



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

VANHALA, TAAVA-TUULIA

SOITONOPETTAJIEN KOKEMUKSIA NUOREN SOITTAJAN
MOTIVAATIO-ONGELMISTA

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatuksen koulutus

2017



Musiikkikasvatuksen koulutus		Tekijä Vanhala, Taava-Tuulia	
Työn nimi Soitonopettajien kokemuksia nuoren soittajan motivaatio-ongelmista			
Pääaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Helmikuu 2017	Sivumäärä 92+2
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on kuvata taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta antavien soitonopettajien kokemuksia nuoren soittajan motivaatio-ongelmista. Pysin selvittämään, kuinka haastattelemani klassisen musiikin soitonopettajat tunnistavat motivaatio-ongelmia ja millaisia kokemuksia heillä on syistä näiden ongelmien taustalla. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, millaisina soitonopettajat kokevat valmiutensa ja mahdollisuutensa puuttua motivaatio-ongelmiin ja millaisia kokemuksia heillä on motivaatio-ongelmatilanteiden ratkaisusta. Haluan tuoda opettajien näkökulmaa esiin musiikin motivaatiotutkimuksen kentällä, jolla oppilaan näkökulma on toistaiseksi korostunut.</p> <p>Tutkimukseni asettuu suomalaisen soitonopetuksen kontekstiin, mutta pyrin tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä avaamaan erityisesti musiikin motivaatiotutkimuksen kenttää kansainvälisen tutkimustiedon ja -kirjallisuuden kautta. Syvennyn viitekehyksessä soitonopiskeluun ja -opetukseen musiikkiharrastuksen ja soitonopettajuuden erityispiirteitä avaamalla. Motivaation teemoja käsittelem hahmottelemalla ensin motivaation yleistä rakennetta ja siirtymällä tämän jälkeen musiikkiharrastuksen motivaation muodostumiseen sekä vanhempiin ja opettajaan tämän motivaation tukijoina. Käyn läpi myös motivaatiotutkimuksen havaintoja musiikkiharrastuksen motivaatio-ongelmiin liittyen.</p> <p>Tutkimukseni metodologinen perusta on fenomenologiassa, sillä se sopii lähtökohdaksi erityisesti kokemuksen tutkimiseen. Haastattelin tutkimustani varten kuutta soitonopettajaa teemahaastattelun keinoin. Teemahaastattelu ei sisällä tarkkoja haastattelukysymyksiä, mikä mahdollisti osallistujien oman äänen, elämysmaailman ja ilmaisun korostumisen fenomenologisen tutkimuksen pyrkimysten mukaisesti. Analyysivaiheessa muodostin litteroidusta haastatteluaineistosta alakategorioita, jotka kokosin lopulta neljän yläkategorian alle. Jokaisen yläkategorian kautta pyrin vastaamaan yhteen tutkimuskysymyksistäni.</p> <p>Nuoren soittajan motivaatio-ongelmia ei soitonopettajien kokemusten perusteella ole aina mahdollista tunnistaa opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvan dialogin tai soittotuntityöskentelyn perusteella. Yleensä motivaatio-ongelma kuitenkin käy ilmi opintojen etenemisen ja sujuvuuden vaikeuksina. Motivaatio-ongelmat ovat jatkuvasti läsnä soitonopettajien arjessa, mutta esiintyvät yleensä suhteellisen pieninä notkahduksina lyhyen aikavälin motivaatiossa. Vakavammat motivaatio-ongelmatilanteet liittyvät opettajien mukaan pitkän aikavälin yleismotivaation laskuun.</p> <p>Soitto-oppilaan motivaatio-ongelmien syitä ovat opettajien kokemusten perusteella sisäiseen motivaatioon vaikuttavat syyt, kuten onnistumisen elämysten puute ja murrosikään liittyvä yksilön henkilökohtaisen kehitysprosessin läpikäynti sekä ulkoiseen motivaatioon vaikuttavat syyt, kuten lähipiirin tuen riittämättömyys ja yhteiskunnassa marginaali-ilmiönä näyttäytyvän klassisen soittoharrastuksen luonne. Lisäksi eräät tavoitteellisen soitonopiskelun osatekijät, kuten musiikin perusteet ja arviointikäytänteet voivat opettajien kokemusten mukaan vaikuttaa negatiivisesti oppilaan motivaatioon.</p> <p>Soitonopettajat vaikuttavat tuntevan itsensä enimmäkseen kyykykkääksi toimiessaan soitto-oppilaan motivoimiseksi. Varmuutta työskentelyssä lisäävät esimerkiksi taito toimia erilaisissa rooleissa oppilaan ja tämän kodin kanssa ja musiikkioppilaitoksen opettajalle tarjoama rakenteellinen ja käytännön tuki. Epävarmuutta opettajat saattavat kokea esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa vuorovaikutukselta oppilaan kanssa tai opetussisällöiltä ja -käytänteiltä vaaditaan opettajan henkilökohtaisen asiantuntijuuden ulkopuolisia asioita.</p> <p>Motivaatio-ongelmatilanteiden ratkeaminen sinänsä, joko soitto-oppilaan jatkamis- tai lopettamispäätökseen, koetaan positiivisena asiana. Opettajat kokevat negatiivisiksi ratkaisuiksi lähinnä ne tilanteet, joissa lopettamispäätöstä ei edellä avoin dialogi asiasta opettajan, oppilaan ja tämän kodin välillä. Kommunikaation puuttuessa ratkaisu voi jäädä vaivaamaan opettajaa enemmän, joskin vaikuttaa siltä, että lopettamispäätökset otetaan harvoin henkilökohtaisesti.</p> <p>Asiasanat fenomenologia, haastattelututkimus, kokemukset, musiikkikasvatus, musiikkioppilaitokset, musiikkipedagogiikka, musiikkipsykologia, motivaatio, taiteen perusopetus</p>			

SISÄLLYS

1	Johdanto	7
2	Soittoharrastus suomalaisessa kontekstissa	10
2.1	Soittaminen harrastuksena	10
2.1.1	Harrastaminen ja musiikki harrastuksena.....	10
2.1.2	Taiteen perusopetuksen laaja oppimäärä	11
2.2	Nuori soittoharrastajana	14
2.3	Musiikin laajan oppimäärän opettajien koulutus	15
2.4	Soitonopettajan roolit	17
3	Motivaatio soittoharrastuksessa	21
3.1	Motivaation käsite ja rakenne	21
3.2	Soittoharrastuksen motivaatio	24
3.2.1	Musiikkiharrastuksen motivaation keskeisiä teemoja.....	24
3.2.2	Vanhempi motivaation tukijana soittoharrastuksessa	27
3.2.3	Opettaja motivaation tukijana soittoharrastuksessa	29
3.3	Motivaatio-ongelmat soittoharrastuksessa	30
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	33
4.1	Fenomenologinen kokemuksen tutkimus	33
4.2	Teemahaastattelu	35
4.3	Tutkimuksen toteutus	36
4.3.1	Haastateltavat.....	36
4.3.2	Haastattelujen toteutus	38
4.3.3	Analyysin toteutus.....	39
5	Aineiston analyysi ja tulkinta	41
5.1	Oppilaiden motivaatio-ongelmien tunnistaminen	42
5.2	Motivaatio-ongelmien koetut syyt	45
5.2.1	Sisäiseen motivaatioon liittyvät syyt	45
5.2.2	Ulkoiseen motivaatioon liittyvät syyt.....	47
5.2.3	Musiikkioppilaitos ja motivaatio-ongelmat	50
5.3	Kokemukset motivaatio-ongelmien ratkaisutavoista	52
5.3.1	Motivaation tukeminen osana soitonopettajan koulutusta.....	53
5.3.2	Oppilaan itseohjaavuuden ja sisäisen motivaation tukeminen	54
5.3.3	Toimivan vuorovaikutussuhteen luominen oppilaaseen	57
5.3.4	Yhteistyö kodin kanssa	62
5.3.5	Soitonopettaja osana musiikkioppilaitosta	64
5.4	Motivaatio-ongelmatilanteiden ratkeaminen	73
5.4.1	Positiiviset kokemukset ratkaisuksista	73
5.4.2	Negatiiviset kokemukset ratkaisuksista	75
5.5	Yhteenveto tutkimustuloksista	77
6	Pohdinta	81
6.1	Johtopäätökset	81
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	83
	Lähteet	86
	Liitteet	93

1 JOHDANTO

Valtavan monimutkainen soittoharrastuksen motivaatio pitää sisällään niin yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia kuin tämän ja ympäristön vuorovaikutuksenkin (Hallam ym., 2016, s. 529). Musiikin motivaatiotutkimus korostaa sisäisen motivaation merkitystä musiikillisen toiminnan alkamisen ja jatkumisen kannalta (mm. Kosonen, 2010; Cogdill, 2015; Hallam 2016), sillä sisältäähän tavoitteellinen soitonopiskelu länsimaaisessa kontekstissa lähtökohtaisesti paljon yksin tapahtuvaa, pitkäjänteistä työntekoa harjoittelun muodossa (Socorro, Escandell Bermúdez & Casto Sánchez, 2016, s. 296). Soitonopettaja ja oppilaan vanhemmat ovat kuitenkin esimerkkejä merkittävimmistä hahmoista motivaatiota tukevien oppimisympäristön, resurssien, harjoittelukäytänteiden ja oppimisstrategioiden taustalla (mm. Creech, 2009; Hallam, 2016).

Suurin osa musiikin motivaatiotutkimuksesta on keskittynyt koulumusiikkiin tai soittamisen aloittamiseen, oppimiseen ja jatkamiseen (Hallam, 2016, s. 479). Tarvetta näiden kiintopisteiden ulkopuoliselle tutkimukselle siis on, sillä tutkimustulosten yleistettävyyttä esimerkiksi eri soitin- ja ikäryhmiin ei ole varmaa. (West, 2013, s. 17.) Näenkin opettajien kokemusten kartoittamisen tärkeäksi tutkimusalueeksi musiikkiharrastuksen motivaation saralla. Oppilaiden käsitykset omista kyvyistään oppia ja näiden käsitysten vaikutus soittoharrastuksen motivaatioon ovat musiikin motivaatiotutkimuksessa korostuneet (Cogdill, 2015, s. 49). Vain opettajien näkökulmia avaamalla voidaan muodostaa kokonaiskuva siitä, kuinka tehokkaasti opettajat kykenevät vastaamaan oppilaan tarpeisiin soittoharrastuksen mielekkyyden turvaamiseksi. Esimerkiksi Woody ja McPherson (2010, s. 407) ovat ilmaisseet huolensa siitä, kuinka heikko käsitys musiikkikasvattajilla yleisesti on motivaation monitahoisuudesta soittoharrastukseen liittyen. Musiikkioppilaitosjärjestelmän ja soitonopettajakoulutuksen kehittämiseksi tutkimustieto aiheesta on erittäin käyttökelpoista.

