivaatio voi olla sekä kontrolloitua että autonomista, joista kontrolloidussa tehtävän suorittajalla ei ole valinnan mahdollisuutta ja tämän vuoksi tehtävien suorittaminen tuntuu pakotetulta. Autonomisessa ulkoisessa motivaatiossa tehtävän suorittamisen arvo on tiedossa, vaikka siitä ei olekaan tulossa palkkiota. Lopputulos tai pelkkä tehtävän tekeminen itsessään riittää motivoimaan. (E. & S. Skaalvik, 2015, 58.) Aunola kirjoittaa ulkoisen motivaation syntyvän, kun toiminnalla voidaan saavuttaa lopputulos, jota tavoitellaan tai se tehdään esimerkiksi vanhempien tai opettajan käskystä. Tämä tekee ulkoisen motivaation luonteesta välineellistä. Odotusarvoteorian hyötyarvon voidaan teoreettisesti sanoa olevan lähellä ulkoista motivaatiota. Tutkimuksissa on huomattu ulkoisen motivaation olevan yhteydessä vanhempien kontrolloivuuteen. (Aunola 2002, 109, 117.) Byman tuo esille myös sen, että kaikki oppiminen ei voi pohjautua ainoastaan sisäiseen motivaatioon. Ulkoinen motivaatio voi perustua toisten yllytykseen tai haluun olla samanlainen kuin muut. Motivaation sisäistämisen kannalta tärkeitä ovat ryhmät, joihin halutaan kuulua. (Byman 2000, 35.) Soitotaidon kartuttaminen vaatii niin paljon aikaa ja vaivaa, että kehittyvät muusikot tarvitsevat siihen myös ulkoista motivaatiota (Lehman, Sloboda & Woody 2006, 45).

5 Modernit oppimisteoriat motivaation perustana

Modernien oppimisteorioiden pohjalta voidaan määritellä seuraavat oppimista edistävät asiat: Opiskelijan motivaatiota ja aktiivisuutta edistetään niin, että opettaja on ennen kaikkea oppimisen ohjaaja, joka auttaa oppilasta yhdistämään vanhaa tietoa uuteen. Opiskelijan tulee asettaa opiskelulle ja oppimiselleen tavoitteita ja pyrkiä saavuttamaan ne ohjaamalla omaa toimintaansa. Opettaja on esimerkki niin taitojen hallinnassa kuin opettajana toimimisessakin. Oppilas saa mahdollisuuden ekspertin toiminnan seuraamiseen ja jäljittelyyn. Opetuksessa tulisi olla siirtovaikutusta, jolloin opittuja tietoja ja taitoja sovelletaan muihin sisältöihin ja käytäntöihin, mielellään niin, että teoria ja käytäntö ovat läsnä. Opiskelijan tulisi myös reflektoida oppimistaan tullakseen tietoiseksi siitä mitä tietää ja mitä ei, voidakseen suunnata opiskelun siihen mikä tarvitsee lisää huomiota. Reflektointiin tarvitaan ohjausta ja opettajan tukea. (Pruuki 2008, 27-30.) Orientaatiot ovat yksilön taipumuksia, eivät pysyviä piirteitä persoonallisuudessa. Niihin vaikuttavat Lepolan (2002) mukaan uudet oppimiskokemukset ja ne ovat vastavuoroisessa suhteessa oppimisympäristöön. (Lepola & Vauras 2002, 30.)

5.1 Odotusarvoteoria

Jacquelynne Ecclesin ja kollegoiden (1983) rakentaman modernin motivaatioteorian, odotusarvoteorian (expectancy-value theory) ydinkäsitteitä ovat odotukset ja arvostukset. Odotusarvoteoria tarkastelee sitä minkälaiset psykologiset ja sosiokulttuuriset tekijät vaikuttavat koulusuoriutumiseen ja opiskeluun liittyviin valintoihin. Akateemisissa tilanteissa yksilön valintoihin ja suoriutumiseen vaikuttavat odotusarvoteorian mukaan oma osaaminen ja tehtävän arvo eli siihen kohdistunut arvostus. Odotukset ja arvostukset kohdistuvat aina tiettyyn tehtäväalueeseen. Ihmiset sitoutuvat tyypillisesti tehtäviin, joista he odottavat selviytyvänsä hyvin. Tehtävään sitoutumiseen vaikuttavat tehtävään liitettyjen arvojen lisäksi kustannukset, joilla tarkoitetaan tekijöitä, jotka vähentävät halua sitoutua tehtävään. Odotusarvoteorian mukaan yksilön monet erilaiset sekä sisäiset että ulkoiset tekijät vaikuttavat odotuksiin ja arvostuksiin. Yksilön aikaisemmat kokemukset ja toiminnasta tullut palaute vaikuttavat merkittävimmin odotusten ja arvojen muodostumiseen. (Viljaranta 2017, 66, 67, 68, 73, 74.) Ecclesin (1983) odotusarvoteorian mukaan oppilaan oppimistilanteen ja oppisisällön arvostamisen määrä ennakoii oppilaan menestymistä (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 181).

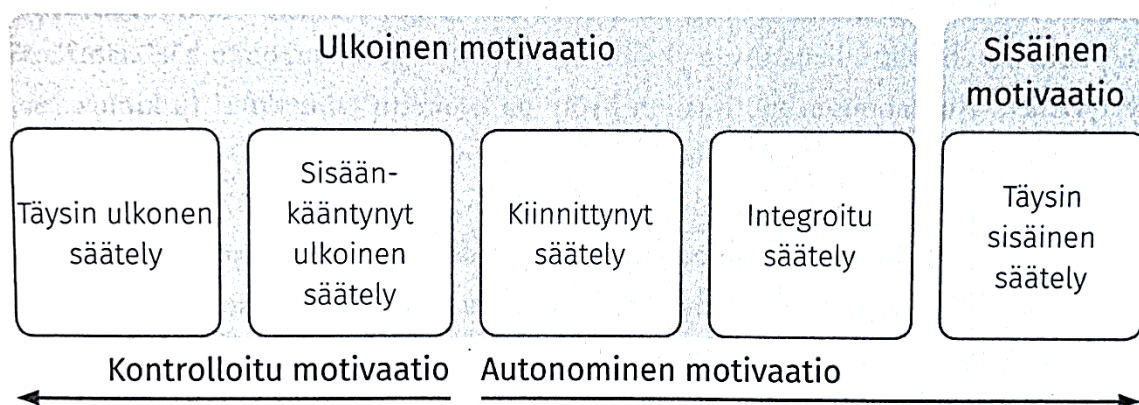
Motivaatioon vaikuttaa merkittävästi se, millaiset odotukset henkilöllä on tehtävästä suoriutumisesta. Luottaessaan kykyihinsä, yrittää lapsi periksi antamatta ratkaista tehtävän, vaikka kohtaisikin vaikeuksia tai epäonnistumisia. Motivaation kohteena olevasta tehtäväalueesta riippuen suhtautumistavat, ennakoinnit ja odotukset vaihtelevat. Lapsen itsetunto ja minäkuva vaikuttavat siihen, millaisia päämääriä tällä on. Päämäärä oppia ja päämäärä suoriutua ja säilyttää positiivinen kuva itsestään, ovat kirjallisuudessa esitetyt kaksi erilaista päämäärää, jotka vaikuttavat motivoivien orientaatioiden taustalla. Malli, jonka Eccles ja Wigfield kehittivät mallin, joka määrittelee tehtävän yksilöllisen arvon kolmesta osatekijästä riippuvaksi. Nämä osatekijät ovat saavutusarvo, kiinnostus arvo ja hyötyarvo. Saavutusarvolla tarkoitetaan sitä, kuinka tärkeää tehtävästä suoriutuminen on yksilölle. Kiinnostusarvo tai mieltymys kertoo sen kuinka paljon kiinnostusta toiminta tai tehtävä herättää. Hyötyarvon avulla saavutetaan lyhyen tai pitkän tähtäimen päämääriä. Hyötyarvo määrittää sen, kuinka hyödyllistä toiminta ja tehtävään sitoutuminen on muiden päämäärien saavuttamista ajatellen. Näillä kolmella yksilöllisellä piirteellä on myönteinen vaikutus tehtävään sitoutumiselle ja sen mielekkääksi kokemiselle. Lasten kohdalla on esitetty, että tehtävän subjektiivisella arvolla olisi merkittävämpi rooli motivaation synnylle kuin kykyuskomuksilla ja ennakoinnilla, vaikka nämä ovatkin keskeisiä toimintaa motivoivia tekijöitä. (Aunola 2002, 106, 107, 108, 109.) Aikaisemmillä kokemuksilla ja niistä saadulla palautteella on todettu olevan merkitystä tehtävien kiinnostusarvolle. Tehtävät tuntuvat mielekkäiltä, kun niistä on saatu positiivista palautetta ja tämä innostaa edelleen työskentelemään samankaltaisten tehtävien parissa mahdollisista haasteista huolimatta. (Viljaranta 2017, 74.)

Alkujaan teoria syntyi sukupuolieroja selittämään matematiikan opinnoissa, ainevalinnoissa ja suoriutumisessa. Odotusarvoteorian mallia kehitettiin Ecclesin ja kollegoiden toimesta, jotta yksilön valintojen taustalla vaikuttavia tekijöitä, kuten uskoa tavoitteen saavutettavuuteen voitiin tutkia. (Tuomela 2011.) Odotukset eri tilanteissa selviytymisestä ja asiat, joita oppilaat arvostavat muodostavat pohjan oppimiselle. Nämä vaikuttavat siihen miten paljon oppilas tekee työtä ja uskoessaan menestyvänsä panostaa enemmän tehtäviinsä ja onnistuu. (Nurmi 2013; Salmela-Aro 2018, 11.)

5.2 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria (suomennetaan myös itseohjautuvuusteoriaksi) on Edward L. Decin ja Richard M. Ryanin kehittämä ihmisen motivaatiota tutkiva teoria. "Sen lähtökohtana on oletus,

että ihminen on luonnostaan aktiivinen, motivoituva ja itseään ohjaava.” Ihmisellä on siis taipumus tavoitteiden asettamiseen, pyrkimys suoriutua ympäröivistä haasteista ja uusien kokemusten liittäminen minäkuvaansa. Itsemääräämisteorian mukaan sosiaalinen ympäristö voi joko ehkäistä tai tukea yksilön kehitystä ja psykologista kasvua sillä nämä tapahtuvat vuorovaikutuksessa keskenään. Sosiaalisella ympäristöllä on suuri rooli siinä, miten yksilö motivoituu. On mahdollista, että yksilö valitsee tavoitteensa ulkoisen tai sosiaalisen paineen sijaan omista arvoistaan ja sisäisistä kiinnostuksen kohteistaan välittämättä. Itsemääräämisteoriassa yksilöt eroavat siinä minkä takia he ovat motivoituneita tekemään asioita. Teoriassa tutkitaan erilaisten motiivien merkitystä ja ensisijainen erottelu on motiivien jako sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Motiivit kuvataan Decin ja Ryanin teoriassa janana (kuvio 5), jonka ääripäissä ovat toisaalla täysin ulkoa säädellyt motiivit ja toisessa päässä täysin sisäiset motiivit, jotka liittyvät olennaisesti ihmisen minäkuvaan. Näiden ääripäiden välille jäävät eriasteisesti sisäistyneet motiivit, joita säädellään osittain sisäisesti ja osittain ulkoisesti. Yksilön havaitessa ja hyväksyessä toimintansa arvon ja kiinnittyessä ympäristön tavoitteisiin ja sääntöihin puhutaan kiinnittyneestä säätelystä. Integroidussa säätelyssä yksilön toiminta ja tavoitteet ovat yhdistyneet osaksi tämän omia tavoitteita, ja toiminnasta tulee henkilökohtaisesti tärkeää ja merkityksellistä. Tästä seuraa vahva sitoutuminen. Sisäinen motivaatio helpottaa tehtävään syventymistä, mutta integroidusta säätelystä voi olla paljon hyötyä tavoitteen saavuttamiselle. Huomatessaan toimintansa arvon ja hyödyn, ulkoiset motiivit saattavat sisäistyä. (Vasalampi 2017, 54, 55, 56, 57.)



Kuvio 5 Ulkoisen motivaation sisäistyminen (mukaillen Deci & Ryan, 2000; Vasalampi 2017, 57)

Itsemääräämisteoriassa viitataan kolmeen psykologiseen perustarpeeseen, jotka ovat kyvykkyys, yhteisöllisyys ja omaehtoisuus (Middelkamp 2018, 55). Kyvykkyys, yhteisöllisyys ja omaehtoisuus

sekä niiden toteutuminen ovat tärkeässä roolissa siinä, miten ihminen toimii. Kehittymistä tapahtuu parhaiten, kun edellytykset ovat hyvät ja ympäristö helpottaa tarpeiden täyttymistä. (Lindwall & Röhlander 2020, 80, 83.) Teorian ydinajatuksena on, että valittuaan itse tavoitteensa ihmisen on mahdollista saavuttaa se ja tavoitteen saavutettuaan päästä jäseneksi haluamaansa ryhmään tai saada siltä arvostusta, josta seuraa yhteenkuuluvuutta (Tikka 2017). Oppilaita motivoi se, että he voivat vaikuttaa ja päättää itse mitä tekevät. Autonomian lisäksi osaamisen ja yhteenkuuluvuuden käsitteet ovat itsemääräämisteorian perusmotiiveja ja myös merkityksellisyyttä on nostettu niiden rinnalle. (Salmela-Aro 2018, 11.) Oletuksena itsemääräämisteoriassa on, että kun motivaatio on sisäsyntyinen ja lähtöisin itsestä myös motivaation taso nousee (Middelkamp 2018, 55). Motivaation määrää ratkaisevampaa on sen laatu. (Seppänen 2018) Kiinnostuksen taso ei ole ainoa oppilaita erottava tekijä vaan myös se, mikä heitä motivoi toimimaan. Decin ja Ryanin mukaan henkilö voi olla ulkoisesti motivoitunut monilla eri tavoilla. Ulkoiset motiivit voidaan sisäistää ja ne voivat muuttua itsemääräytyviksi. Itsemääräytyvällä motivaatiolla voidaan päästä parempiin oppimistuloksiin kuin pelkällä ulkoisella motivaatiolla. (Nurmi 2013.) Itsemääräytymisteorian mukaan ihminen saattaa pyrkiä tavoitteeseensa myös pelkästään ulkoisen motivaation avulla. Tällöin tavoite ei kuitenkaan tunnu omalta koska se on irrallaan tekijästä itsestään. (Malmberg & Little 2002, 129.)

5.3 Tavoiteorientaatioteoria

Tavoiteorientaatioteoriassa henkilön oppiminen pohjautuu halulle oppia uutta ja kehittää omia taitojaan (Nurmi 2013). Oppilaiden välisiä eroja motivaation laadussa korostetaan enemmän kuin määrällisiä eroja. Oppilaan toimintaa johdattaa tilanteelle annettu merkitys eli tulkinta tilanteesta. (Lepola & Vauras 2002, 16.) Tavoiteorientaatioita on useita erilaisia, muun muassa oppimisorientaatio, jolla viitataan tavoitteisiin oppia uutta ja kehittyä, saavutusorientaatio, jolla viitataan tavoitteisiin saada hyviä tuloksia, suoritus-lähestymisorientaatio, jolla viitataan pyrkimykseen näyttävä kyvykkäänä ja välttämisorientaatio, jolla viitataan työmäärän minimoimiseen ja suoritusten välttämiseen. Opiskelija voi pyrkiä useampaan tavoitteeseen samanaikaisesti sillä tavoiteorientaatiot eivät ole toisistaan riippumattomia tai sulje pois toisiaan. (Niemivirta, Pulkka, Tapola & Tuominen-Soini 2013, 534, 535.) Oppimispsykologisessa tutkimuksessa on keskitytty pääasiassa hallinta- tai tehtäväsuuntautuneisuuteen ja suoritus- tai minäkeskeiseen suuntautuneisuuteen (Lepola & Vauras 2002, 18).

Varsinkin Dweck on kehittänyt tätä teoriaa, ja hänen mukaansa opiskelijat eroavat siinä motivoituvaksi he tehtäväsuuntautuneesti vai minäsuuntautuneesti ja myös heidän ajattelutapansa eroavat. Tehtäväsuuntautuneesti ajattelevat oppilaat ajattelevat kykyjen olevan opittavissa ja ovat kiinnostuneita tehtävästä. Minäsuuntautuneesti ajattelevat haluavat todistaa olevansa parempia kuin toiset oppilaat ja heillä on taipumus ajatella, että kykyjä ei voi oppia. Tehtäväsuuntautuneet sitä vastoin ajattelevat juuri päinvastoin. Minäsuuntautunut ajattelutapa heikentää motivaatiota, kun taas tehtäväsuuntautuneisuus motivoi. (Salmela-Aro 2018, 11, 12.) Tuominen-Soini (2013) kuvaa tavoiteorientaatiota niin, että osa oppilaista haluaa lähinnä oppia ja pyrkiä ymmärtämään opiskelemiaan asioita, kun taas toiset haluavat ennen kaikkea menestyä ja pärjätä paremmin kuin muut (Tuominen-Soini 2013). Minäsuuntautunut oppija voi myös pelätä näyttävänsä muita heikommalta oppijalta (Niemi 2013).

Tutkimuksissa on tullut ilmi, että oppimisorientoituneet oppilaat tuntevat säätelevänsä ja kontrolloivansa itse omaa toimintaansa. Oppimisorientaation on myös huomattu olevan kytköksissä syväliiseen oppimiseen ja hyvään koulumenestykseen. On havaittu, että opetuksen ollessa johdonmukaista ja oppilaiden itsemääräämistä tukevaa, sillä on vaikutusta oppilaiden positiiviseen motivaatioon. Tähän vaikuttaa myös se, kuinka innostava ja oppilaiden ymmärtämistä tukeva opettaja on. Tavoiteorientaation ja oppimisen suhteita kuvaa kuvio 6. (Lepola & Vauras 2002, 19.)

<i>Oppilaan tulkinnat</i>	<i>Oppimisorientaatio</i>	<i>Suoritusorientaatio</i>	<i>Välttämisorientaatio</i>
<i>Tavoite</i>	Oppimisprosessi, tilanteen hallinta	Menestys, kyvykkyyden osoittaminen	Tulos, kyvyttömältä näyttämisen välttäminen
Osaamisen arvioinnin perusta	Sisäinen, oma edistyminen	Ulkoinen, sosiaalinen vertailu	Ulkoinen, sosiaalinen vertailu
Oppimiseen vaikuttavat tekijät (käsitys)	Yrittäminen, ponnistelu	Yrittäminen, kyvykkyyden osoittaminen	Kyvyt, sattuma, muut tekijät
Odotukset tilanteen hallinnan suhteen	Vahva ja perustuu yrittämiseen	Vahva ja perustuu kykyihin	Vaatimaton, perustuu ei-kontrolloitaviin tekijöihin (sattuma, tehtävä)
Koettu opettaja rooli	Resurssi, ohjaaja	Arvioitsija, "tuomari"	Etäinen, epäselvä
Koulumenestys	Hyvä	Hyvä	Heikko

Kuvio 6 Tavoiteorientaatioiden ja oppimisen välisiä suhteita (Dweck & Elliot 1983; Lepola 2000; Niemivirta 1999; Lepola & Vauras 2002, 20)

6 Tutkimusasetelma

6.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat

Tutkimukseni tavoitteena oli kartoittaa musiikkioppilaitoksissa perusasteella klassista pianonsoittoa opiskelevien motivaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Minua kiinnosti erityisesti yhteissoiton merkitys, sillä perinteisesti pianisteilla on yhteismusisointia huomattavasti vähemmän kuin orkesterisoitinten soittajilla. Sosiaalisten suhteiden vaikutus muussa opiskelussa on tutkitusti suuri ja halusin selvittää, onko näin myös soittamisen kanssa. Vilka (2018) toteaa, että tutkijan tulee tuntea tutkimuksensa kohde hyvin. Hänen on ymmärrettävä, mitä tavoitteita tutkimuksella on ja mitä hän tutkimuskohteessa tutkii. (Vilka 2018, 161.) Tutkimusongelma ratkaistaan tutkimuskysymyksellä, joka ohjaa aineistonkeruuta ja tutkimusta (Kananen 2017, 60). Hirsjärvi ym. toteavat, että ratkaisemista vaikeampaa on useimmiten ongelman asettaminen ja sen muotoileminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 113). Pääosan tutkimuksestani kohdistin pianonsoiton opettajille ja heidän näkemyksilleen yhteismusisoinnin vaikutuksista sekä yleisesti oppilaita motivoivista tekijöistä. Halusin myös selvittää miten pianonsoiton opettajat näkevät pianon aseman oppilaitoksissaan ja miten he kokevat kamarimusiikille varatut resurssit.

Tutkimuskysymykset

- 1 Miten pianistien yhteismusisointia arvotetaan musiikkioppilaitoksissa?
 - 1.1 Miten pianistien yhteissoitto toteutuu käytännössä?
- 2 Mikä motivoi lapsia soittamiseen
 - 2.1. Mikä on yhteissoiton vaikutus motivaatiolle?

6.2 Tutkimusmenetelmä

Opinnäytetyöni toteutetaan laadullisena tutkimuksena. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on kuvata todellista elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 152). Laadullista tutkimusta on kuvattu tutkijan oppimisprosessina, jonka aikana tutkijan tietoisuutta on tarkoitus kasvattaa tutkittavasta aiheesta ja tekijöistä, jotka ohjailevat sitä. Aineistonkeruun välineenä laadullisessa tutkimuksessa on tutkija itse ja aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin edetessä tutkijan tietoisuudessa. (Kiviniemi 2018, 79, 73.) Laadullisessa tutkimuksessa kirjoittamisella on merkittävä asema (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 246; Eskola & Suoranta 1998, 236). Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata ja ymmärtää tutkittavaa

ilmiötä sekä antaa siitä tulkinta (Kananen 2017, 35). Tutkimuksella pyritään kehittämään ymmärrystä ja kokemusta ihmiselämän ja sosiaalisen maailman eri tasoista (Fossey, Harvey, McDermott & Davidson, 2002, 717). Laadulliseen tutkimukseen tarvitaan aina teoriaa, joka on tutkimuksen viitekehys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18). Alasuutari (2011) kuvaa laadullista tutkimusprosessia ainutlaatuisiksi toiminnoksi, jossa sekä sovelletaan että luodaan uusia sääntöjä (Alasuutari 2011, 24). Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että siinä keskitytään pieneen määrään tapauksia, joita analysoidaan mahdollisimman perusteellisesti. Tällöin aineiston tieteellisyyden kriteerinä on laatu määrän sijaan (Eskola & Suoranta 1998, 18). Aineistoa kerätään riittävä määrä siihen, että tutkimusongelma ratkeaa. Tarkkoja sääntöjä riittävän aineiston määrään ei laadullisessa tutkimuksessa ole (Kananen 2017, 186). Hyvin tehty laadullinen tutkimus voi auttaa ymmärtämään tilannetta, joka muuten jäisi arvoitukselliseksi tai hämmentäväksi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi uskottavuuden tutkiminen on välttämätöntä. (Golafshani 2003, 601.)