Lisäksi motivaatio-ongelmien tutkiminen omana kohteenaan on tärkeää, jotta musiikkiharrastuksen motivaation koko kuva selkenee (Hallam, 2016, s. 487). Soitonopettajilta on aiemmissa tutkimuksissa kysytty heidän käsityksiään motivaatio-ongelmien mahdollisista syistä. Cremaschin, Ilinykhin, Legerin ja Smithin (2015) koonnin mukaan opettajat näkevät motivaation heikkenevän esimerkiksi kiinnostuksen tai ajan puutteen, vanhempien vääränlaisen tuen tai pitkäjänteisen työskentelyn ongelmien vuoksi.

Woodyn ja McPhersonin tavoin myös he kuitenkin epäilevät, että opettajat eivät tiedosta työssään kaikkia niitä osatekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa oppilaan motivaatio-ongelmien kehittymiseen. (Cremaschi ym., 2015, s. 16.)

Oma näkökulmani musiikkiharrastukseen ja sen motivaatioon pohjaa henkilökohtaisiin kokemuksiini soittoharrastuksesta, jonka aikana opiskelin yli vuosikymmenen verran klassisia viuluopintoja musiikkiopistoympäristössä. Jo muutaman vuoden iässä aloitettu harrastus tuli jopa omasta mielestäni yllättäen päätökseensä, kun yläkouluikäisenä motivaationi ensin esiintymistä, sitten harjoittelua ja lopulta koko tavoitteellista soittoharrastusta kohtaan putosi rajusti. Minuun siis vaikutti vahvasti musiikkiharrastuksen motivaatiotutkimuksenkin esiin nostama nuoren muusikon ”keski-ikänkriisi”, ikävuosina 12–18 tapahtuva musiikkisuhteen ja kiinnostuksen tason uudelleenmäärittely (Creech, 2009, s. 297). Aloitettuani musiikkikasvatuksen opinnot aloin pohtia uudelleen syitä motivaatio-ongelmilleni ja kiinnostuin erityisesti siitä, kuinka viuluopettajani musiikkikasvattajana ja kanssani varhaisesta lapsuudesta nuoruuteen työskennelleenä läheisenä aikuisena mahdollisesti koki tilanteen.

Haluan tutkimuksellani antaa äänen soitonopettajille ja kertoa nuoren soittajan motivaatio-ongelmatilanteista heidän näkökulmastaan. Haastattelin tutkimustani varten kuutta klassisen instrumenttiopettajaa, jotka työskentelevät eri puolilla Suomea taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta antaen. He kaikki sattuvat ilman erillistä tarkoitusta edustamaan klassista musiikkia, mistä johtuen klassisesta soitonopetuksesta tuli tutkimukseni edetessä sen viimeinen kontekstirajaus. Tämä puolestaan vaikutti tutkielmani teoreettisen viitekehyksen rakentumiseen.

Muut rajaukset tutkimusaiheeni suhteen tein tutkimuksen toteutusta suunnitellessani. Keskityin tietoisesti nimenomaan instrumenttiopetukseen ja instrumenttiopettajiin, sillä esikäsitykseni mukaan instrumentin valinta ja soittoharrastuksen vaatima hallinta olivat mahdollisia motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Toiseksi rajasin tutkimukseni taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetukseen ja sen piirissä tapahtuviin motivaatio-ongelmatilanteisiin. Tähän päädyin siksi, että laajan oppimäärän mukaista opetusta antavien opettajien tulee lähtökohtaisesti vastata musiikkioppilaitosten opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimukseen (A986/1998, 19§). Näin ollen tutkimukseen osallistuvilla opettajilla tulisi olla joko tietyllä koulutuksella saavutettu muodollinen kelpoisuus tai muuten musiikin laajan oppimäärän opetustoimeen sopiva

pätevyys. Koin tutkimusta suunnitellessani, että tämä rajausta tiivistä tutkimusaiheittani ja että se mahdollistaisi esimerkiksi opettajien kokemusten perustellun vertailun. Lisäksi laajan oppimäärän mukainen musiikinopetuksen erityispiirteisiin kuuluvat sellaiset osatekijät kuin sisäänpääsyaatimukset, vahva tavoitteellisuus, jatkuva arviointi ja esiintyminen olivat esikäsitteisen mukaan kytköksissä musiikkiharrastuksen motivaatioon. Kolmas tutkimuksen aloittamista edeltäneistä rajauksista oli vaatimus siitä, että osallistujilla on kokemusta nimenomaan nuoren soittajan motivaatio-ongelmien kohtaamisesta. Tämän koin tärkeäksi, sillä tiedostin aiemman aiheeseen perehtymisen perusteella, että soitonopettajan vaikutus nuoren motivaation kehitykseen on niin vahva. Lisäksi omakohtaiset pohdintani oman motivaatiokamppailuni vaikutuksista viuluopettajaani virittivät mielenkiintoani aihepiiriä kohtaan.

Näiden rajausten puitteissa pyrin tutkimuksessa haastattelemieni soitonopettajien kokemusten kautta löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiini:

1. Kuinka soitonopettajat tunnistavat nuoren soittajan motivaatio-ongelmia?
2. Mistä motivaatio-ongelmien taustalla vaikuttavista syistä opettajilla on kokemuksia?
3. Millaisina soitonopettajat kokevat valmiutensa puuttua motivaatio-ongelmiin?
4. Millaisia kokemuksia soitonopettajilla on motivaatio-ongelmatilanteiden ratkaisusta?

Pro gradu -tutkielmani luvut 2 ja 3 käsittelevät tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Lähestyn soittoharrastuksen käsitettä ja erityispiirteistä suomalaisessa kontekstissa (luku 2) tarkastelemalla musiikkia harrastuksena yleensä ja taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaisena toimintana sekä nuorta soittoharrastajana. Soitonopettajaan liittyen nostan esille koulutuksen ja oppimisen tukemisen osana sitä. Avaan myös soitonopettajan työhön liittyvä vuorovaikutusta ja opettajan rooleja oppilaan ja tämän vanhemman kanssa työskennellessä. Motivaatiota käsitelen ensin yleisellä tasolla ja tämän jälkeen soittoharrastukseen liittyen (luku 3). Tutkimukseni metodologian ja toteutuksen (luku 4) jälkeen esittelen analyysini tulokset (luku 5). Tutkielman viimeisessä luvussa (luku 6) esittelen aineiston analyysin pohjalta tekemäni johtopäätökset ja pohdin tutkimukseni onnistumista yleensä.

2 SOITTOHARRASTUS SUOMALAISESSA KONTEKSTISSA

Erityisesti lapset ja nuoret ovat Suomessa harrastaneet musiikkia soittamalla kautta historian. Musiikin opiskelu ja oppiminen olivat aluksi osa pelimanniyhteisöjen isältä pojalle -perinnettä, mutta siirtyi vähitellen formaalimpaan muotoon ja kohti toimintaa, johon nykyään sisältyy maailmallakin maineikas suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä. (Kosonen, 1997, s. 70.) Tähän järjestelmään kuuluvat valtion ja kuntien tukemat oppilaitokset, jotka vuonna 1998 asetetun taiteen perusopetuslain mukaisesti tarjoavat tavoitteellista musiikin opiskelua ja mahdollisuuden edetä ammattiopintojenkin vaatimalle tasolle (L1998/633, 1§; Tuovila, 2003, s. 15).

2.1 Soittaminen harrastuksena

2.1.1 Harrastaminen ja musiikki harrastuksena

Ilmiönä harrastus ja harrastaminen voidaan yleisesti määritellä vapaa-aikana tapahtuvaksi aktiivisuudeksi. Harrastus on suhteellisen pysyvä kokonaisuus, johon liittyvät tietyt toiminnot ja käyttäytymismallit. Harrastaja ei pääsääntöisesti saa harrastustoiminnasta toimeentuloaan. (Metsämuuronen, 1995, s. 21–22.) Vaikka harrastuksiin ja harrastamiseen liittyy pääasiallinen omaehtoisuus, on suuri osa harrastuksista kuitenkin jollain tasolla suunnitelmallista ja ulkoapäin ohjattua (Juvonen, 2000, s. 38).

Tämän harrastuksen peruskivenä toimivan harrastajan sisäsyntyisen kiinnostuksen ja useiden harrastusten suunnitelmallisen luonteen yhdistyminen johtaakin siihen, että harrastaminen on terminä monitulkintainen. Mikäli harrastamisen käsitetään liittyvän pääsääntöisesti jonkinlaiseen seura- tai yhdistystoimintaan, sulkee se käsitteen ulkopuolelle esimerkiksi lähipiirin kanssa tapahtuvan toiminnan (Merikivi, Myllyniemi & Salasuo, 2016, s.56). Laajimmillaan käsite taas kattaa kaiken vapaa-ajalla tapahtuvan ja oman mielenkiinnon ohjaaman säännöllisen toiminnan (Myllyniemi & Berg, 2013, s. 39).

Pitkäaikaisen soittoharrastuksen on todettu hyödyttävän kaikenikäisiä harrastajia. Sen on tutkimuksissa todettu esimerkiksi kehittävän kurinalaista työskentelyä ja itsetuntoa sekä yksinkertaisesti lisäävän henkilökohtaista mielihyvätunnetta. (Cremaschi ym., 2015, s. 16.) Lisäksi tutkimukset ovat vahvistaneet musiikkiharrastuksen edistävän puheen, matemaattisen hahmottamisen, hienomotoriikan ja jopa älykkyydosamäärän kehittymistä

(Hallam, 2015). Nuorten koulumenestyksen on myös todettu kasvavan suhteessa soittoharrastuksen keston (Hallam & Rogers, 2015, s. 256).

Lähes jokaiselle on mahdollista harrastaa musiikkia joko kuuntelijan tai tekijän roolissa. Musiikin harrastajat voidaan jakaa kahteen pääryhmään: niihin, joiden musiikin tekemiseen, kuunteluun ja mahdollisesti myös opiskeluun ei kuulu säännöllisesti saatava ohjaus ja niihin, joille musiikkiharrastus pitää sisällään viikoittaiset soittotunnit ja paljon harjoittelua. Näistä ryhmistä ensiksi mainittu on se, jonka kohdalla esimerkiksi koulussa saatavan musiikkikasvatuksen merkitys korostuu. (Kosonen, 2010, s. 302; 305.) Jälkimmäisen ryhmän harrastajat ovat valinneet yhden suosituimmista suunnitelmallisista harrastuksista nuorten keskuudessa. Vuonna 2015 Suomessa toimi vajaa sata musiikkioppilaitosta, joissa opiskeli yhteensä noin 64 000 oppilasta. (SVT, 2016.) On kuitenkin huomattava, että tilastotiedot ovat osin puutteellisia keskittyessään valtionosuutta saaviin musiikkioppilaitoksiin. Esimerkiksi valtionosuuden ulkopuolelle jääviin yksityisiin oppilaitoksiin ja niiden oppilaisiin tilastot eivät tällaisenaan tarjoa kattavaa katsausta. (Hanifi, 2008.)