Aineistonkeruussa käytin sähköistä kyselylomaketta (liite 2). Kyselylomake on yksi perinteisimmistä tavoista tutkimusaineiston keräämiseen (Valli 2018, 92). Tutkimusasetelmana käytin poikittaistutkimusta eli keräsin aineiston useilta eri vastaajilta yhtenä ajankohtana (Vastamäki & Valli 2018, 129). Lomakekyselyssä tulee jokaiselle kysymykselle löytyä perustelu tutkimuksen viitekehystä ja niiden tulee olla tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun kannalta hyödyllisiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tämä on määrällistä tutkimusta. Tutkijan tehtävä on miettiä, mitkä teemat ja kysymykset tuottaisivat asianmukaista tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. (Kananen 2017, 92, 100.) Kysymykset ovat pohja onnistuneelle tutkimukselle ja niiden laadinnassa tulee olla huolellinen (Valli 2018, 93).

Kyselylomakkeen alkuun sijoitetaan usein taustakysymyksiä, kuten vastaajan sukupuoli ja ikä. Nämä ovat samalla lämmittelykysymyksiä ennen varsinaiseen aiheeseen siirtymistä. Oppilaiden kyselyn taustakysymyksinä minulla oli vastaajan sukupuoli ja ikä. Opettajilta kysyin, järjestetäänkö oppilaitoksessa perinteisiä pääsykokeita.

Lomakkeen pituus on hyvä miettiä huolellisesti kohderyhmän mukaan, jotta siitä ei tule liian pitkä ja kysymyksiin vastaamiseen jaksaa keskittyä loppuun asti. Internetissä toteutettavassa kyselyssä voidaan varmistaa, että vastaaja vastaa jokaiseen kysymykseen sillä, että eteenpäin ei pääse en-

nen kysymykseen vastaamista. Omassa kyselyssäni käytin tätä Vallin (2018) esittelemää tapaa. Kysymyksinä minulla oli sekä kyllä/ei/en osaa sanoa-vaihtoehtoja, että avoimia kysymyksiä. Osaan kyllä/ei-kysymyksiä oli myös mahdollista tarkentaa vastausta sanallisesti. Avoimilla kysymyksillä voidaan saada hyviä ideoita ja vastaajan mielipide perinpohjaisesti esiin. Huonona puolena avoimissa kysymyksissä on, että niihin jätetään helposti vastaamatta tai vastaukset eivät ole tarkkoja. (Valli 2018, 95, 102, 114.) Omassa tutkimuksessani avoimista kysymyksistä tulleista vastauksista sai hyvin lisäinformaatiota ja ne syvensivät opettajien näkemyksiä. Oppilaiden kyselyn taustakysymyksinä minulla oli vastaajan sukupuoli ja ikä. Opettajilta kysyin, järjestetäänkö oppilaitoksessa perinteisiä pääsykokeita.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen etenemistä ei aina voi määritellä etukäteen vaan tutkimuksen eri osat, kuten aineistonkeruu, aineiston analyysi ja tutkimustehtävä muotoutuvat tutkimusta tehtäessä (Kiviniemi 2018, 73). Laadullisen aineiston määritelmä yksinkertaisimmillaan on, että se on tekstiä. Tämä voi olla tutkijan tuottamaa tai sitten ei (Eskola & Suoranta 1998, 15). Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmät elävät tutkimusprosessin aikana tapahtuvien muutosten mukaan (Kiviniemi 2018, 79). Kaikkea tutkimusta määrittelee jonkin verran aineistolähteisyys (Eskola & Suoranta 1998, 187). Tutkimuksessa on kaksi vaihetta, havaintojen tuottaminen ja niiden selittäminen (Alasuutari 2011, 50). Laadullista aineistoa analysoitaessa on tehtävä valintoja ja tutkimus on ensisijaisesti isoista ja pienistä kysymyksistä päättämistä. Tutkija hakee vastauksia tutkimuskysymykseensä, mutta aineistojen tehtävänä voi olla myös hypoteesien keksiminen niiden todentamisen sijaan. Tutkija voi siis löytää uusia katsantokantoja aineiston avulla sen sijaan, että vain todistaisi aiemmin uskomansa todeksi. Ratkaisuja tehdessään tutkijan on tärkeää perustella ja pohtia niitä ja antaa lukijalle näin mahdollisuus arvioida ratkaisuja, joihin on päätytty. (Eskola 2018, 212, 231.)

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineistolla kuvataan ilmiötä, jota on tutkittu ja analyysin tehtävä on muodostaa siitä sanallinen ja selkeä kuvaus. Analysoimalla laadullista aineistoa, pyritään lisäämään informaatioarvoa ja luomaan hajanaisestä aineistosta loogista, ymmärrettävää ja saumatonta tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 108.) Laadullisen aineiston analyysillä on tarkoitus tuoda selkeyttä aineistoon ja saada aikaan uutta tietoa asiasta, jota tutkitaan. Tulkintojen tekeminen on laadullisen tutkimuksen

hankalin vaihe eikä siihen ole olemassa mitään muodollisia ohjeita. (Eskola & Suoranta 1998, 138, 147.)

Sisällönanalyysi, joka on perusanalyysimenetelmä, sopii laadullisen tutkimuksen analysointiin. Sisällönanalyysi voidaan nähdä väljänä teoreettisena kehyksenä, jossa analysoidaan kirjoitettuja, nähtyjä ja kuultuja sisältöjä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa analyysissä voidaan erottaa kaksi vaihetta, havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen (Alasuutari 2011, 39).

Tutkimuksessani päädyin käyttämään sisällönanalyysiä. Analysoin saadut vastaukset ja tein niistä yhteenvedon. Ensimmäiseksi tutkin, kuinka paljon kysymyksiin oli yhteneväisiä vastauksia. Kirjattuani tämän ylös, merkitsin eriävät vastaukset niissä kysymyksissä, joihin niitä oli tullut. Pääsääntöisesti vastaukset olivat varsinkin opettajien kyselyssä hyvin samansuuntaisia. Käytin apunani myös prosenttikuvioita, joista vastausten suhteet näkyvät nopeasti. Analysoin vastaukset teemoittelun avulla. Teemoittelussa painoarvoa tulee sille, mitä jokaisesta teemasta on sanottu ja aineistosta haetaan näkemyksiä, jotka kuvaavat tiettyä teemaa. Teemahaastattelussa tämä on jokseenkin helppoa, sillä haastattelun teemat jäsentävät aineiston. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Teettämässäni kyselyssä jäsentävinä teemoina olivat motivaatio ja yhteisö.

Ennen johtopäätösten muodostamista tarkistin vielä saamani vastaukset, jotta tulokset muodostuivat saamieni vastausten mukaisiksi.

6.4 Luotettavuus

Realibiliteetti tarkoittaa tutkimuksen luotettavuutta ja on yksi vaikeimmista ja abstrakteimmista käsitteistä, joihin tutkimusta tehdessään törmää. Yksi luotettavuuden arviointikeino on sisäinen johdonmukaisuus (Valli 2018, 152). Reliaabeliksi kutsutaan aineiston tulkintaa silloin kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Aineiston riittävyttä ja kattavuutta on hyvä miettiä. Ennakolta on lähes mahdotonta laskea riittävää aineiston kokoa laadullisessa tutkimuksessa. Aineistoa ei kuitenkaan ole suotavaa kerätä liikaa. Analyysin kattavuus tarkoittaa, ettei satunnaisiin aineistopimintoihin pohjata tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 214, 216.) Tutkijan on annettava tarpeeksi paljon tietoa lukijoilleen, jotta näiden on mahdollista arvioida tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Kananen (2017) kirjoittaa, että ollakseen luotettava tutkimusasetelman tulee olla kunnossa,

ongelma oikein määritelty, tutkimusmenetelmät oikein valitut ja tutkimusprosessi toteutettu tieteen sääntöjen mukaan (Kananen 2017, 176). Laadullisen tutkimuksen haavoittuvuus on siinä, että siihen voivat vaikuttaa esimerkiksi tutkijan ennakoasenteet ja toiveet (Hewitt 2007). Luotettavuus on yksi laadullisen tutkimuksen tärkeistä kriteereistä ja se riippuu muista kriteereistä, joita on muun muassa uskottavuus, ja läpinäkyvyys (Chowdhury 2015, 159).

Tutkimuksessani varsinkin oppilaiden kyselyn oli tärkeää olla nopeasti ja helposti vastattava, jotta lapset jaksaisivat vasta siihen huolellisesti. Oppilaille en tämän vuoksi tehnyt vapaasti vastattavia kysymyksiä. Opettajien kyselyssä oli myös muutama kohta, johon oli mahdollista vastata omin sanoin. Vastaukset olivat kaikilla opettajien kyselyyn vastanneilla samansuuntaiset läpi koko kyselyn. Vastaajat sijaitsivat eri puolilla Suomea ja vaikka otos oli pieni koko Suomea ajatellen, niin samankaltaiset asiat painoutuivat kaikissa vastauksissa.

7 Tutkimuksen toteuttaminen ja tulokset

7.1 Opettajien ja oppilaiden kyselylomakkeet

Lähetin sähköpostilla kyselyn 20:lle pianonsoiton opettajalle eri puolille Suomea. Osa opettajista oli minulle tuttuja, mutta suurimman osan valitsin satunnaisesti musiikkiopistojen opettajalistoilta. Tämä otos ei luonnollisestikaan kerro kaikkien pianonsoiton opettajien näkemystä, mutta antaa viitettä siitä, millainen tilanne tällä hetkellä yhteissoiton osalta musiikkioppilaitoksissa on ja miten sen koetaan vaikuttavan motivaatioon. Vastauksia sain 10. Kyselyssä oli kysymyksiä, joissa saattoi valita ainoastaan yhden vaihtoehdon sekä sellaisia, joissa oli mahdollista valita useampi kohta tai kirjoittaa laajemmin. Kyselyn vastaukset analysoin käymällä vastaukset läpi ja kirjoittamalla tulokset auki. Näin toimin myös oppilaiden kyselyn kanssa. Kielestä johtuvia tulkintavaikeuksia kyselyiden analysoinnissa ei syntynyt. Käytin kysymysten laadinnassa aikaa siihen, että muotoilin ne mahdollisimman neutraaleiksi, jotta johdattelua ei syntyisi. Lähetin kysymykset maaliskuun 2022 lopussa ja vastukset tulivat huhtikuun puoliväliin mennessä. Saamani vastaukset olivat hyvin linjassa toistensa kanssa. Suurta vaihtelua tuloksissa ei ollut.

Oppilaiden kyselyn pyysin opettajia välittämään sähköpostilla oppilailleen. Ohjeistuksessa luki, että kyselyn voi täyttää vanhemman kanssa yhdessä, mutta ei opettajan läsnä ollessa. Tämä siksi, että tulokset pysyisivät luotettavina. Oppilaiden kysely oli tarkoitettu täydennykseksi opettajien kyselylle, koska halusin kuulla myös oppilaiden mielipiteitä. Vastauksia sain kahdeksan ikähaitarilla 9-23. En määrittänyt oppilaiden kyselylle ikärajaa, ainoastaan sen, että oppilas tekee musiikin perusopintoja. Oppilaille tein monivalintakyselyn, jossa saattoi pääsääntöisesti valita yhden vastausvaihtoehdon. Osassa kysymyksiä oli mahdollista valita myös useampi kohta.

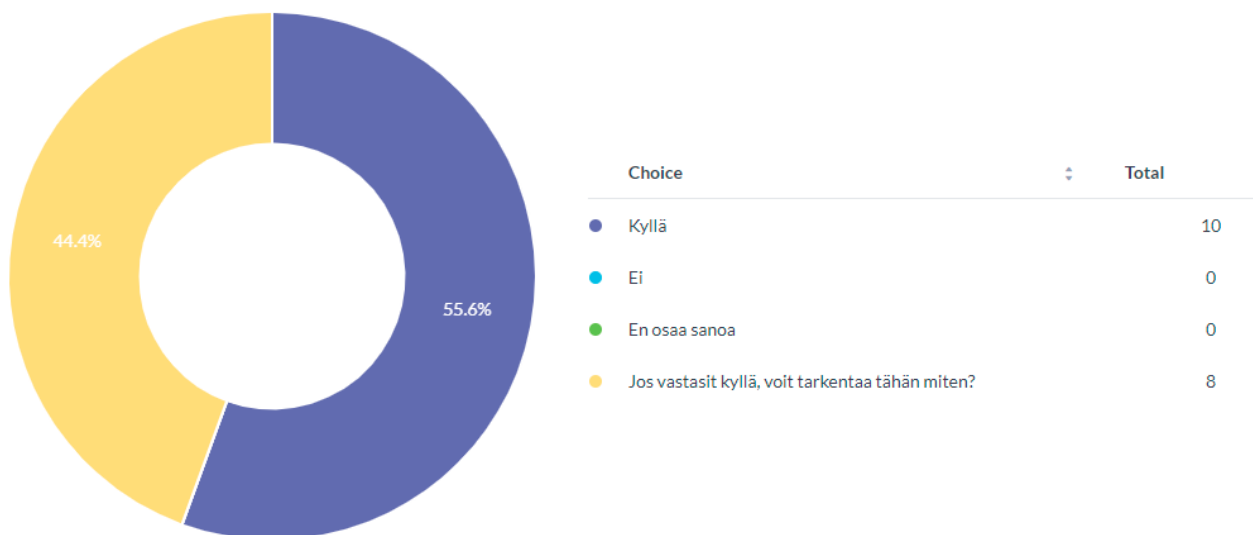
7.2 Tulokset

Aineistoa pelkistetään, jotta sen informaatioarvo lisääntyy. Yksinkertaisimmillaan koodaaminen voi tarkoittaa sitä, että sanat ja lauseet, jotka tarkoittavat samaa merkitään koodeilla. Tutkijat eivät ole samaa mieltä siitä, onko aineiston tulkinta ja sen analyysi mahdollista erottaa toisistaan. Monien tutkijoiden mielestä tulkintaa tapahtuu koko laadullisen tutkimuksen tutkimusprosessin ajan. Osa tutkijoista on sitä mieltä, että analyysi ja tulkinta ovat kaksi erillistä vaihetta. (Puusa

2020, 149, 152, 155.) Analysoin tulokset aineistolähtöisesti ja nostin esiin yhtenevät ja eriävät näkemykset. Vastaukset oli mahdollista analysoida manuaalisesti ilman tietokoneohjelmaa otannan pienuuden vuoksi.

7.2.1 Kysely opettajille

Yhteissoiton vaikutus motivaatioon on kyselyn perusteella ilmeinen. Lomakekysely toi selkeästi ilmi sen, että pianonsoiton opettajat kokevat yhteissoiton merkitykselliseksi ja motivaatiota lisääväksi. Kaikki vastaajat olivat tätä mieltä.

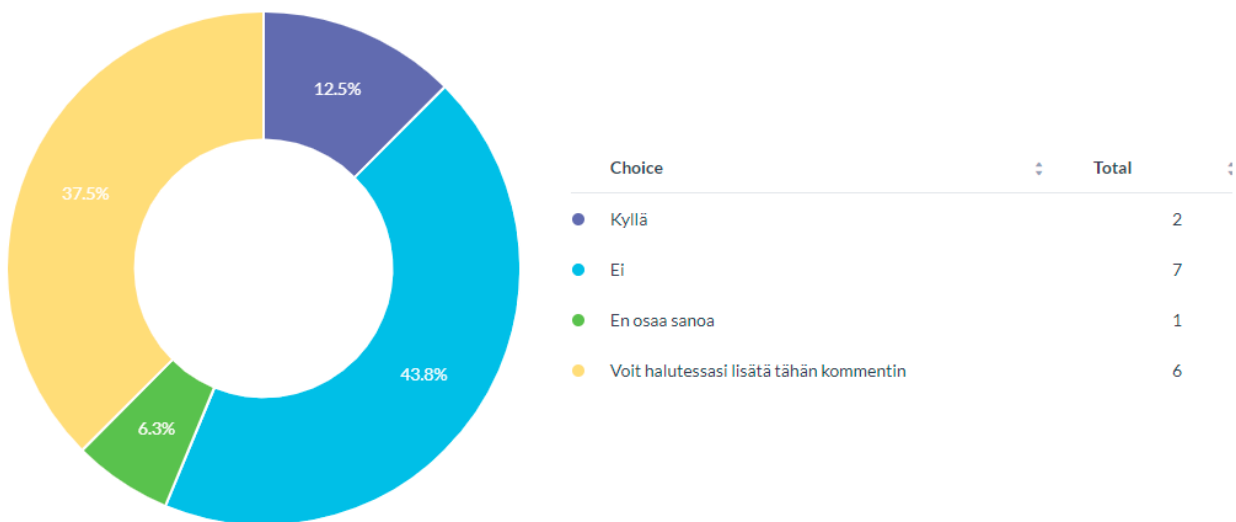


Kuvio 7 Koetko että yhteissoitolla on merkitystä oppilaille?

Lisäkommenteissa yllä olevaan kysymykseen yhteissoiton merkityksestä opettajat käyttivät ilmaisuja kuten valtava merkitys, erittäin paljon, se tuo paljon iloa, innostaa oppilaita. Yhteissoiton koetaan siis tuovan paljon iloa soittoharrastukseen.

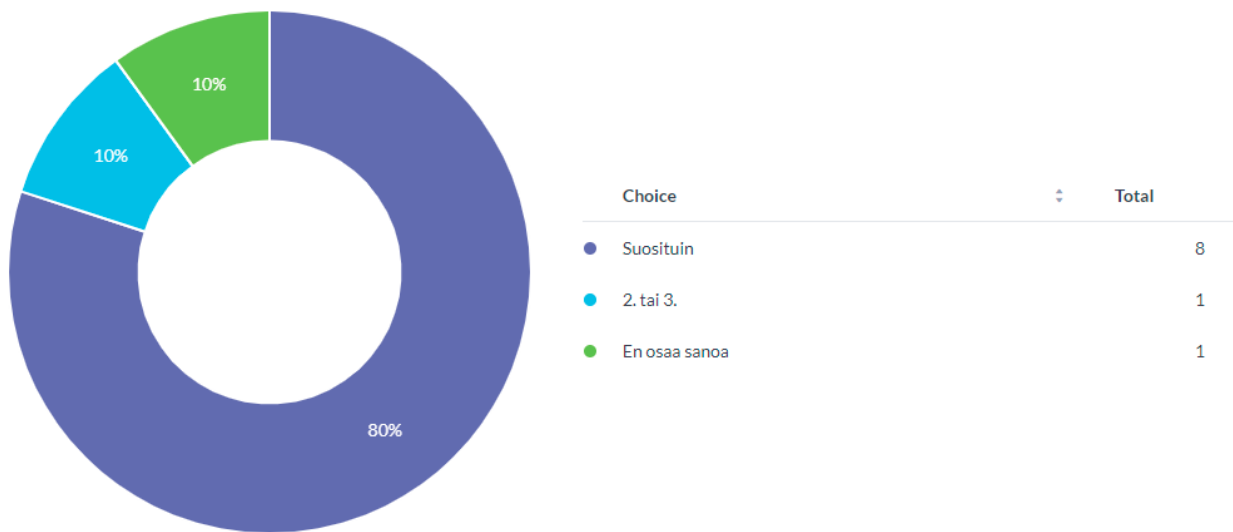
Yhteismusisoinnin koettiin myös lisäävän harjoitteluintoa ja tuovan iloa soittamiseen. Osa vastaajista toi esiin myös sen, että yhteissoiton kautta oppilaat saavat uusia kavereita ja oppivat kuuntelemaan toisiaan. Tästä merkityksellisyydestä huolimatta ainoastaan kaksi vastaajaa oli sitä mieltä, että yhteissoittoon on resursoitu riittävästi. Osassa oppilaitoksia opettajille on merkitty puoli tuntia viikossa yhteissoittoon, yhdelle kaksi puolen tunnin yhteissoittotuntia. Yhdessä oppilaitoksessa liedä on 60 minuutin ryhmätunti joka viikko ja myös yhteissoittona järjestettävä prima vista-kurssi

ja piano-orkesteri löytyvät kahdesta muusta musiikkiopistosta. Monissa oppilaitoksissa yhteissoittoa tunnutaan järjestävän periodiluonteisesti ja pianonsoitto voidaan aloittaa ryhmässä, jolloin yhteissoiton pariin päästään heti alusta lähtien. Vastaajissa oli kuitenkin myös niitä, jotka toivat esiin sen, että yhteissoitto on aina pois omasta soittotunnista ja hidastaa esimerkiksi kurssisuoritusten tekemistä, eikä yhteissoittoon tämän vuoksi ole mahdollista panostaa niin paljon kuin opettajat haluaisivat. 40% vastaajista kertoi, että yhteissoitolle ei ole omia tunteja. Musiikkioppilaitoksissa ei vastausten perusteella arvoteta tarpeeksi pianistien yhteissoittoa vaan se jää toissijaiseen asemaan. Olisi aiheellista pohtia miksi näin on.



Kuvio 8 Onko yhteissoittoon mielestäsi resursoitu tarpeeksi?

Pianon asema on vahva vastaajien oppilaitoksissa. Kahdeksassa musiikkiopistossa piano on suosituin soitin, yhdessä 2. tai 3. ja yksi vastaaja ei osannut sanoa kuinka suosittu piano on. Kahdeksassa opistossa järjestetään edelleen perinteiset pääsykokeet ja kahdessa pääsykokeista on luovuttu.



Kuvio 9 Kuinka suosittu piano on hakijoiden keskuudessa?

Pianistien yhteissoitto on toteutettu oppilaitoksissa eri tavoin. Suurimmassa osassa oppilaitoksia yhteissoitto alkaa heti opintojen alussa, joko opettajan tai toisen oppilaan kanssa. Kahdessa opistossa yhteissoitto aloitetaan ensimmäisen tasosuorituksen jälkeen ja yhdessä opettajan harkinnan mukaan. Ainoastaan yhdessä musiikkiopistossa oli erillinen kamarimusiikkiopettaja. Yhteissoittorepertuaari pianisteilla koostuu paljolti nelikätisistä kappaleista, mutta myös liediä, duoja ja trioja soitetaan. Lasten liediä tehdään puolessa vastaajien musiikkiopistoja ja kahdessa sille on myös omat tunnit. Yksi ei-vastauksen antaja sanoi, että heillä tehdään liediä, mutta ei lasten lied-ohjelmiston mukaisesti ja toinen kertoi heillä olleen lasten liediä edellisenä vuonna ja toivoi sen jatkuvan taas ensi vuonna. Osassa oppilaitoksia pianistit pääsevät soittamaan orkesterin mukana joko solistina tai rivijäsenenä. Opettajien kappalevalikoimasta löytyy teoksia kolmelle ja neljälle pianistille ja piano-orkesterille.