Valtionapua saavien musiikkioppilaitosten opetus on taiteen perusopetuslain (633/1998) mukaan ”tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen”. (L633/1998, 1§.) Vuonna 2002 Opetushallitus vahvisti opetussuunnitelman perusteet taiteen perusopetuksen musiikin laajalle oppimäärälle, jota seurasi määräys taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteista vuonna 2005. Yleisen oppimäärän tavoitteiksi Opetushallitus nimesi erityisesti elinikäisen musiikkisuhteen kehittämisen ja omaehtoisen musiikin harrastamisen oppilaan omien tavoitteiden ja itsensä toteuttamisen pohjalta (Opetushallitus, 2005). Esimerkiksi ammatillisten valmiuksien tarjoaminen musiikin harrastajille on tämän määräyksen myötä musiikin laajan oppimäärän koulutusta tarjoavien oppilaitosten tehtävä.

2.1.2 Taiteen perusopetuksen laaja oppimäärä

Musiikin laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta Suomessa antavat pääasiassa valtionapua saavat musiikkiopistot, musiikkikoulut, konservatoriot ja Sibelius-Akatemian nuorisokoulutus, joista musiikkiopistot ovat tämän tason koulutuksen tarjoajina suurin

ryhmä. Opetussuunnitelman perusteiden (2002) mukaan musiikin laajan oppimäärän mukaisen koulutuksen tehtävä on tarjota edellytyksiä ”musiikin elämänikäiselle harrastamiselle sekä antaa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin”. Lisäksi laajan oppimäärä tukee kansallisen musiikkikulttuurin säilyttämistä ja kehittämistä sekä oppilaan tasolla yksilöllisen henkisen kasvun ja persoonallisuuden kehittymistä. Opetushallitus on asettanut perusteet niin opetuksen toteuttamiselle, keskeisille sisällöille kuin arvioinnillekin. (Opetushallitus, 2002.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikin laajan oppimäärän opetus pohjaa oppilaan yksilöllisiin ominaisuuksiin, tavoitteisiin ja motivaatioon. Perusteet korostavat oppilaitoksessa tapahtuvaa vuorovaikutusta niin opettajan ja oppilaan kuin oppilaidenkin kesken. Opetuksen katsotaan voivan tapahtua sekä yksilöllisesti että ryhmässä, kuitenkin niin, että oppilas kohdataan yksilöllisesti ja opiskeluympäristö tukee oppilaan kykyjen ja musiikillisen ilmaisuuden kehittymistä. (Opetushallitus, 2005.)

Laajan oppimäärän mukainen musiikin opetus muodostuu musiikin perustason ja musiikkiopistotason kokonaisuuksista. Kumpikin taso pitää sisällään instrumenttitaitojen kehittämisen, yhteismusisoinnin ja musiikin perusteiden opiskelun. Musiikin perusteisiin kuuluvat esimerkiksi musiikin luku- ja kirjoitustaito, hahmottaminen ja historian tuntemus. (Opetushallitus, 2002, §5; §7.) Tavoitteellinen soittoharrastus laajan oppimäärän mukaisesti ei siis koostu vain soittotunneista, vaan oppilaalta vaaditaan osallistumista monenlaiseen toimintaan opintojen läpäisemiseksi. Yhteensä musiikin laaja oppimäärä muodostuu 775 instrumenttitaitojen ja yhteismusisoinnin opetustunnista ja 525 musiikin perusteiden opetustunnista (Opetushallitus, 2002, §5). Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan kuitenkin oppilaan oikeus yksilölliseen opintopolkuun, mikäli jokin vamma, sairaus tai muu näihin verrattavissa oleva syy hankaloittaa perusopetussuunnitelman mukaista opiskelua kohtuuttomasti (Opetushallitus, 2002, §10).

Musiikkioppilaitosten toimintaan yhdistetään vahvasti tasosuoritusjärjestelmä ja jatkuva oppilaan edistymisen arviointi. Jo 1920-luvun Helsingin musiikkiopisto, Sibelius-Akatemian edeltäjä, otti käyttöön kurssitutkintojärjestelmän. Tämä tutkintosuorituksiin perustuva arviointitapa levisi musiikkioppilaitoksiin ympäri maan ja muodostui keskeiseksi osaksi musiikkioppilaitosjärjestelmän tason kohottamista ja oppilaitoksissa suoritettavaa laadunvalvontaa. (Lehtonen, 2005, s. 35.) Nykyistä tasosuoritusjärjestelmää hallinnoi

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML), joka tarjoaa jäsenistölleen tarkat, instrumenttikohtaiset ohjeet niin tasosuoritusten sisällön kuin arvioinninkin järjestämiseksi.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaan edistyminen tulee arvioida ja kirjata vuosittain. Oppilaan tulee myös saada suorituksistaan ja edistymisestään sanallinen palaute. Oppilasarvioinnin tavoite on tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä ja ohjata opiskelua tavoitteiden asettamisen ja saavuttamisen kautta. Myös itsearviointi kuuluu musiikin laajan oppimäärän opiskeluun. (Opetushallitus, 2002, §11–§12.) Russellin (2014) mukaan itsearviointi lisää oppijan itseohjaavuutta musiikinopiskelun suhteen ja kehittää käsitystä omista kyvyistä edistäen näin esimerkiksi toimivien harjoittelustrategioiden rakentumista. Itsearviointi pitää parhaassa tapauksessa sisällään opiskelun ja oppimistuloksien vertaamista oppijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin keskustellen ja opettajan suullisen tai kirjallisen arvioinnin huomioiden (Anttila, 2004, s. 117). Vaikka esimerkiksi musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden meneillään oleva (2016–2017) uudistustyö on prosessiin liittyvien kyselyjen kautta nostanut esiin halun lisätä oppilaan itsearviointia suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä huomattavasti (Opetushallitus, 2015), on opettajan palautteen huomioiminen oppilaan suorittaman itsearvioinnin yhteydessä aina tärkeää. Russelin (2014) koonnin mukaan oppilaiden kyky arvioida omaa edistymistään tai suoriutumistaan ei aina vastaa asiantuntijoiden näkemyksiä.

Tasosuoritus- ja arviointikäytänteet ovat nousseet keskusteluissa esiin aina, kun musiikinopetuksen ja sen tavoitteiden kehittämisestä on puhuttu. Instrumentin hallintaa ja musiikillista osaamista on musiikkioppilaitoksissa mitattu ammattimaisiin kriteereihin, mikä pohjaa musiikinopiskelua edelleen määrittelevään ammattimuusikkouden pohjalta nousevaan traditioon (Kosonen, 2010, s. 295). Tätä joskus varsin kovanakin näyttäytyvää puolta musiikin harrastamisessa on pyritty pehmentämään juuri elinikäisen musiikkisuhteen luomisen ja musiikin ilon kaltaisten käsitteiden lisäämisellä kansallisiin ja oppilaitoskohtaisiin opetussuunnitelmiin (Tuovila, 2003, s. 18). Ammattihan instrumentin soittamisesta tulee oppilaitoksen satojenkin oppilaiden joukosta vain harvoille.

Ammattimuusikkouden pyrkimyksen lisäksi toinen musiikkioppilaitosten toimintaa ohjaavista pitkällisistä perinteistä on musiikkikoulutuksen nojaaminen länsimaisen taidemusiikin traditioihin (Tuovila, 2003, s. 16). Klassinen instrumenttikoulutus on kuitenkin saanut rinnalleen muiden musiikkikulttuurikonaisuuksien, esimerkiksi populaarimusiikin vastaavan koulutuksen ja vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteissa mainitaan

esimerkiksi vapaa säestys osana myös monipuolista klassisen musiikin koulutusta (Opetushallitus, 2002). Musiikin laajan oppimäärän uusissa opetussuunnitelman perusteissa korostetaan alustavan luonnostekstin mukaan yhä enemmän luovuutta ja musiikin- ja taiteenlajirajojakin ylittävää musiikin opiskelua esimerkiksi improvisoiden, säveltäen ja musiikkiteknologiaa hyväksi käyttäen. (Opetushallitus, 2016.)

2.2 Nuori soittoharrastajana

Nuoruus käsitteenä on yhtä lailla moniulotteinen kuin harrastus ja harrastaminenkin ja sitä voidaan määritellä esimerkiksi iän tai sosiologisten lähtökohtien kautta eri lopputulemin. Suomen nuorisolaki (L72/2006, §2) on määritelmässään yksiselitteinen; nuoria ovat lain ja siihen pohjaavan nuorisotutkimuksen piirissä alle 29-vuotiaat. Vuoden 2013 vapaa-aikatutkimukseen vastanneet nuoret haastoivat tämän määritelmän. Tutkimuksen mukaan lähes puolet 10-vuotiaista pitää itseään nuorena ja 12-vuotiaista vain 20 prosenttia identifioituu lapseksi. Siirtyminen nuoruudesta aikuisuuteen tapahtuu tutkimukseen vastanneiden mielestä noin 20 ikävuoden kohdalla, joskin 25–29-vuotiaista pojista noin joka neljäs kokee olevansa enemmän nuori kuin aikuinen. (Myllyniemi & Berg, 2013, s. 14–16.)

Nuoruuden käsitettä voidaan lähestyä myös tarkastelemalla siihen liittyviä kehityksen tai käyttäytymisen malleja. Nuoruus nähdään yleisesti muutoksen sekä vahvojen reaktioiden ja vastareaktioiden aikana. Yksilön tietoisuus ja käsitys esimerkiksi itsestään ja tunteistaan kasvaa ja elämänvaiheelle onkin normaalia tietynlainen sekavuus niin yksilön suhteessa itseensä kuin toisiinkin. Nuoren suhde sekä lähipiiriinsä että laajemmin esimerkiksi auktoriteetteihin, instituutioihin ja koko yhteiskuntaan muuttuu, kun hän hakee rooliaan ja pyrkii helpottamaan kaipuutaan autonomiaan. (Flynn, 2004, s. 68.) Tällaiseen identiteettityöhön ikäkauden aikana kuuluu myös uteliaisuus kokeilla uusia asioita, joiden joukosta mieluisimmat ja sopivimmat vähitellen valikoituvat pysyvämmiksi toiminnoiksi ja edelleen harrastuneisuudeksi (Kosonen, 2010, s. 303; Juvonen, 2000, s. 43).

Oli kyse sitten yksilöllisesti koetusta tai yhteiskunnan määrittämästä nuoruudesta, on harrastaminen tämän aikana aktiivisimmillaan. Suomalaisista nuorista lähes 90 prosenttia kertoo harrastavansa jotain, ohjatusti tai täysin omaehtoisesti. Lisäksi harrastaminen näyttää yleistyvän nuorten keskuudessa edelleen. Teini-ikäisten kohdalla harrastamisessa on kuitenkin havaittavissa notkahdus. (Myllyniemi, 2015, s. 50; Merikivi, Myllyniemi & Salasuo, 2016, s. 56), jonka voinee yhdistää murrosiässä tapahtuvaan nuoren

henkilökohtaiseen kehitykseen. Vuoden 2013 nuorten vapaa-aikatutkimuksen mukaan 15–29-vuotiaiden ikäryhmästä 30 prosenttia harrasti laulamista tai soittamista (Myllyniemi & Berg, 2013, s. 41). Tämä tutkimus ei tosin erota formaalissa ympäristössä tapahtuvaa musiikin harrastamista informaalista harrastustoiminnasta.