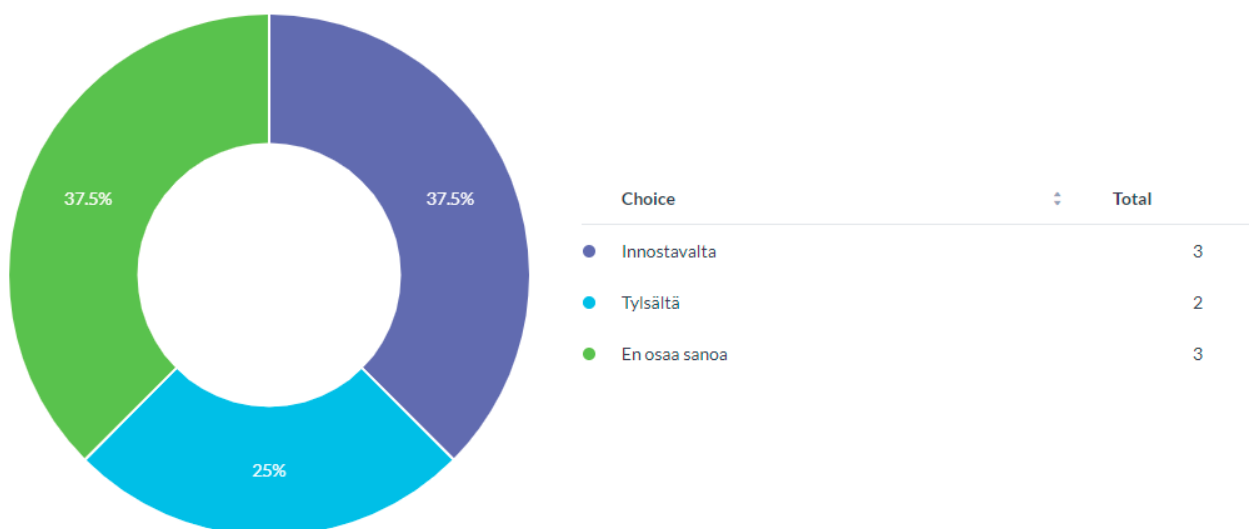
Kahdeksan vastaajaa nosti yhteissoiton merkittäväksi tekijäksi motivaatioon vaikuttavista tekijöistä erikseen kysyttäessä. Esiintymisistä, kavereista ja vanhempien tuesta on myös koettu olevan apua motivaatioon. Ohjelmistoon vaikuttaminen, mieluisat kappaleet ja kannustava opettaja nostettiin myös esille. Yksi vastanneista opettajista koki varsinkin nelikätiset kappaleet pianistisesti mielenkiintoiseksi soitettavaksi.

Kyselyn lopussa oli vielä mahdollisuus kommentoida vapaasti ja siinä yksi vastaajista ilmaisi toiveensa siitä, että kaikille opettajille saataisiin resursoitua viikkoon kamarimusiikkitunti ja näin mahdollistettaisiin yhteismusisointi kaikille oppilaille.

7.2.2 Kysely oppilaille

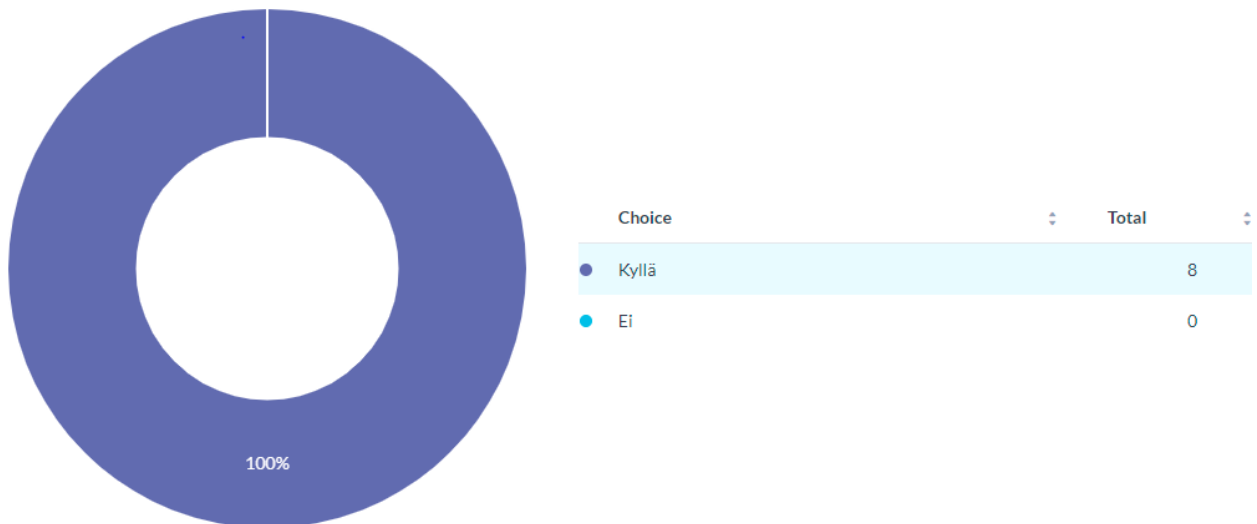
Oppilaiden kyselyyn vastasi kahdeksan 9-23-vuotiasta pianonsoiton opiskelijaa. Viisi vastaajista oli tyttöjä ja kolme poikaa. Puolet vastaajista piti kappaleita kaikista mukavimpana asiana soittamisessa, myös itseilmaisu, uuden oppiminen ja ylipäätään kaikki soittamisessa nostettiin esille. Viiden vastaajan mielestä soittamisen tuntuessa tylsältä siihen auttaa erilaisten kappaleiden soittaminen. Ainoastaan yksi vastaaja oli sitä mieltä, että soittaminen ei tunnu ollenkaan tylsältä. Yksi vastaaja koki, että tähän auttaisi se, että harjoitteluun olisi enemmän aikaa, yhden mielestä musii-kin hahmotusaineiden pois jääminen auttaisi ja yksi vastaaja mainitsi tässä yhteydessä yhteissoiton soittoa lisääväksi.

Kysymys siitä, miltä soittaminen tuntuu tällä hetkellä, jakoi vastaukset. Kolmen mielestä soittaminen on innostavaa, kahden mielestä tylsää ja kolme ei osannut sanoa miltä soittaminen juuri nyt tuntuu. Seitsemän vastaajaa oli myös miettinyt soittoharrastuksen lopettamista. Kaikilla vastaajilla oli muita harrastuksia soittamisen lisäksi.

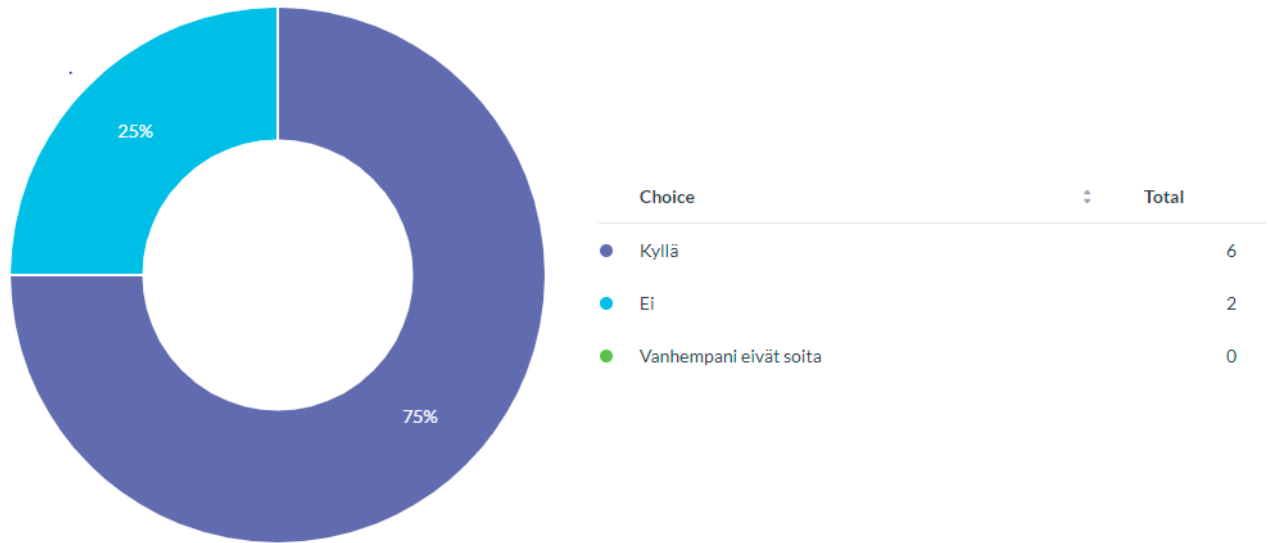


Kuvio 10 Miltä soittaminen tällä hetkellä tuntuu?

Kaikkien vastaajien vanhemmat joko soittavat tai olivat soittaneet jotain instrumenttia. Kuusi eli 75 % vastaajista soittaa vanhempiensa kanssa. Kysyin myös soittavatko vastaajien sisarukset ja viidellä vastaajalla oli sisarus, joka soittaa ja näistä neljä soittaa yhdessä sisaruksensa kanssa. Vastaajista viidellä oli kavereita, jotka soittavat, mutta ainoastaan yksi soitti yhdessä kaveriensa kanssa. Yksi vastaaja ei osannut sanoa soittavatko kaverit. Yhdistävänä tekijänä vastaajille oli siis se, että kaikkien vanhemmista ainakin toinen joko oli soittanut tai soittaa edelleen. Yhteismusisointia ilmeni ilahduttavan paljon vanhempien ja lasten välillä. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että vanhempien musiikkiharrastuksella voi olla myönteinen vaikutus siihen, alkavatko lapset harrastaa musiikkia.



Kuvio 11 Soittavatko tai ovatko vanhempasi soittaneet jotain soitinta?



Kuvio 12 Jos vanhempasi soittavat, soitatteko yhdessä?

Kamarimusiikkia musiikkioppilaitoksessaan olivat soittaneet viisi vastaajaa. Näistä neljän mielestä se oli mukavaa ja yhden mielestä tylsää.

8 Eeettisyys ja luotettavuus

Tuomi & Sarajärvi (2009) puhuvat tutkimuksen ja etiikan kahtalaisesta yhteydestä. Tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, mutta toisaalta eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tieteellisessä työssään tekemiin ratkaisuihin ja tätä etiikan ja tutkimuksen yhteyttä kutsutaan tieteen etiikaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.) Tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen ei saa merkittävästi vaikuttaa tutkittavien ja tutkijan välinen riippuvuussuhde kuten oppilas- ja opettajasuhde. Tutkimuksessa tulee noudattaa ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta, jonka mukaan on väärin aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavaa tutkimuksen tarkoituksista riippumatta. Kaikille tutkittaville on annettava riittävästi tietoa tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta sekä painotettava sitä, että vastaaminen on vapaaehtoista. Luottamuksellisuus ja anonymiteetti ovat tietojen käsittelyn keskeiset käsitteet eikä tutkittavien henkilöllisyys saa paljastua tuloksia julkistettaessa. (Eskola & Suoranta 1998, 55-57.) Anonymiteetti on turvattava tutkimuskohteen jäsenille, ei ainoastaan tutkimustekstissä ja tutkimuksen ulkopuolella, vaan myös tutkimuksen aikana (Vilkkä 2018, 171).

Yksi tieteellisen hyväksyttävyyden, sen luotettavuuden ja tulosten uskottavuuden edellytys on, että tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tämä määritellään Suomen Akatemian tutkimuseettisissä ohjeissa. Hyvää tieteellistä käytäntöä on muun muassa se, että tutkija on työssään rehellinen, huolellinen ja noudattaa tutkimuksessaan, tulosten tallentamisessa, niiden esittämisessä ja arvioinnissa tarkkuutta. Tutkimuksessa tulee ottaa huomioon muiden tutkijoiden työ ja antaa heidän saavutuksilleen niille kuuluva arvo sekä tutkimuksessa että sen tuloksia julkaistaessa.

Suomen Akatemian mukaan hyvää tieteellistä käytäntöä on myös se, että tieteelliselle tiedolle asetetut vaatimukset täyttyvät tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja yksityiskohtaisessa raportoinnissa. (Suomen Akatemia 2022.)