Formaalissa soitonopiskelussa esimerkiksi populaarimusiikin tai rytmimusiikin koulutusta musiikin yleisen ja laajan oppimäärän mukaan tarjoaa huomattavasti harvempi oppilaitos kuin klassisen musiikin tavoitteellista koulutusta. Kososen (2010, s. 306) mukaan formaali soitonopiskelu onkin liittynyt perinteisesti klassiseen musiikkiin, kun populaarimusiikin harrastajat ovat soitelleet omaehtoisesti oppilaitosten ulkopuolella. Myös Green (2008, s. 149) toteaa informaalista musiikinoppimista käsittelevän projektinsa yhteydessä, että länsimainen klassinen musiikki ei normaalisti näytä välittyvän informaaleilla oppimismenetelmillä.

Musiikkiharrastukset ovat edelleen vahvasti sidoksissa sukupuoleen. Kososen (2010) mukaan soittamisen formaalin opiskelun piiriin on perinteisesti ohjattu erityisesti tyttöjä, kun poikia on johdettu esimerkiksi urheiluharrastusten suuntaan. Musiikkiharrastusten ”tyttöistymisen” näkyy musiikkioppilaitosten sukupuolijakaumista. Musiikin kuuntelun ja ilman erityistä ohjausta vapaa-ajalla tapahtuvan itseopiskelun suhteen pojat ovat kuitenkin tyttöjä aktiivisempia, mikä käy ilmi esimerkiksi siinä, että ammattimuusikoissa sukupuolijakauma on huomattavasti musiikkioppilaitosten oppilaita tasaisempi. (Kosonen, 2010, s. 302–303.)

2.3 Musiikin laajan oppimäärän opettajien koulutus

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta antavilta opettajilta vaaditaan opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen (A986/1998, 19§) mukaan ”alan ylempi korkeakoulututkinto tai soveltuva korkeakoulututkinto tai asianomaisen taiteenalan vähintään opistoasteinen opettajantutkinto”. Käytännössä yleisin polku soitonopettajaksi laajan oppimäärän mukaista opetusta antavaan musiikkioppilaitokseen kulkee ammattikorkeakoulun musiikkipedagogin koulutusohjelman kautta.

Suomessa instrumenttipedagojeja valmistuu kymmenestä ammattikorkeakoulusta. Koulutusta tarjotaan Helsingissä, Turussa, Tampereella, Jyväskylässä, Oulussa, Kuopiossa

ja Kokkolassa sekä ruotsin kielellä Pietarsaassa (Laakso, 2009, s. 460–461.). Kokonaismäärään on vielä laskettu mukaan Lahden ammattikorkeakoulu ja Joensuun Karelia-ammattikorkeakoulu, jotka lopettivat uusien opiskelijoiden sisäänoton 2012 ja 2016 koulutusohjelmien loppuessa. Ammattikorkeakoulujen lisäksi soitonopettajan kelpoisuuden voi opiskella Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa. Mainituista ammattikorkeakouluista Turun ja Tampereen oppilaitokset eivät tarjoa populaarimusiikkiin painottunutta musiikkipedagogin koulutusta.

On kuitenkin huomioitava, että musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta antaa edelleen joukko soitonopettajia, jotka ovat opiskelleet ja siirtyneet työelämään paljon ennen taiteen perusopetuslakia (633/1998). Heidän koulutustaustansa on erilainen verrattuna modernien ammattikorkeakoulujen tarjoamaan musiikkipedagogin koulutukseen. 1970-luvulta 1990-luvulle musiikin ammatillinen koulutus tapahtui konservatorioissa, soitonopettajien opistoasteinen kouluttaminen alkoi niissä 1980-luvulla. Kun ammattikorkeakoulutoiminta käynnistyi 1990-luvulla, siirtyi myös aiempi konservatorioiden opistoasteen soitonopettajan koulutus ammattikorkeakouluihin, synnyttäen näin alemman ammattikorkeakoulututkinnon musiikin alalla.

Esimerkiksi Lennonin ja Reedin (2012, s. 302) mukaan soitonopettajakoulutusta tarkasteltaessa ja kehitettäessä koulutuksen järjestäjien tulisi aina huomioida soitonopettajan työnkuvan kehitys ja muutokset kentällä. Suomessa ammattikorkeakoulutus pohjaa työelämälähtöisyyteen. Työelämän tulisi siis olla opinnoissa läsnä niin koulutuksen suunnittelussa kuin opetussuunnitelmatyössäkin. Musiikin alalla esimerkki tästä ovat opiskelijoiden ammattikorkeakouluopinnoissaan suorittamat harjoittelujaksot. Musiikkipedagogeja koulutettaessa tähän liittyy tiivis yhteistyö esimerkiksi paikallisten orkestereiden ja musiikkiopistojen kanssa. (Laakso, 2009, s. 465.)

Konservatorioissa annetun soitonopettajan opintolinjan koulutuksen opetussuunnitelman määritti 1987 jälkeen Kouluhallituksen kirjelmä, joka koski kaikkia Suomen konservatorioita. Opetussuunnitelman mukaan soitonopettajakoulutukseen kuului tuolloin kahteen osaan jaettu pedagogisten opintojen kokonaisuus. Pedagogiset opinnot pitivät sisällään yleispedagogiikan ja didaktiikan opinnot. (Kouluhallitus, 1987.) Jo tältä ajalta löytyy siis vastine edelleen ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmiin kuuluviin pedagogiikan opintokokonaisuuksiin, musiikkipedagogien erityisiin harjoittelujaksoihin, joissa musiikkipedagogiikan opiskelijat opettavat harjoitusoppilaita ja saavat ohjausta

käytännön opetustyön suunnitteluun ja toteutukseen. Harjoittelun osuus musiikkipedagogin koulutuksessa on opetussuunnitelmien mukaan oppilaitoksesta riippuen joko 15 tai 30 opintopistettä, 400 tai 800 opiskelijan työtuntia (Opintopolku.fi, 2016.).

Musiikkipedagogin opinnot pohjaavat eri oppilaitoksissa samankaltaisille tavoitteille. Pedagogiset opinnot ja harjoittelujaksot tähtäävät erilaisten toimintatapojen ja työmenetelmien hallintaan ja kykyyn kehittää opetusala ammattia harjoittaessaan edelleen. Opetussuunnitelmissa mainitaan erilaisten oppijoiden kohtaaminen ja esimerkiksi arviointi- ja palautekäytänteiden kehittäminen oppilaan oppimista palvelevaan suuntaan. Instrumenttiopettaja tulee opetussuunnitelmien kuvauksissa esille myös asiakaspalvelijana, jonka työelämätaitoihin kuuluu oman toiminnan reflektointi. Varsinaisten musiikkipsykologian opintojaksojen sijaan sen kenttään kuuluvia sisältöjä löytyy oppimiseen, opettamiseen, ohjaukseen ja arviointiin keskittyvistä opintojaksoista. (Opintopolku.fi, 2016.)

2.4 Soitonopettajan roolit

Muodollisen kelpoisuuden lisäksi soitonopettajalta vaaditaan huomattavaa kykyä omaksua erilaisia rooleja niin nuoren soitto-oppilaan kuin tämän vanhemmankin kanssa työskennellessään. Soitonopettajien laajimmin tunnustettu rooli on toimia musiikkikasvatuksen kentällä musiikkikokemusten tarjoajana kaikenikäisille yksilöille. Lisäksi perinteinen kuva soitonopettajasta on tiedon ja taidon siirtäjä, joka vastaa tulevaisuuden musiikin alan ammattilaisten kouluttamisesta. (Lennon & Reed, 2012, s. 286.)

Soitonopetuksen traditioon on siis perinteisesti kuulunut opettajalähtöisyys ja ajatus mestari–kisälli-suhteesta opettajan ja oppilaan välillä. (Lennon & Reed, 2009, s. 286; 290; Anttila, 2002, s. 17.) Näihin ajatuksiin pohjaavan mallin mukainen kahdenkeskinen opetus nähdään edelleen laajasti ”korvaamattomana, intensiivisenä ja yksityiskohtaisena” osana instrumenttiopetusta ja se on selkeästi suosituin ja näin myös kansainvälisesti yleisin tapa järjestää soitonopetusta musiikkioppilaitoksissa (Carey & Grant, 2015, s. 5). Tällainen suhde pohjaa opettajan rooliin muusikkona ja opettajana, alansa asiantuntijana, jonka tehtävä on siirtää tietoa, taitoa ja kokemusta (Anttila, 2002, s. 17). Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen onnistuminen on perinteisesti todennettu oppilaan musiikillisten kykyjen kasvamisen kautta (Rostvall & West, 2003, s. 214).

Viime aikoina kansainvälinen tutkimus on kyseenalaistanut mestari–kisälli-ajatusta ja avannut keskustelua siihen liittyen. Empiiristä tutkimustietoa kahdenkeskeisen soitonopetuksen oletetuista hyödyistä tai tehokkuudesta on todellisuudessa vähän (Carey & Grant, 2015, s. 6). Opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta onkin alettu tutkia useammasta näkökulmasta, mikä on johtanut pedagogisen diskurssin kiintopisteen siirtymiseen osittain opettajasta enemmän oppilaaseen ja opettamisesta monimuotoiseen oppimiseen. (Lennon & Reed, 2009, s. 290; Carey & Grant, 2015, s. 5; Gaunt, Creech, Long & Hallam, 2012, s. 27) Toistaiseksi kahdenkeskeinen opetus vaikuttaa kuitenkin olevan johtava tapa tukea yksilöllistä kohtaamista ja pedagogista tehokkuutta. (Carey & Grant, 2015, s. 17) Esiin on nostetukin ajatus siitä, että opettajan tulee omaksua merkittävästi erilaisia lähestymistapoja tai rooleja, joita hän voi ottaa joustavasti käyttöön kahdenkeskeisen opetuksen tehokkuuden takaamiseksi (Gaunt ym., 2012, s. 40). Opettajan pedagogisista taidoista viestiikin siis se, että hän kykenee hyödyntämään erilaisia rooleja riippuen kustakin opetus- ja oppimistilanteesta ja näin rakentamaan oppilaan kanssa mielekkään vuorovaikutussuhteen. (Anttila, 2002, s. 20.)

Suomessa Anttila (2002) on vuosituhannen alussa koonnut yhteen eri tutkijoiden esittämiä soitonopettajien rooleja. Yksi näistä on esimerkiksi rooli kasvattajana, joka varsinaisten musiikin sisältöjen lisäksi tukee oppilaan minäkäsityksen ja maailmankuvan kehitystä. Lisäksi soitonopettaja voi Anttilan koonnin mukaan toimia oppilaan kanssa kaverillisessa roolissa tai opetuksen organisoijana, asiaroolissa. (Anttila, 2002, s. 18–19.) Myös Gauntin (2011, s. 165) tutkimuksen mukaan soitonopettajat toimivat ystävän tai kasvattajan rooleissa, näistä jälkimmäisen sisältäen jopa vanhempi–lapsi-suhteen kaltaista vuorovaikutusta. Äärimmäisesti opettaja–oppilas-suhteen voi kuvata muistuttavan jopa psykoterapiasuhtetta, jossa osapuolet tapaavat säännöllisesti tunteiden ilmaisemisen ja välittämisen – musiikin valmistamisen kuulijaa varten – merkeissä (Anttila, 2004, s. 97–98).