Toteutin kyselyt verkossa niin, että vastaukset annettiin nimettöminä. En myöskään kysynyt vastaajien musiikkioppilaitoksia enkä asuinpaikkaa, jotta anonymiteetti säilyisi. Paikkakuntakohtaiset erot jäivät tämän vuoksi selvittämättä, mutta suuria eroja ei vastaajien välillä muutenkaan ilmennyt. Opettajilta en myöskään kysynyt sukupuolta. Oppilaiden kyselyssä ei kysytty oppilaitosta, mutta ikä ja sukupuoli kysyttiin. Koska lähetin kyselyt satunnaiselle joukolle minun oli mahdotonta tietää, kuka kyselynsaaneista oli vastannut kyselyyn ja kuka ei. Sähköpostilinkin kyselyyn lähetin

kaikille yksittäin, jotta vastaajat eivät myöskään näkisi ketkä muut kyselyn olivat saaneet. Oppilaiden kyselylinkki lähti opettajien kautta, joten en tiedä missä päin vastanneet asuvat.

9 Johtopäätös

Hain tutkimuksessani vastauksia siihen, miten oppilaitoksissa suhtaudutaan pianistien yhteissoittoon. Onko sille annettu yhtäläiset puitteet orkesterisoitinten soittajien kanssa? Miten pianistien yhteissoitto toteutuu käytännössä?

Suurimmassa osassa tutkimuksen oppilaitoksia kamarimusiikkia on pianisteille tarjolla huonosti siitä huolimatta, että sen hyödyllisyys on kiistatonta. Erillinen kamarimusiikkiopettaja löytyi ainoastaan yhdestä musiikkioppilaitoksesta.

Yhteissoitto toteutetaan monissa oppilaitoksissa soittotuntien yhteydessä, jolloin sen soittaminen vie aikaa tutkinto-ohjelmiston valmistamiselta. Niissä oppilaitoksissa, joissa kamarimusiikille oli varattu oma tuntiresurssinsa, sen määrä oli vähäinen tai kamarimusiikki toteutettiin periodiluonteisesti. Useimmiten yhteissoitto muodostuu edelleen nelikätisestä pianomusiikista joko opettajan tai toisen oppilaan kanssa yhdessä. Pianistien ryhmäopetusta on myös tarjolla osassa oppilaitoksia. Tällöin pianistit pääsevät heti opintojen alussa kokemaan yhdessä soittamista.

Halusin myös tietää, mikä motivoi lapsia soittamiseen ja onko yhteissoitolla merkitys motivaatiolle?

Lapsia motivoi opettajien mukaan eniten yhdessä soittaminen ja mieluisat kappaleet. Oppilaat nostivat tärkeimmäksi soittointoa nostavaksi tekijäksi kappaleet. Kamarimusiikkia soittaneista suurin osa piti sitä mukavana. Oppilailta en kysynyt minkälaista kamarimusiikkia he olivat soittaneet, mutta opettajien kyselyssä tuli ilmi, että lähes kaikkien oppilaat olivat soittaneet nelikätisiä ja niiden lisäksi käytössä oli muun muassa duoja, trioja ja liedin soittamista. Löytyi myös piano-orkesteri sekä muiden instrumentalistein kanssa orkesterissa soittamista.

Oppilaista yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat jossain vaiheessa miettineet soittoharrastuksen lopettamista. Tässäkin kohtaa kappaleiden tärkeys nousi esiin sekä opettajien että oppilaiden kyselyssä. Mielenkiintoisella ja vaihtelevalla ohjelmistolla on siis suuri merkitys siihen, miten lapset jaksavat soittoharrastuksestaan innostua.

Vastauksista kävi ilmi, että pianonsoiton opettajat näkevät yhteissoiton merkitykselliseksi ja oppilaita motivoivaksi. Tästä huolimatta siihen panostetaan useimmissa musiikkioppilaitoksissa liian vähän. Oppilaista hieman yli puolet oli soittanut kamarimusiikkia, mutta he eivät nostaneet yhteissoittoa tärkeimmäksi motivoivaksi tekijäksi soittoharrastuksessaan. Lisätutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä sellaisilla oppilailla, jotka soittavat säännöllisesti kamarimusiikkia omien soittotuntiansa lisäksi.

Eri motivaatioteoriat nostavat esiin samaa, jonka opettajat tuovat kyselyvastauksissa esiin eli yhdessä tekemisellä ja kavereilla on lapsia ja nuoria motivoiva vaikutus. Osaltaan tähän pohjautuu yhdessä soittamisen vaikutus soittomotivaatioon.

10 Jatkotutkimus- ja kehitysehdotus

Keskityin tutkimuksessani musiikkiopistotason oppilaiden yhteissoittoon ja motivaatioon. Seuraava tutkittava ryhmä olisi luontevasti ammattiopiskelijoissa, jotta nähtäisiin miten yhteissoitto tässä vaiheessa vaikuttaa ja miten paljon sitä on opintoihin sisällytetty. Ammattiopiskelijoilla on mahdollisesti lisäksi myös opintojen ulkopuolista yhteismusisointia. Ammattiopintoihin olisi tärkeää sisällyttää riittävästi kamarimusiikin pedagogiikkaa ja vaihtelevia metodeja pianistien yhteissoiton toteuttamiseen. Tutkimuksen arvoista olisi myös se, miten pianistien yhteismusisointia voitaisiin lisätä musiikkiopistojen budjettiin. Pienten kokoonpanojen opetus on luonnollisesti kalliimpaa kuin esimerkiksi orkesterin, mutta tämän ei tulisi johtaa siihen, että eri instrumenttien opiskelijat ovat eriarvoisessa asemassa toisiinsa nähden. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhteismusisoinnin asemaa on korostettu, eikä siihen ole tehty erottelua eri instrumenttien välille. (OPH 2005) Suomen musiikkioppilaitosten liiton pianon tasosuoritusten sisällöissä yhteismusisoinnin on toivottu alkavan heti ensimmäisestä tasosuorituksesta alkaen. (SML 2005) Osassa oppilaitoksia pianistien yhteismusisointi on järjestetty osittain piano-orkesterien muodossa. Tässä pianistit pääsevät osaksi soittamisen sosiaalista puolta ja tottuvat muiden kanssa soittamiseen musiikkiopisto-opintojen alusta lähtien. Ajatus siitä, että pianistien yhteismusisointi toteutetaan pääsääntöisesti solistisen soittotunnin yhteydessä asettaa pianonsoiton opiskelijat heikompaan asemaan muiden instrumenttien soittajien kanssa. Tätä on syytä tutkia ja löytää ratkaisuja.

Tämä tutkimukseni nosti esiin pianonsoiton opettajien yksimielisen näkemyksen siitä, että yhteissoitolla on selkeä oppilaita motivoiva vaikutus. Tällä saattaa olla vaikutusta myös siihen, minkä verran opiskelijoita keskeyttää soittoharrastuksensa. Tähän työhön ei ollut mahdollista sisällyttää tutkimusta siitä, mitkä asiat vaikuttavat pianistien jatkamis- ja lopettamispäätöksiin. Kahden verrokkiryhmän vertailu, jossa toisilla on säännöllistä yhteismusisointia ja toisilla ainoastaan solistista soittoa tai satunnaisia kamarimusiikkitunteja toisi näkökulmaa siihen, voidaanko yhteismusisoinnilla mahdollisesti pienentää musiikkiopisto-opintonsa keskeyttäneiden määrää. Tästä tutkimuksesta saadaan viitteitä siitä, että yhteissoiton motivoiva vaikutus saattaa pienentää pianistien keskeyttämisprosenttia. Pohjannon vuonna 2010 teettämän kyselyn mukaan musiikkiopistojen rehtoreille on tärkeää, että oppilaiden halu tehdä musiikkia säilyy ja motivaatio saadaan sekä sytyttämään että pysymään yllä (Olsonen 2012, 47). Kavereiden roolin ja sosiaalisuuden ollessa merkit-

täviä tekijöitä lapsille, voi yhteissoitto hyvinkin tehdä soiton opiskelusta houkuttelevampaa. Sosiaalisen piirin vahva merkitys lapsille ja nuorille olisi järkevää pitää mielessä myös musiikkiopistojen suunnitelmia laatiessa.

11 Pohdintaa

Yhteissoitolla on selvä oppilaita motivoiva vaikutus. Pianonsoiton opettajat näkevät tämän työsään muun muassa oppilaiden lisääntyneenä harjoitteluna ja yleisenä innostuneisuutena. Tämän valossa on harmillista, että useimmissa musiikkioppilaitoksissa pianistien yhteissoitolle ei ole varattu riittäviä resursseja vaan kamarimusiikin soittaminen tapahtuu useimmiten soittotunnin yhteydessä ilman, että tunnin pituutta on lisätty. Tästä johtuen pianisteilla jää soittamisen sosiaalinen puoli hyvin vähäiseksi. Kavereiden vaikutuksella on selkeä yhteys lasten motivaatioon ja tähän olisi varmasti järkevää kiinnittää huomiota musiikkioppilaitoksissa. Orkesterisoitinten soittajilla yhteissoittoa on orkesterien ansiosta säännöllisesti solististen soittotuntien lisäksi. Tässä olisi musiikkioppilaitosten rehtoreille mietittävää. Miksi pianistit jäävät toissijaiseen asemaan muiden soitinten soittajiin nähden? Onko tässä järkevä ja oikeudenmukainen kohta säästää?

Ihmisellä on luontaisesti tarve sosiaalisuuteen, ryhmässä toimimiseen ja hyväksytyksi tulemiseen. Esiintyminen on vuorovaikutusta esiintyjän ja yleisön välillä. Kamarimusiikissa tähän tilanteeseen tulee lisäksi vielä soittajien välinen vuorovaikutus. Yhdessä esiintyminen voi myös tuntua turvallisemmalta kuin yksin lavalle meneminen. Pianistilla ei myöskään yleensä ole säestäjää turvanaan ja kokemuksen jakajana kuten muiden instrumenttien soittajilla.

Monet tutkimukset osoittavat, että eniten vaikutusta lasten ja nuorten asenteisiin on kavereilla. Kuten Pruuki (2008) on todennut, halu kuulua ryhmään voi motivoida opiskelemaan, vaikka itse aihe ei kiinnostaisi (Pruuki 2008, 22). Soiton opiskelussa oma kiinnostus soittoa kohtaan on toki tärkeää, mutta kavereiden avulla voidaan mahdollisesti päästä yli niistä kausista, jolloin soittaminen ei jaksakaan kiinnostaa yhtä paljon kuin ennen.

Motivaatiosta puhuttaessa on hyvä miettiä myös sitä, kuinka pitkälle oppilaiden motivoimisessa on järkevää mennä. Onko klassisen musiikin oppilaitoksissa tarkoituksenmukaista muuttaa ohjelmistoa aina vain kevyempään suuntaan, jos oppilaat sitä haluavat? Mitä tapahtuu klassisen musiikin koulutukselle, jos näin tehdään? Olisiko mielekkäämpää innostaa oppilaita edelleen pääsääntöisesti klassisen musiikin ohjelmiston pariin ja löytää sieltä myös kiinnostavia yhteissoittokappaleita sekä välillä maustaa ohjelmistoa kevyellä musiikilla. Tästä on varmasti lukuisia mielipiteitä ja mielekkäällä ohjelmistolla saadaan kasvatettua ja pidettyä oppilaiden motivaatiota yllä. Tämä tuli ilmi sekä oppilaiden että opettajien kyselyiden vastauksissa. Entä musiikin perusteet? Osa oppilaista on

toistuvasti sitä mieltä, että musiikin hahmotusaineista ei ole hyötyä vaan ne pitäisi poistaa. Mitä tapahtuisi musiikin koulutukselle, jos näin toimittaisiin? Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmä on ainutlaatuinen ja kansainvälisesti tunnustettu. Osasyynä siihen on vahva systemaattinen opetus sekä instrumenteissa että musiikin perusteissa. Tämä näkemys nousi lukuisia kertoja esiin asuesani ulkomailla. Orkesterisoittajilla varmasti myös musiikkiopistojen pienorkesterit lisäävät vahvaa pohjaa soittamiseen. Toiveeni on, että pianistit pääsevät kokemaan samaa yhteissoiton iloa yhtä säännöllisesti kuin orkesterisoitinten soittajat. Tähän näyttäisi olevan vielä matkaa, mutta toivottavasti musiikkioppilaitoksissa lähdetään enenevässä määrin kulkemaan tätä kohti.