Anttila kiteyttää opettajan roolit oppilaan kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa kolmeen pääkategoriaan: rooleihin muusikkona, opettajana ja ihmisenä (Anttila, 2002, s. 20). Lennon ja Reed puolestaan erottavat kymmenen vuotta Anttilan jälkeen eurooppalaisten instrumenttiopettajien rooleja valottavassa tutkimuksessaan kuusi opettajan pääasiallista roolia. Heidän mukaansa opettajat toimivat esiintyjänä ja artistisena roolimallina, opetuksen suunnittelijana ja organisoijana, kommunikoivana pedagogina, luovien ja yhteistoiminnallisten oppimisympäristöjen luoja, itse-reflektoivana ammatinharjoittajana

sekä musiikkikasvatuksen puolestapuhujana ja verkostoituvana, yhteistyötä tekevänä yhteisön jäsenenä. (Lennon & Reed, 2012, s. 293–300.)

Kosonen painottaa, että onnistuneen soitonopetuksen ja -opiskelun edellytyksenä on joka tapauksessa toimiva opettaja–oppilas-vuorovaikutussuhde, jonka osapuolilla on samansuuntaisia tavoitteita ja jossa opettaja on nykyään kiinnostunut oppilaasta ja tämän elämästä myös musiikillisen kontekstin ulkopuolella (Kosonen, 2010, s. 304; 307–308). Merkittävän vuorovaikutussuhteen puuttumisen on todettu linkittyvän nuoruuden soittoharrastuksen mielekkyyden laskuun (Pitts, Davidson & McPherson, 2000, s. 59). Anttilan mukaan vuorovaikutussuhteen tulisi perustua keskinäiseen arvostukseen, luottamukseen ja inhimillisyyteen sen lisäksi, että opettaja on alansa asiantuntija, joka hallitsee opetuksen sisällöt ja ohjaa sen kulkua (Anttila, 2002, s. 18–20). Oppilaan innostus toimintaa kohtaan on myös riippuvainen siitä, missä määrin tämä tuntee voivansa vaikuttaa harrastuksen kulkuun (Hallam ym., 2016, s. 531) sen sijaan, että olisi oppijana passiivisessa roolissa ja vahvasti riippuvainen opettajasta (Gaunt ym., 2012, s. 27). Oppilaan itseohjaavuutta työssään tukeva soitonopettaja vahvistaa myös oppilaan käsitystä itsestään ja kyvyistään ruokkien näin erityisesti nuoren kaipuuta kokea hallintaa harrastuksensa suhteen (Creech, 2009; 2010).

Tuovilan (2003) tutkimukseen osallistuneet soitonopettajat korostivat aitoa vuorovaikutusta oppilaan kanssa. Opettaja–oppilas-suhteeseen keskittyvä soitonopettaja saattaa ohjata soittoharrastusta hyvin itsenäisesti ja olettaa vanhemman tukevan prosessia. (Tuovila, 2003, s. 61; 72; 168.) Vanhempi–oppilas-vuorovaikutussuhde on kuitenkin niin ikään avainasemassa nuoren soittajan musiikillisen hyvinvoinnin ylläpitämisessä (Creech & Hallam, 2011, s. 104). Oppilaan kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi soittoharrastuksen kahden auktoriteetin, soitonopettajan ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen on todettu olevan perustavanlaatuisessa roolissa soittoharrastusta tukevan oppimisympäristön rakentamisessa (Pitts, Davidson & McPherson, 2000, s. 53).

Creech esittää, että opettaja–oppilas-suhde on soittoharrastuksen kannalta tärkeä, mutta vanhemman tulisi tietoisesti ajaa sen kehittymistä. Vaikka vanhemman tuen merkitys korostuu etenkin harrastuksen alkuvaiheessa, on opettaja asiantuntija harrastuksen musiikillisissa asioissa. Opettaja–vanhempi-suhteessa vanhemman rooli on siis Creechin mukaan toimia tarjoamassaan turvallisessa ja strukturoidussa oppimisympäristössä

asiantuntijaopettajan asettamien muuttujien puitteissa, esimerkiksi harjoittelun tukijana. (Creech, 2009, s. 304; 2010, s. 29.)

Opettaja voi oman toimintansa kautta lisätä oppilaan oppimisen kannalta tärkeää vanhemman osallistumista. Kun opettajan ohjaustyö koetaan tehokkaaksi, vanhemman on tutkittu tarjoavan enemmän tukea opettajan työlle. Vaikka konseptia ei ole juuri nimenomaan soitonopettajien yhteydessä tutkittu, Creechin ja Hallamin (2003, s. 33–35) koonnin mukaan oppimisprosessissa tavoiteltavaa dynaamista dialogia ylläpitävät ”korkean sitoutumisen” (”high-involvement”) opettajat yleensä suhtautuvat vanhempaan voimavarana, jonka taitoja ja tietoja hyödyntää luokkahuoneessa.

Mikäli kaksi auktoriteettia eivät toimi yhteisymmärryksessä siitä, mikä toiminta kuuluu kummankin omaan auktoriteettialueeseen, se voi Tirrin ja Puolimatkan (2000, s. 159) mukaan johtaa ongelmiin auktoriteettien keskinäisessä suhteessa. Lisäksi kasvatopsykologinen tutkimus on todennut, että opettajat vähättelevät vanhemman osallistumisen ja kiinnostuksen tasoa, mikäli heidän toimintansa ja arvonsa eivät vastaa opettajan käsityksiä ideaalista vanhemman osallisuudesta. Jos opettaja pyrkii muodostamaan strategioita vanhemman osallistamiseen vain oman näkökulmansa ja arvojensa kautta, eivät nämä strategiat siis välttämättä tuota vanhemman osallisuuden kasvamista oppilaan toiminnan tukemiseksi. Suurin osa konflikteista opettaja–vanhempi-suhteessa kehittyikin siksi, että osapuolet eivät täysin ymmärrä toistensa arvoa suhteessa kasvatustilanteeseen ja sen päämääriin. (Creech & Hallam, 2003, s. 38–39.)

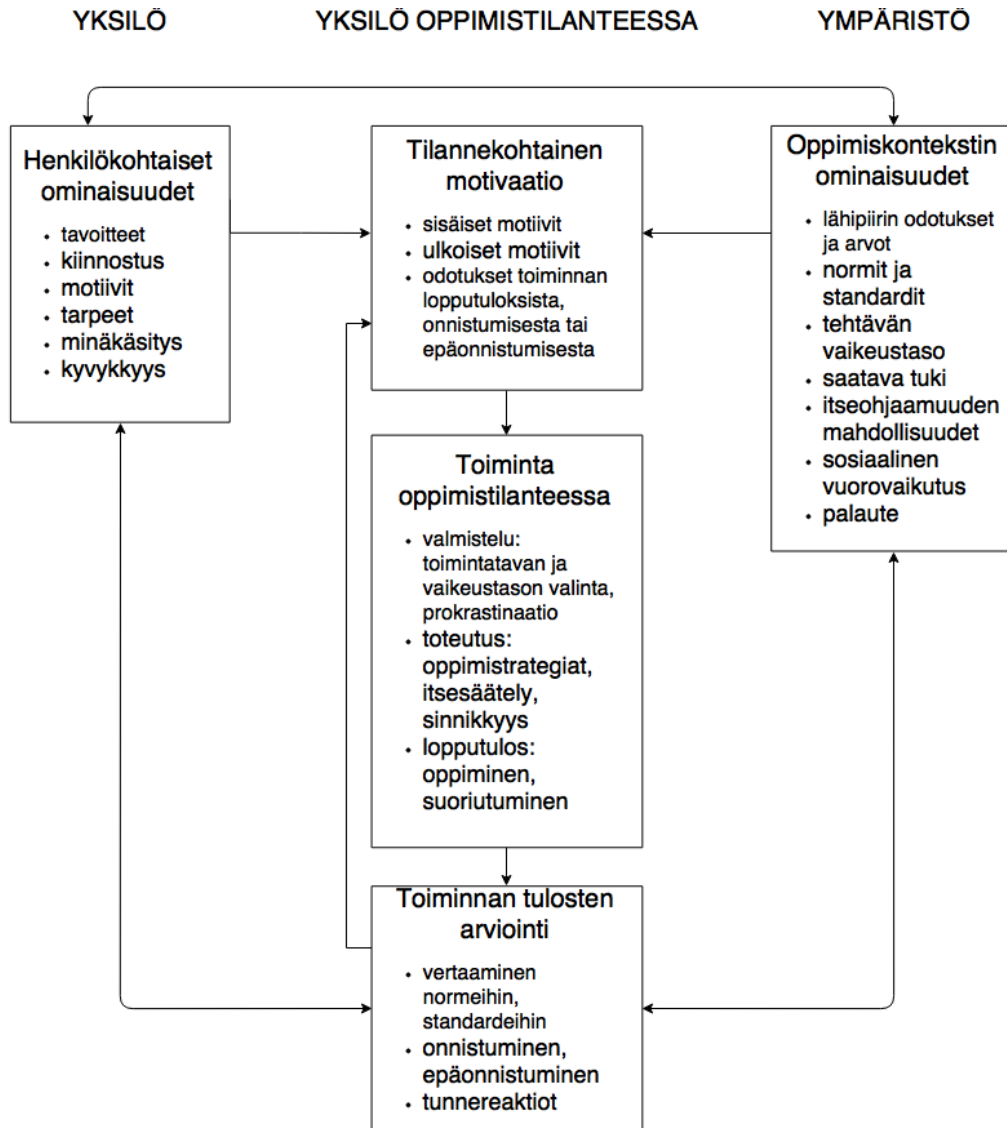
3 MOTIVAATIO SOITTOHARRASTUKSESSA

3.1 Motivaation käsite ja rakenne

Yksilön toiminnalla on aina jokin peruste. Nämä perusteet, motiivit, voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia ja niihin kuuluvat esimerkiksi yksilön tarpeet, halut, vietiit ja sisäiset yllykkeet sekä ulkoa päin tulevat palkkiot ja rangaistukset. (Peltonen & Ruohotie, 1992, s. 16.) Yhdessä nämä motiivit muodostavat motivaation, psykologiset mekanismit, jotka ilmenevät yksilön toimiessa päämääriensä saavuttamiseksi. Vaikka yksilön motivaation taustalla vaikuttaa joukko suhteellisen pysyviä motiiveja, voi motivaation laatu vaihdella huomattavasti riippuen tilanteesta ja päämäärästä, jonka yksilö pyrkii toiminnallaan saavuttamaan. Se, millainen motivaatio tilanteessa vaikuttaa, on yhteydessä toiminnan, esimerkiksi oppimisen, laatuun ja lopputuloksiin. (Dresel & Hall, 2013, s. 59; 61.) Kuvio 1 kuvaa Dreselin ja Hallin (2013, s. 64–65) kuviota mukaillen yksilön ja ympäristön ominaisuuksien, toiminnan sekä sen lopputulosten vuorovaikutusta tilannekohtaisen oppimismotivaation muotoutumisen taustalla.