Lähteet

- Aho, K. 2009. Kamarimusiikin taito, ohjaajan opas. Classicus Oy. Nurmes. 9, 17, 18, 35,37, 50, 59, 60
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Edita. Helsinki. 39
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Finnlectura. Tammer-Paino Oy. Tampere. 142, 143, 144, 145, 146, 147,149, 150, 154, 155, 156, 346, 347, 348
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. (osuuskunta Vastapaino) InPrint. Riika. 24, 39
- Aunola, K. 2002. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. PS-kustannus. Keuruu. 106, 107, 108, 109, 115, 117
- Avola, P. & Pentikäinen, V. 2020. Kukoistava kasvatus, positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. BEEhappy Publishing. 187
- Bergroth, R. 1983. Ajatuksia pianonsoitosta ja sen opetuksesta, Musiikki Fazer Musik. Offset OY. Helsinki. 39, 40
- Byman, R. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 26, 28, 32, 35
- Chowdhury, I. A. 2015. Issue of qualitative Research: An Overview. Innovative Issues and Approaches in Social Sciences, 8(1). 159. Viitattu 27.4.2022. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.681.6965&rep=rep1&type=pdf#page=142>
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. Oppiminen ja opettajuus. Painosalama Oy. Turku. 134, 136, 137, 138
- Ertolahti-Mertanen, S. 2021. Opettajana muuttuvassa musiikkiopistossa, Adecrea. 7
- Eskelinen, M. 2018. Pianisti -lehti. Viitattu 24.3.2022. <https://lastenlied.fi/les.wordpress.com/2019/04/lasten-lied.pdf>
- Eskelinen, M. 2018. Rondo -lehti. Viitattu 24.3.2022. <https://rondolehti.fi/artikkelit/lehtiartikkeli/lied-on-elaman-opiskelua/>
- Eskelinen, M. 2022. Sähköpostihaastattelu 28.4.2022
- Eskelinen, M. & Strandman, S.-M. 2022. Lasten lied. Viitattu 24.3.2022. <https://lastenlied.fi/>
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS-kustannus. Keuruu. 212, 231
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Jyväskylä. 15, 18, 55, 56, 57, 86, 138, 147, 187, 214, 216, 236

- Forsberg, E. 2014. Motivoivampaa pianonsoittoa etsimässä. Viitattu 7.2.2022. <https://verkkoleh-det.jamk.fi/openstage/2014/05/motivoivampaa-pianonsoittoa-etsimassa/>
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F. & Davidson, L. 2002. Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6). Abstract. 717. Viitattu 25.4.2022. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x>
- Gabrielsson, A. 2020. *Musikpsykologi, En introduktion*. Gidlunds förlag. Halmstad. 334
- Golafshani, N. 2003. Understanding Realibity and Validity inb Qualitative Research. *The Qualitative Report* 8(4). 601. Viitattu 27.4.2022. <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1870&context=tqr>
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. WS Bookwell Oy. Porvoo. 69
- Hanifi, R. 2009. Musiikin aktiiviset harrastajat. Teoksessa Liikkanen, Mirja (toim.) *Suomalainen vapaa-aika, arjen ilot ja valinnat*. Hakapaino, Helsinki. 226, 228, 230. 231, 234, 235, 236, 242
- Hasu, J. 2016. Viitattu 2.2.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-8745994>
- Helander, K. & Vilén, S. 2015 *Onnellinen urheilija, lapsen kasvu urheilijaksi*. Readme.fi. Porvoo. 16
- Hewitt, J. 2007. Ethical Components of Researcher- Researched Relationships in Qualitative Interviewing. Abstract. Viitattu 27.4.2022. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049732307308305>
- Hiltunen, T. & Lehtinen, E. 2002. Opettajaksi kasvu, itseohjautuvuus ja itsesäätely. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Painosalama Oy. Turku. 166
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. 1997. (2000) *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki 1997 (2000), 80, 81, 85, 152, 246
- Hyry-Beihammer, E-K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M-L., Kymäläinen, H. & Leppänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja, kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-kustannus. Juva. 150, 172, 176, 177
- Ikonen, O. 2000. *Oppimisvalmiudet ja opetus*. PS-kustannus. Jyväskylä. 64, 67
- Imsen, G. 1988. *Elevens värld, introduktion till pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur. Lund. 271, 278, 442
- Joelsson, J-M. 2016. Pillipiipari vai kitarasankari, peruskoulun seitsemäsluokkalaisten asenteet koulusoittimia kohtaan. Viitattu 7.2.2022. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52050/URN:NBN:fi:jyu-201611284816.pdf?sequence=1>

Jokilaaksojen musiikkiopisto. 2019. Opetussuunitelma (OPS)-info. Viitattu 24.3.2022.
<http://jmo.fi/wp-content/uploads/2020/11/ops-tiivistelma.pdf>

Jordan.Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikissa. Johdanto. Opetushallitus. Suomen Yliopistopaino Oy. Tampere. 14

Jääskeläinen, K. 25.2.2016. Helsingin Sanomat. Viitattu 2.2.2022 ja 6.5.2022.
<https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002887861.html>

Jörgel-Löfström, C. 2005. Elevens röst i lärande och fördjupning. Studentlitteratur. Lund. 27
 Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. PS-kustannus. Juva. 24, 25, 35 (suora lainaus). 36, 37, 40

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. JAMK.fi 35, 60, 92, 100, 176, 186

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. PS-kustannus. Juva. 34, 75, 76, 77

Kiuru, N. 2018. Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus. Keuruu. 123, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 134

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. PS-kustannus. Keuruu. 73, 79

Kondracka, A. 2008. Yhteismusisointi ja Juvenalia-kamarimusiikkikilpailu 15-vuotiaiden pianistien soittomotivaation kohottajina. Sibelius Akatemia. 14, 48. Viitattu 28.4.2022.
<https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6649/nbnfife200812182267.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) Musiikkipsykologia. Atena. Jyväskylä. 295, 296, 297, 304, 305, 306, 307, 308

Kosonen, E. 2017. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Fime 08/2017. 168. Viitattu 2.5.2022.
[https://fime.fi/wp-content/uploads/2017/08/Musiikki-koulussa-ja-koulun-j%C3%A4lkeen-Kosonen.pdf](https://fime.fi/wp-content/uploads/2017/08/Musiikki-koulussa-ja-koulun-jalkeen-j%C3%A4lkeen-Kosonen.pdf)

Kupari, H. 2017. Soiton iloa ja musiikin lumoa, Yhteissoiton vaikutus lapsen soittomotivaatioon ja luovuuteen soittoharrastuksen alkuvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 2.2.2022, 28.4.2022.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53909/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201705112306.pdf>

Kurkela, K. 1997. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa. Hakapaino Oy. Helsinki. 185, 316, 343, 346, 379

Kyrönseppä, L. & Rikandi, I. 2013. Omakohtaisuutta oppimiseen –visio säveltämisestä ja improvi-soinnista musiikkiopiston opetussuunnitelman läpäisyaineena, teoksessa Ojala, Juho &

Väkevä, Lauri (toim.) Säveltäjäksi kasvaminen, Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen, Opetushallitus, Tampere. 189)

- Laakso, I. 2014 Minne menet musiikinopetus. Rondo-classic 12. 36
- Laitinen, S. 2021. Pienten lasten motivaatio. PS-kustannus. Keuruu. 16, 48
- Lampila, R. 2016. Ralf Gothonin soiva elämä, Bookwell Oy. Juva. 375
- Lepola, J. & Vauras, M. 2002 Oppiminen ja motivaation kehittyminen. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Painosalama Oy. Turku. 16, 18, 19, 20, 30, 33
- Lerkkänen, M-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus. Keuruu. 181, 191, 192
- Lindwall, M. & Röhlander, O. 2020. Motivations revolutionen. Från temporär tändning till livslång låga. Bokförlaget Forum. EU. 80, 83
- Louhos, M. 2010. Junttu, K. Pommeri, hummeri ja Louhoksen Meri. Pianisti –lehti. 18. Viitattu 6.5.2022. <https://pianopedagogit.fi/wp-content/uploads/2021/11/Pianisti-2010.pdf>
- Madsen, K-B & Egidius, H. 1974. Inläring och motivation. Nordstedts Tryckeri. Stockholm. 15, 35, 36, 37
- Malmberg, L.-E. & Little, T. D. 2002 Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. PS-kustannus. Keuruu. 128, 129, 130, 131
- Middelkamp, J. 2018. Motivointi ja käyttäytymisen muutos. Fitra Oy, EU. 55
- Niemivirta, M., Pulkka, A-T., Tapola, A. & Tuominen-Soini, H. Tavoiteorientaatioprofiilit ja niiden yhteys tilannekohtaiseen motivaatioon ja päättelytehtävissä suoriutumiseen. Kasvatus 5/2013. 534, 535. Viitattu 2.5.2022. https://www.researchgate.net/publication/259778664_Tavoiteorientaatioprofiilit_ja_niiden_yhteys_tilannekohtaiseen_motivaatioon_ja_paattelytehtavassa_suoriutumiseen
- Niitamo, P. 2002. Tunneperäinen ja tietoperäinen motivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. PS-kustannus. Keuruu. 43.
- Nurmi, J-E. Motivaation merkitys oppimisessa, Kasvatus 5/2013, Viitattu 3.2.2022. https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete-2018/multilete/ha/nj2mmok455:file/download/a2ea51f695a54235394944728edf785ecdea9939/Nurmi_2013_motivaation%20merkitys%20oppimisessa_Kasvatus.pdf
- Olsonen, M. 2013. Hyvä soiton opettaminen. Nuorten musiikkipedagogien ajatuksia. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Suomen Yliopistopaino Oy. Tampere. 12, 13, 42, 43, 44, 45, 47, 49
- Omajoki, H. Keski-Pohjanmaan konservatorion hakijatilastot 2019-2021. 22.3.2022

- Opetushallitus (OPH). 2005. Musiikin yleinen oppimäärä. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Viitattu 2.2.2022, 28.4.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/123012_taideyl_ops05_1.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). Harrastamisen Suomen malli. Viitattu 14.2.2022. <https://okm.fi/suomen-malli>
- Packard, N. & Race, P. (toim.) 2003. Käytännön vinkkejä opetustyöhön. Yrityssanoma 2003. Järvenpää. 29, 30
- Palas, R. 2010. Kamarimusiikki –pianistin ydinalue. Pianisti-lehti. 48, 49, 50, 51. Viitattu 6.5.2022. <https://pianopedagogit.fi/wp-content/uploads/2021/11/Pianisti-2010.pdf>
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Kustannusosakeyhtiö Otava. Keuruu. 20, 86, 95, 103
- Pohjannoro, U. 2010. Soitonopiskelua joustavasti ja yhteisöllisesti. Musiikkioppilaitosten kehitysnäkymiä rehtoreiden arvioimana. Osaraportti 6. 21, 28. Viitattu 21.3.2022. https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7091/Soitonopiskelua_joustavasti.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pollari, J. & Kolppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? PS-kustannus. Juva. 43, 44, 45
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Edita. Helsinki. 19, 21, 22, 24, 27-30
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä, Sosiaalisen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys, PS-kustannus. Keuruu. 232, 233, 238, 239
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. Printon Trükikoda. Tallinna. 149, 152, 155
- Päivänsalo, T-M. 2020 Oppimiskoodi, kuinka oppiminen onnistuu. PS-kustannus. Keuruu. 84, 85, 86, 87, 259, 260, 261, 262, 268, 271, 275, 276, 277, 278
- Raijas, R. 2009. Hyvä pianonsoitonopettaja saa paikan. Teoksessa Hannula, K & Rautio, T. MusTaa valkoisella, kirjoituksia musiikin ja tanssin pedagogiikasta. Tampereen Yliopistopaino. Juvenes Print. 27, 29
- Raijas, P. P. 2006. Musiikillisesta lahjakkuudesta ja motivaatiosta. Rondo-classica 7/2006. 12
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen, Edita, Helsinki. 36, 37, 38, 39, 74, 75, 76
- Ruohotie, P. 1997. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen, Oy Edita Ab, Helsinki. 93, 94
- Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikissa. Opetushallitus. Suomen Yliopistopaino Oy. Tampere. 38

Salasuo, M., Tarvainen, K. & Myllyniemi, S., teoksessa Salasuo, M. (toim.) Harrastamisen äärellä, lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2020, 2021. Viitattu 7.2.2022. <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2021/05/lasten-ja-nuorten-vapaa-aikatutkimus-2020-web.pdf>

Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen, PS-kustannus, Keuruu. 11, 12 (esipuhe)

Seppänen, L. 2018. Viitattu 31.3.2022. <https://www.trainer4you.fi/blogi/motivaatioteoriat-itsemaaramisteoria/>

Sin, H. X., Tan, L. & McPherson, G.E. 2021. A PRISMA review of expectancy-value theory in music context. Psychology of Music, 03057356211024344. Viitattu 1.2.2022. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/23069/1/PM-2021-024344.pdf>

Sinkkonen, J. 1997. Musiikin merkitys lapsen kehityksessä, teoksessa Kaikkonen, Markku & Mattila, Sari (toim.) Musiikki ja mielen mahdollisuudet, Punamusta, Helsinki. 42

Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. L. 2016. Motivation och lärande. Natur och kultur. Viro. 57, 58, 84, 88, 89

Suni, R. 2006. Viulistien yhteissoiton merkitys soitonopetuksessa ja sen vaikutus soittomotivaatioon. Jyväskylän yliopisto. 45, 46. viitattu 28.4.2022. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/9924/URN_NBN_fi_jyu-200738.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Suomen Akatemia, Eettiset ohjeet 2003. Viitattu 15.2.2022. <https://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisut/suomen-akatemian-eettiset-ohjeet-2003.pdf>

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML). Kodin merkitys lapsen musiikilliseen kehitykseen; Musiikinopetus kansalais- ja työväenopistoissa; Musiikkiopistot; Suomen musiikkioppilaitosten liitto. Viitattu 3.9.2021, 7.2.2022. <https://www.musicedu.fi/>

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. (SML) pianon tasosuoritukset 2005. Viitattu 8.2.2022. <https://docplayer.fi/63530018-Sml-suomen-musiikkioppilaitosten-liitto-ry-piano-tasosuoritusten-sisallot-ja-arvioinnin-perusteet.html>

Suomen virtuaaliyliopisto. Itsesäätely oppimisessa. 2004. Viitattu 5.4.2022. http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_4/itsesaately.htm

Suzuki, S. 1977. Hoivaten kasvatan soittajan. Vikkelä Ville Oy Helsinki. 15,17, 18, 19

Tikka, S. 2017. Soitonopettajan rooli oppilasmotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa, Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. JyU. 54, 121, 221. Viitattu 2.2.2022, 7.2.2022, 28.4.2022. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53568/978-951-39-7011-6_vaitos29042017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Toivonen, M. 2018. Mistä on pienten fagotistien motivaatio tehty? Duodecim 23/2018. Viitattu 2.5.2022. <https://www.duodecimlehti.fi/duo14651>

Tuomela, H. 2011. Odotuksia, uskomuksia ja ennakoiteja koulusuoriutumisesta, Opiskelumotivaation muotoutuminen musiikkiperuskoulun luokilla 6-9. JyU viitattu 7.2.2022, 28.4.2022. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26729/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-2011040410588.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Jyväskylä. 18, 75, 91, 93, 108, 125, 141

Tuominen-Soini, H. Hyvinvoinnin ja motivaation yhteydet sekä kehitys nuoruudessa, Kasvatus 5/2013. Viitattu 3.2.2022. <https://peda.net/jao/lyseo/opiskelu2/ojkuo/terveys-tieto/tiyjt/tsp/tmsjvtl/taojhyn:file/download/f50c5471561223aae4d05f2db213e93a27f14f0d/TE2%20Artikkelu%20opiskelumotivaatiosta%20ja%20hyvinvoinnin%20yhteydest%C3%A4%20nuoruudessa.pdf>

Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!", pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta, Sibelius- Akatemia. Viitattu 2.2.2022 ja 15.2.2022. <https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6324/nbnfife20061454.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Minerva kustannus Oy. Gummerus Kirjapaino. Jyväskylä. 59, 77, 95, 98

Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. PS-kustannus. Keuruu. 92, 93, 95, 102, 114, 152

Vanhala, T.-T. 2017. Soitonopettajien kokemuksia nuoren soittajan motivaatio-ongelmista. Oulun yliopisto. 81. Viitattu 28.4.2022. <http://iultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201703141343.pdf>.

Vartiainen, O. 2013. Soitonopettaja työnsä refleктоijana, Kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkanen H. M. & Westerlund, H. (toim.), Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus, Juva. 183, 190

Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria, teoksessa Salmela-Aro, K. ja Nurmi, J.-E. (toim.), Mikä meitä liikuttaa, PS-kustannus, Juva. 54, 55, 56, 57, 58, 59

Vastamäki, J. & Valli, R. Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa, Teoksessa Valli, R.(toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. PS-kustannus. Keuruu. 2018. 129

Viljaranta, J. 2017. Odotusarvoteoria – odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa Salmela-Aro, K. ja Nurmi, J.-E. (toim.). Mikä meitä liikuttaa. PS-kustannus. Juva. 66, 67, 68, 73, 74, 75

Vilka, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. PS-kustannus. Keuruu. 161, 171

Virkkala, J. 1999. Mikä Näppäreissä motivoi? Soittamisen motivaatio Perhonjokilaakson kansalaisopiston viulupiireissä. Jyväskylän yliopisto. 85

Vuorinen, I. 1993 (2009). Tuhat tapaa opettaa, Resurssi, Tampere. 12, 14, 15, 22, 23, 24, 25, 61

Vuorinen, K. 2017. Itsesäätelykyky. Duodecim terveyskirjasto. Viitattu 2.5.2022. <https://www.terveyskirjasto.fi/Inv00003>

Liitteet

Liite 1. Kysymykset Marjukka Eskeliselle

1. Oletko huomannut lasten liedin lisäävän soittomotivaatiota?
2. Miten oppilaitoksissa on otettu lasten lied vastaan?
3. Miten oppilaat ovat ottaneet lasten liedin vastaan?
4. Miten lasten liedissä on otettu huomioon musiikin kamarimusiikillinen puoli?
5. Koetko kamarimusiikilla olevan merkitystä musiikkiopistotason pianisteille?

Liite2. Kysymykset pianonsoiton opettajille

1. Järjestetäänkö oppilaitoksessasi perinteiset sisäänpääsykokeet?
-Kyllä
-Ei
2. Kuinka suosittu piano on hakijoiden keskuudessa?
-Suosituin
-2. tai 3.
-En osaa sanoa
3. Kuinka paljon oppilaille kuuluu yhteismusisointia?
4. Onko yhteissoitolle omat tunnit?
-Kyllä
-Ei
-Kuinka paljon viikossa/kuukaudessa?
5. Mistä yhteismusisointi koostuu? Voit halutessasi valita useamman kohdan.
-Nelikäätiset/kahdelle pianolle
-Pienet kamarimusiikkikokoonpanot, trio/duo
-Lied
-Jokin muu, mikä?
6. Koetko, että yhteissoitolla on merkitystä oppilaille?
-Kyllä
-Ei
-En osaa sanoa
-Jos vastasit kyllä, voit tarkentaa tähän miten.
7. Missä vaiheessa opintoja yhteissoitto yleensä alkaa?
-Heti opintojen alussa
-Ensimmäisen tasosuorituksen jälkeen
-Toisen tasosuorituksen jälkeen
-Jokin muu, tarkenna.
8. Onko yhteissoittoon resursoitu mielestäsi tarpeeksi?
-Kyllä
-Ei
-En osaa sanoa
-Voit halutessasi lisätä tähän kommentin.
9. Onko oppilaitoksessasi erillinen kamarimusiikkiopettaja?
-Kyllä
-Ei

-En osaa sanoa

10. Toteutetaanko oppiaitoksessasi lasten laidiä?

-Kyllä

-Ei

-En osaa sanoa

11. Jos oppilaitoksessasi on lasten laidiä, onko sille erilliset tunnit?

-Kyllä

-Ei

-En osaa sanoa

12. Minkä olet huomannut jonkin erityisesti motivoivan lapsia soittamisessa?

-Ei

-En osaa sano

.Kyllä. Tarkenna alle.

13. Oletko huomannut jonkin auttavan, jos lapsella on motivaatio-ongelmia?

--Ei

-En osaa sanoa

-Kyllä. Tarkenna alle.

14. Tähän voit kommentoida, jos haluat vielä lisätä jotain.

Liite 3. Kysymykset pianonsoiton oppilaille

1. Oletko

-tyttö

-poika

-jokin muu

2. Minkä ikäinen olet?

3. Kuinka kauan olet soittanut pianoa?

4. Mikä on mukavinta soittamisessa?

-kappaleet

-uuden oppiminen

-kaverit

-yhdessä soittaminen

-opettaja

-esiintyminen

-jokin muu

5. Soittavatko tai ovatko vanhempasi soittaneet jotain soitinta?

-Kyllä

-Ei

6. Jos vanhempasi soittavat, soitatteko yhdessä?

-Kyllä

-Ei

7. Soittavatko tai ovatko sisaruksesi soittaneet jotain soitinta?

- Kyllä
- Ei
- Minulla ei ole sisaruksia

8. Jos sisaruksesi soittavat, soitatteko yhdessä?

- Kyllä
- Ei
- Sisarukseni eivät soita/minulla ei ole sisaruksia

9. Soittavatko kaverisi?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

10. Soitatko yhdessä kavereiden kanssa?

- Kyllä
- Ei
- Kaverini eivät soita

11. Miltä soittaminen tällä hetkellä tuntuu?

- Innostavalta
- Tylsältä
- En osaa sanoa

12. Onko soittoharrastuksen lopettaminen käynyt mielessä?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

13. Jos soittaminen tuntuu tällä hetkellä tylsältä, mikä voisi lisätä soittoa? (voit halutessasi valita useamman)

- Soittaminen muiden kanssa
- Opettajan vaihtaminen
- Soittimen vaihtaminen
- Erialaisten kappaleiden soittaminen
- Jokin muu, mikä?

14. Onko sinulla muita harrastuksia?

- Kyllä
- Ei

15. Oletko soittanut kamarimusiikkia (muiden soittajien kanssa yhdessä) musiikkioppilaitoksessasi?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

16. Jos olet soittanut kamarimusiikkia, onko se mielestäsi

- mukavaa
- tylsää
- en osaa sanoa
- jotain muuta, mitä?