Tilannekohtainen motivaatio muodostuu sekä sisäisistä että ulkoisista motiiveista (Dresel & Hall, 2013, s. 66). Sisäinen motivaatio liittyy yksilön haluun ja tarpeeseen toteuttaa ja kehittää itseään. Ulkoinen motivaatio puolestaan kumpuaa esimerkiksi yksilön tarpeesta tuntee turvallisuutta ja yhteenkuuluvuutta. (Peltonen & Ruohotie 1992, s. 18–19.) Frenzel ja Stephens (2013) liittävät sisäiset motiivit yksilön sisäsyntyiseen kiinnostukseen, kuten ”oppimiseen oppimisen vuoksi”. Ulkoisten motiivien he puolestaan näkevät viittaavan toimintaan jollain tapaa toivotun tai hyväksytyin lopputuloksen aikaansaamiseksi tai ei-toivotun lopputuloksen välttämiseksi. (Frenzel & Stephens, 2013, s. 30.)

Sisäiseen motivaatioon kuuluvat kiinteästi yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten kiinnostuksenkohteet ja tavoitteet, motiivit ja tarpeet (Dresel & Hall, 2013, s. 64). Toiminnan motiivit ja tarpeet voivat liittyä esimerkiksi saavuttamiseen, hallintaan tai henkilökohtaiseen kasvuun (emt., s. 70–75). Lisäksi sisäistä motivaatiota määrittelevät yksilön minäkäsitys ja -pystyvyys. Minäpystyvyyden – yksilön käsityksen omista kyvyistään toimintaa kohtaan – ollessa vahva, vaikuttaa se positiivisesti yksilön kykyyn asettaa tavoitteita, muodostaa toimivia oppimisstrategioita ja seurata omaa edistymistä tavoitteiden saavuttamiseksi. Kokemukseen kyvykkyydestä vaikuttavat esimerkiksi



Kuvio 1. Oppimismotivaation taustalla vaikuttavien tekijöiden vuorovaikutussuhteet Dreseliä ja Hallia (2013, s. 64) mukailten.

ympäristön palaute, toimintojen lopputulokset, kuten suorittaminen ja saavuttaminen, onnistuminen ja epäonnistuminen. (Schunk & Pajares, 2009, s. 35–36).

Ulkoisia motiiveja tilannekohtaisen motivaation muodostumisessa ovat ympäristön suhteellisen pysyvät ominaisuudet, kuten perheen ja muun lähipiirin odotukset ja arvot ja ne ympäristön normit ja standardit, joihin yksilön toimintaa ja toiminnan lopputuloksia verrataan. Lisäksi ulkoisia motiiveja ovat tehtävä- ja tilannespesifimmät ympäristön ominaisuudet, kuten tehtävän vaikeus, saatavilla oleva tuki, sosiaalinen vuorovaikutus ja ympäristön palaute sekä mahdollisuudet itseohjaavuuteen. (Dresel & Hall, 2013, s. 62; 64–65). Ryan ja Deci (2009) esittävätkin, että ihmisellä on perustavanlaatuisen psykologinen

tarve kokea itseohjaavuutta toimintansa suhteen. Mikäli oppimisympäristö kussakin oppimistilanteessa tarjoaa mahdollisuuden autonomian kokemukseen, vahvistaa se tilannekohtaista motivaatiota ja tukee toiminnan laatua. Erityisesti autonomian kokemuksen on todettu vaikuttavan sisäisen motivaation kasvuun. Tämän motivaation itsemääräämisteorian kannalta on siis selvää, että sisäiset ja ulkoiset motiivit ovat vuorovaikutuksessa keskenään tilannekohtaisen motivaation muodostuessa. (Ryan & Deci, 2009, s. 173–174.)

Erilaisten motiivien muodostaman tilannekohtaisen motivaation pohjalta yksilö suunnittelee ja toteuttaa toimintansa tavoitteisiinsa nähden (Dresel & Hall, 2013, s. 62). Tavoitteet määrittelevät sen, *mitä* yksilö toiminnallaan pyrkii saavuttamaan, mutta tavoiteorientaatioteoriat pyrkivät vastaamaan erityisesti siihen, *miksi* yksilö pyrkii näihin tavoitteisiin. Nämä teoriat tarkastelevat motivaatiota pyrkiä tiettyyn tavoitteeseen kahdelta eri kantilta. Oppimisorientoitunut yksilö pyrkii uuden oppimiseen ja jo olemassa olevien kykyjensä vahvistamiseen. Toiminnan kiintopiste ei näin ole välttämättä lopputuloksessa, vaan siihen johtavassa prosessissa. Suoritusorientoitunut toimija pyrkii puolestaan osoittamaan kyvykkyytensä muille: suoriutumaan muita paremmin ja ylittämään odotuksia. Suoritusorientaatioissa korostuu siis lopputulos ja yksilön oman egon ylläpitäminen. (Maehr & Zusho, 2009, s. 78–79.)

Tavoitteen saavuttamiseksi tapahtuneen toiminnan seurauksena yksilö päätyy lopputulokseen. Tätä hän arvioi esimerkiksi ympäristön normien, standardien ja palautteen kautta, mutta myös suhteessa toimintaa edeltäneisiin oletuksiin toiminnan johtamisesta onnistumiseen tai epäonnistumiseen ja uskomuksiin omista kyvyistä. Lopputuloksen tarkastelu vaikuttaa edelleen yksilön ja ympäristön ominaisuuksiin sekä oletuksiin seuraavien päämäärien tavoitettavuudesta ja yksilön toimintatapojen tehokkuudesta. (Dresel & Hall, 2013, s. 62; 64–65.) Toiminnan lopputulokseen – ja sitä kautta motivaation kehitykseen – liittyvät myös suoraan yksilön kokemat tunnereaktiot: onnistumisen jälkeen ihmiset kokevat yleensä iloa, kun taas epäonnistuminen johtaa yleensä turhautumiseen tai suruun (Frenzel & Stephens, 2013, s. 18).

Pekrunin (2009) mukaan voidaan jopa esittää, että tunteet ja motivaatio ovat erottamattomasti yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi oppimistilanteessa koettava ilo auttaa yksilöä asettamaan tavoitteita ja haasteita, herättää luovuutta ja toimii opiskelun itsesätelyn perustana. Negatiivisilla tunteilla on niin ikään todettu olevan merkittävä vaikutus

esimerkiksi opintojen lopettamispäätökseen ja jopa yksilön terveyteen. Pekrun esittääkin, että toiminnan lopputuloksesta saatavien tunnekokemusten lisäksi tunteet vaikuttavat motivaation muodostumiseen myös ennen toimintaa ja sen aikana. Toimintaa ennakoivat tunteet, kuten ilo, toivo, tai pelko liittyvät yksilön kiinnostukseen toimintaa kohtaan, minäpystyvyyteen ja odotuksiin toiminnan onnistumisesta. Toiminnan aikana motivaatiota muokkaavat esimerkiksi palkitsevuuden tai ikävystymisen tunteet. (Pekrun, 2009, s. 575; 590–592; Nurmi, 2013, s. 550.)

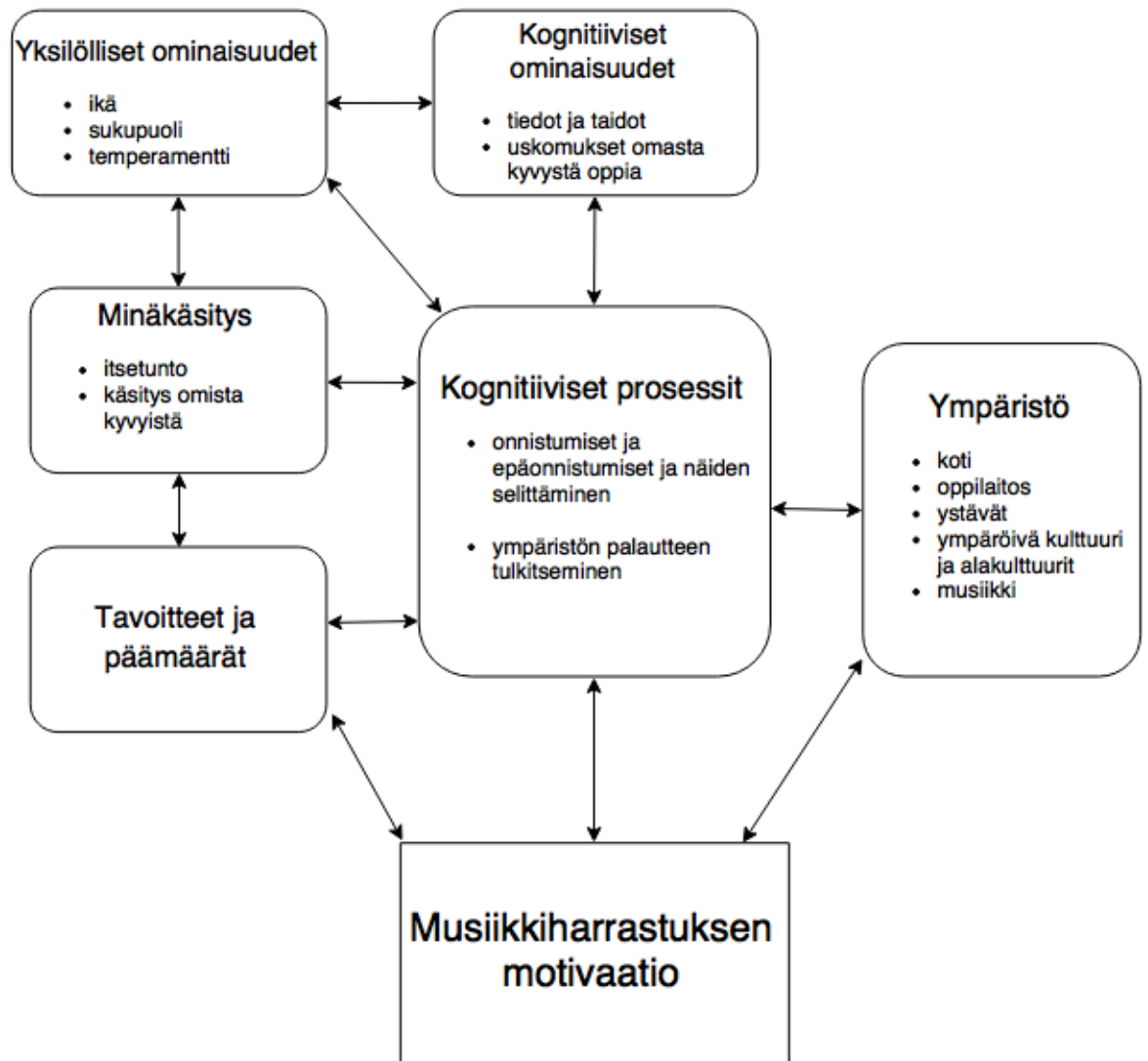
3.2 Soittoharrastuksen motivaatio

Hallamin (2016) mukaan musiikkiharrastuksen motivaatioon liittyvässä tutkimuksessa musiikin kuuntelun, säveltämisen tai muun musiikillisen tekemisen motivaatiotutkimukseen on ollut vähäisesti kiinnostusta, kun tutkijat ovat keskittyneet koulumusiisoinnin ja soittoharrastukseen liittyvän motivaation selvittämiseen (Hallam, 2016, s. 479). Oppilaan näkökulmaan keskittyen tutkimusta soittoharrastuksen aloittamisen, jatkamisen ja lopettamisen syistä on siis runsaammin. Seuraavissa alaluvuissa käsitelen musiikkiharrastuksen motivaation keskeisiä teemoja sekä perheen ja opettajan rooleja motivaation tukemisessa.

3.2.1 Musiikkiharrastuksen motivaation keskeisiä teemoja

Viimeaikainen musiikin motivaatiotutkimus on pyrkinyt kehittämään malleja, jotka ottavat huomioon ympäristön ja yksilön välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen motivaation vahvistajana tai heikentäjänä (Hallam, 2016, s. 529). Kuvio 1 esittelee Hallamin (2016, s. 480) kuviota mukailleen yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta musiikkiharrastuksen motivaation taustalla.

Soittoharrastuksen yksilöllinen motivaatio rakentuu motiiveista ja niiden keskinäisistä suhteista. Hallamin (2016, s. 480) koonnin mukaan soittoharrastuksen motiivit liittyvät henkilökohtaisella tasolla soittajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten ikään, sukupuoleen ja luonteenpiirteisiin. Musiikkiharrastuksen perusta onkin yksilössä. Sitä, millainen käsitys yksilöllä on itsestään ja omista kyvyistään, kutsutaan minäkäsitykseksi.



Kuvio 2. Yksilöllisten ominaisuuksien ja ympäristön vuorovaikutus musiikkiharrastuksen motivaation taustalla Hallamia (2016, s. 529) mukailten.

Musiikillisen minäkäsityksen vahvuudella on äärimmäisen suuri merkitys sille, millainen motivaatio harrastustaan kohtaan soittajalle kehittyy. Cogdillin koonnin mukaan on yksilön minäkäsitys saattaa olla erityisen voimakas musiikin kentällä. (Cogdill, 2015, s. 49.) Myös Kosonen (2010) korostaa yksilöstä itsestään kumpuavien motiivien merkitystä musiikkiharrastuksen alkamisen ja jatkumisen taustalla. Hänen mukaansa musiikkiharrastuksen perustana on aina yksilön omakohtainen kiinnostus aloittaa soittoharrastus ja jatkaa sitä. Vahvakaan ulkoinen tuki tai palkkio ei riitä vuosikausienkin ajan jatkuvan harrastuksen ylläpitämiseksi yksilön oman innostuksen puuttuessa. (Kosonen, 2010, s. 297.)

Vahva musiikillisen identiteetin kehitystyö liittyy erityisesti nuoruuteen (Welch & Ockelford, 2009, s. 318). Musiikillinen minäkäsitys alkaa kuitenkin muodostua heti, kun yksilö kykenee arvioimaan suoriutumistaan määrättyistä tehtävistä ja siihen vaikuttavat esimerkiksi omien kykyjen vertaaminen toisiin ja toisten antama palaute. (Hallam, 2016, s. 481; Cogdill, 2015, s. 49–50.) Kososen (1996; 2010) musiikin motiiviluokittelussa tämä kytkeytyy suoritus- ja saavutusmotiiveihin. Soittajaa voi innostaa soitettavan materiaalin hallitseminen, esiintyminen tai tasolta toiselle tutkintojen kautta eteneminen. Tällaiselle soittajalle tärkeää on siis kokemus omasta kyvykkyydestä ja hallinnan tunteesta, esimerkiksi instrumentin tekninen hallinta ja taito tulkita musiikkia. (Kosonen, 1996, s. 57–58; 2010, s. 304.) Erilaiset suoritukset ja kokeet soittoharrastuksen aikana koetaankin parhaassa tapauksessa myönteisinä haasteina ja harrastuksen rytmittäjinä, opiskelumotivaation intensiteettiä lisäävinä tekijöinä (Anttila, 2004, s. 114).

Taiteen perusopetuksessa musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet määrittelevät jatkuvan oppilasarvioinnin tavoitteeksi esimerkiksi hyvän itsetunnon kehittymisen. Lisäksi palautteenannon on määrä tukea mielekkäiden tavoitteiden asettamista musiikin opiskelussa. (Opetushallitus, 2002, §11–§12.) Musiikkiharrastuksen motivaation osana soittajan päämäärät ja tavoitteet muodostuvatkin minäkäsityksen ja itsetunnon kautta. Mikäli soittaja ei näe mahdolliseksi esimerkiksi tulevaisuutta muusikkona – ammattilaisena tai aktiiviharrastajana – on todennäköisempää, että kiinnostus musiikkia ja sen tekemistä kohtaan laskee pitkällä aikavälillä. Vahvat päämäärät auttavat soittajaa myös niissä tilanteissa, joissa näihin päämääriin pääseminen edellyttää sinnikkyyttä ja vaikeuksien voittamista. (Hallam, 2016, s. 483.) Esimerkiksi harjoittelu ei sinänsä ole monelle nuorelle soittajille soittoharrastuksen nautinnollisin osa, mutta vahva tavoite, kuten sisäänpääsy tiettyyn oppilaitokseen auttaa pitkäjänteisessä työskentelyssä.

Motivaatio musiikkiharrastusta kohtaan kehittyy siis yksilöllisten ominaisuuksien, käsitysten ja tavoitteiden kautta. Woodyn ja McPhersonin (2010) mukaan eri musiikkiharrastajien yksilöllisen motivaation taustalta löytyy kuitenkin aina yksi yhteinen tekijä: tunteet. Musiikin kykyä herättää tunteita voisi luonnehtia jopa pääsyyksi kuunnella musiikkia ja edelleen haluta soittaa sitä. (Woody & McPherson, 2010, s. 402.) Saarikallio (2009, s. 222–226) arvelee musiikin kyvyn koskettaa tunteita erityisen tärkeäksi juuri nuorille harrastajille, sillä nuoruus sisältää paljon voimakkaita ja nopeasti vaihtelevia tunnekokemuksia. Harrastuksen edetessä musiikista saatavat voimakkaat tunnekokemukset koukuttavat jatkamaan toimintaa edelleen ja esimerkiksi yhteissoitosta kumpuavat

kuuluvuuden tunteet vastaavat nuoren, itseään ja paikkaansa etsivän ja minäkäsitystään rakentavan soittajan psykologisiin tarpeisiin (Woody & McPherson, 2010, s. 402–404). Mielihyvää tuottaa siis esimerkiksi paitsi itselle mieluisten kappaleiden, myös soittajan omassa elinympäristössä koetun ja arvostetun musiikin soittaminen (Kosonen, 1996, s. 57–58; 2010, s. 304). Muusikoiden on todettu saavan musiikillisesta toiminnasta huomattavaa henkilökohtaista tunnetason hyötyä ja tämän puolestaan kanavoituvan motivaatioksi jatkaa musiikkiharrastusta (Hallam, 2016, s. 481–482).

Motivaation rakenne ja voimakkuus voivat tilannekohtaisesti vaihdella suurestikin, joten pitkäaikaisen harrastuksen kohdalla korostuu pitkällisen motivaation merkitys. (Kosonen, 2010, s. 303.) Lapsen halu aloittaa soittoharrastus voi siis olla hetkelliseen motiiviin, kuten esimerkiksi instrumentin miellyttävään ääneen kytkeytyvä, mutta mikäli harrastuksen toivotaan kantavan pidemmälle, on motivaation syvennyttävä sen alkuvaiheessa (Pitts ym., 2000, s. 52). Musiikkiharrastuksen luonne ja rooli elämässä vaihtelevat yksilötason lisäksi myös eri yksilöiden välillä valtavasti. Joillekin musiikki toimii huvina ja ajanvietteenä, kun toiset kokevat sen identiteettinsä tärkeänä rakennuspalikkana, johon haluavat investoida valtavasti luovuutta ja energiaa. Tällaisten kovin intensiivisten harrastajien kohdalla ero ammattimusikkoon motivaationkin tasolla voi olla vain se, että harrastajina heidän pääelinkeinonsa ei liity musiikin tekemiseen. (Hallam, 2016, s. 482.)

Musiikin oppimiseen ja motivaatioon vaikuttavat yksilöllisten ominaisuuksien ja kehitysprosessien lisäksi myös ulkoiset tekijät. Ulkoista motivaatiota rakentavat esimerkiksi aikaan ja paikkaan, perheeseen, ystäviin ja ympäröivään kulttuuriin tai alakulttuureihin liittyvät motiivit (Hallam, 2016, s. 480). Kontakti opettajaan, perheeseen ja ystäviin, näiltä saatu tuki ja kannustus sekä yhteismusisoinnista saatavat positiiviset elämykset ovatkin ympäristön kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyvien motiivien kärjessä. Ulkoiset virikkeet eivät välttämättä ole osa itse motivaatiota, vaan virittävät sitä: esimerkiksi uusi, hieno piano voi nostattaa halun oppia soittamaan sitä. (Kosonen, 1996, s. 62–64; 2010, s. 304.)

3.2.2 Vanhempi motivaation tukijana soittoharrastuksessa

Nuoren soittajan musiikillisen koulutuksen, hyvinvoinnin ja motivaation kannalta vanhemmat ovat avainasemassa. Perheen musiikkitausta, sosioekonominen asema, lapselle tarjoaman tuen laatu soittoharrastuksen edetessä, vanhempien henkilökohtaiset tavoitteet ja

arvot sekä vuorovaikutus koko perheessä tulee kaikki ottaa huomioon nuoren musiikillista kehitystä tarkasteltaessa. (Creech, 2009, s. 295.) Kosonen ja Hallam toteavat kodin tuen olevan jopa välttämättömyys nuoren musiikkisuhteen kehittymisessä (Kosonen, 2010, s. 295; Hallam, 2016, s. 485). Socorro, Escandell Bermúdez ja Castro Sánchez (2016, s. 300) pitävät vanhemman korostunutta roolia soittoharrastuksessa luonnollisena myös siksi, että formaalin soitonopiskelun piiriin päädytään yleensä alaikäisenä.

Creech (2009; 2010) jakaa vanhempien antaman tuen kolmeen kategoriaan. Ensimmäisenä hän tarkastelee vanhempaa opettajana silloin, kun nuori soittaja harjoittelee kotioloissa. Kun vanhemmat osallistuvat harjoitteluun, on sillä todettu olevan positiivisia vaikutuksia harrastuksen luonteeseen. (Creech, 2009, s. 296; 2010, s. 15.) Vanhemman voi kuitenkin olla vaikea löytää tasapaino harjoittelun tukemisen ja kontrolloinnin välillä (Pitts, Davidson & McPherson, 2000, s. 53). Mikäli osallistuminen ei tapahdu nuoren soittajan aloitteesta, voi vanhemman läsnäolo harjoittelutilanteessa tuntua ääritapauksessa ahdistavalta valvonnalta ja virheitä korostavalta huomauttelulta (Tuovila, 2003, s. 187).

Eriyisesti teini-iässä vanhempien ”kotiopettajan” roolin merkittävyys pienenee nuoren kaivatessa autonomiaa harrastuksensa suhteen. Tässä vaiheessa vanhemmat voivat tukea nuoren soittajan motivaatiota tarjoamalla resursseja ja virikkeitä musiikkiharrastuksen etenemiseksi. Näitä ovat esimerkiksi tarpeeksi laadukas instrumentti, jatkuvat soittotunnit ja mahdollisuudet saada musiikillisia elämyksiä esimerkiksi konserttien muodossa. (Creech, 2009, s. 297–298; 2010, s. 16.) Vanhempien ajallinen ja taloudellinen panostus voi puskea lasta jatkamaan soittoharrastusta mahdollisesti kehittyvistä motivaatio-ongelmista huolimatta ja jopa niiden yli (Tuovila, 2003, s. 61; 152; 157–158).

Kolmas Creechin (2009; 2010) mainitsemista vanhempien tuen muodoista on henkilökohtainen, vuorovaikutuksesta ja ymmärryksestä muodostuva tuki. Tällaista tukea tarjoavat vanhemmat eivät painosta soittoharrastukseen omista lähtökohdistaan, vaan pyrkivät ymmärtämään lapsen näkökulman ja ovat valmiita kompromissiin tavoitteiden tai mielipiteiden törmätessä. (Creech, 2009, s. 29; 2010, s. 16–17.) Myös Tuovila (2003) korostaa, että rakentavaa keskustelusuhdetta tarvitaan esimerkiksi silloin, kun nuori soittaja tasapainoilee harrastuksen kanssa harkiten jopa sen lopettamista (Tuovila, 2003, s. 61). Vanhemmat tulisi vanhempi–lapsi-vuorovaikutussuhteen lisäksi myös ajaa hyvää opettaja–oppilas-suhdetta ja kommunikoida avoimesti opettajan kanssa nuoren harrastuksen kontekstissa (Creech, 2009, s. 304).

3.2.3 Opettaja motivaation tukijana soittoharrastuksessa

Woodyn ja McPhersonin (2010, s. 407) näkemyksen mukaan musiikkikasvattajilla on yleisesti heikko käsitys siitä, kuinka moniulotteinen motivaatio soittoharrastuksen taustalla todella on. Tilanne tällaisenaan vaikuttaa sikäli huolestuttavalta, että instrumenttiopettaja on avainasemassa oppilaan motivoinnissa (Hallam, 2016, s. 485). Erityisesti oppilaan siirtyessä harrastuksineen lapsuudesta nuoruuteen alkaa vanhemman tuen merkitys harrastuksessa aiempaan verrattuna vähentyä ja opettajan merkitys näin korostua entisestään (Creech, 2009, s. 300; 303–304). Nuorena aloitetun harrastuksen varhaisessa vaiheessa opettajan odotetaan olevan lämminhenkinen ja myötämielinen hahmo, joka auttaa rakentamaan positiivisen musiikki-identiteetin perustaa. Harrastuksen edetessä ja taitojen kehittyessä opettajan halutaan olevan enenevässä määrin inspiroiva roolimalli. (Hallam, 2016, s. 485.)

Anttila (2004) huomauttaa, että opettaja ei mitenkään voi vaikuttaa kaikkiin oppilaan soittoharrastuksen motivaatiotekijöihin, vaikka haluaisikin. Se, mihin opettajan tulisikin hänen mukaansa keskittyä, on oppilaan sisäisen kiinnostuksen ja itseluottamuksen vahvistaminen. (Anttila, 2004, s. 86.) Ympäristön – tässä tapauksessa opettajan – palaute onkin yksi minäpystyvyyteen perustavanlaatuisesti vaikuttavia. Vahva minäpystyvyys puolestaan ruokkii nimenomaan sisäistä motivaatiota. tekijöitä (Schunk & Pajares, 2009, s. 35–36.)

Opettajajohtoisen soittoharrastuksen yksi välttämättömistä ja haasteellisista osatekijöistä on opettajan suorittama arviointi (Russel, 2014, s. 1). Hallam (2012) esittää, että musiikkiharrastuksen ja musiikinoppimisen jatkuminen läpi elämän edellyttää kriittisten arviointitaitojen kehittymistä. Nämä taidot kehittyvät aluksi opettajan palautteen kautta. (Hallam, 2012, s. 163.) Opettajan arviointikäytännöt vaikuttavat suoraan oppilaan käsityksiin omista kyvyistä ja mahdollisuuksista, tavoitteista ja koko toiminnan arvoista (Wenzel & Wigfried, 1998, s. 165). Suomessa Opetushallitus tarjoaa suuntaviivat totuudenmukaisten, mutta silti kannustavien ja itsearviointiin ohjaavien arviointikäytänteiden järjestämiseksi. Onnistunut palaute tukee oppimista, opintojen suunnittelua ja nuoren harrastajan kokonaisvaltaista kehitystä. Jatkuvan arvioinnin tulisi olla perussävyltään myönteistä ja sitä tulisi toteuttaa niin suullisesti kuin kirjallisestikin. (Opetushallitus, 2009.)

Sen, millainen suhde nuorella soittajalla on opettajaan, on siis todettu linkittyvän kiinteästi soittoharrastuksen motivaation laatuun. Pitts, Davidson ja McPherson (2000, s. 59) havainnoivat tapaustutkimuksessaan, että opettajan ja oppilaan välille ei ollut harrastuksen alkuvaiheessa kehittynyt huomattavan merkityksellistä suhdetta niissä tapauksissa, joissa oppilaan motivaatio harrastaa laski tutkimuksen aikana. Creech ja Hallam (2013) teettivät puolestaan kyselytutkimuksen sadoille viulisteille kautta Ison-Britannian. Heidän tutkimustuloksensa tukivat käsityksiä siitä, että opettajan ja oppilaan välillä vallitseva yhteisymmärrys ja kunnioitus vahvistavat motivaatiota, kun taas pidättyväisyys heikentää sitä. (Creech & Hallam, 2013, s. 116.)

3.3 Motivaatio-ongelmat soittoharrastuksessa

Martin (2012) toteaa, että motivaation ylläpitäminen lienee useimmille suhteellisen vaivatonta silloin, kun tilanne elämässä tai tietyssä toiminnassa – tässä tapauksessa esimerkiksi harrastuksessa – on tasainen ja yksilö menestyy. Kuitenkin realiteetti on se, että vaikeuksilta vältytään harvoin. Erityisesti muusikot kohtaavat monenlaisia haasteita ja vastoinkäymisiä ja joutuvat työskentelemään paineen alla jossain vaiheessa harrastuksensa tai uransa aikana. (Martin, 2012, s. 663.)

Soittoharrastuksen yleismotivaation heikkenemisen taustalta voi löytyä syitä laidasta laitaan: ne voivat liittyä soittajan tai ympäristön ominaisuuksiin, minäkäsitykseen tai kognitiivisiin prosesseihin, esimerkiksi vaikeuksiin suhteuttaa saatua palautetta omaan toimintaan ja minäkäsitykseen. Motivaatio-ongelmat heijastuvat siis soittoharrastuksen kaikkiin osatekijöihin, niin oppimiseen, opetukseen kuin opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseenkin. Tämän vuoksi ne tulisi pyrkiä myös selvittämään (Kosonen, 1996, s. 4).

Kososen (1996) lisensiaattitutkimuksessa selvisi, että tutkimukseen osallistuneiden kohdalla tärkeimmät syyt soittonunneista luopumiselle olivat kiinnostuksen puute ja muut harrastukset (Kosonen, 1996, s. 38). Kososen (2010, s. 305) lisäksi Creech (2009, s. 297) huomioi, että erityisesti ikävuosina 12–18 nuori soittaja arvioi uudelleen harrastukseen investoimaansa aikaa ja suhdettaan sekä musiikkiin että muihin mielenkiinnonkohteisiin. Tämä nuoren soittajan ”keski-ikäkriisiksiin” kutsuttu kausi (Creech, 2009, s. 299) on motivaatio-ongelmien kehittymisen kannalta siis erityisen otollinen. Tuomela, Tossavainen ja Juvonen

(2013, s. 16–17) esittävät myös, että murrosiässä lisääntyvä kriittisyys ja palautteen tarkempi tulkinta heikentävät musiikin opiskelumotivaatiota.

Tähän ikäkauteen liittyy myös ikätovereilta saatava tuki, jonka puutteen Driscollin (2009, s. 52) tutkimukseen osallistuneet soittoharrastajat mainitsivat merkittäväksi osaksi lopettamis päätöstä. Myös Evansin, McPhersonin ja Davidsonin (2012) tutkimukseen osallistuneet kertoivat, että olivat kokeneet omat kykynsä joko liian alhaisiksi tai korkeiksi suhteessa esimerkiksi lähipiirissä musiikkia harrastaviin tai ikätovereihin, mikä puolestaan johti riittämättömyyden tai turhautumisen tuntemuksiin. Oma harrastus oltiin teini-iässä koettu myös syystä tai toisesta ympäröivään nuorisokulttuuriin tai oman lähipiirin arvomaailmaan huonosti istuvaksi. Myös henkilökohtaisella tasolla soittoharrastus saattoi istua hankalasti nuoren soittajan arvoihin tai kiinnostuksen kohteisiin. Instrumentti tai soitettava ohjelmisto oli tuntunut vääraltä, mikä puolestaan oli vähentänyt soittajien tunnetta siitä, että heillä olisi päätösvaltaa kuitenkin paljon aikaa vievän toiminnan suhteen. Ajan puute mainittiinkin niin ikään soittoharrastuksen loppumisen taustatekijänä. Tämän lisäksi erilaiset puutteet soittoharrastukseen vaadittavissa järjestelmään liittyvissä tai taloudellisissa resursseissa olivat joidenkin soittoharrastuksesta luopuneiden kohdalla osoittautuneet turhan suuriksi. (Evans, McPherson & Davidson, 2012, s. 607–611.)

Vaikka nuori kohtaa kasvaessaan suuriakin muutoksia henkilökohtaisella tasolla, on ympäristöllä kuitenkin merkittävä rooli nuoren tukemisessa muuttuvassa elämäntilanteessa (Creech, 2009, s. 297). Tämä tuki voi olla sekä henkistä että materiaan liittyvää. Tuovilan (2003) tutkimuksessa soittoharrastuksen lopettamista puntaroivat ja soittoharrastuksen jo lopettaneet kertoivat esimerkiksi, että heidän vanhempansa eivät kyenneet tarjoamaan harrastuksen vaatimia resursseja, kuten tarpeeksi hyvää soitinta. (Tuovila, 2003, s. 61, 152) Henkisellä puolella teini-ikäinen kaipaa vanhempien tukea esimerkiksi silloin, kun nuoruudelle tyypillisistäkin sosiaalisista syistä riski potea esiintymisjännitystä tai tuomituksi tulemisen pelkoa kasvaa. (Creech, 2009, s. 297; 299.)

Esiintymisjännitys on yksi motivaatio-ongelmien mahdollisista syistä, jonka voi yhdistää erityisen vahvasti tavoitteelliseen soittoharrastukseen, kuten suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä opiskeluun. Tutkinnot ja muut esiintymiset ovat niin oleellinen osa musiikkioppilaitoksessa opiskelua, että esiintymisen ja sen arvostelun pelko voi olla syy soittoharrastuksen motivaation hiipumiselle tai loppumiselle (Kosonen, 1996, s. 60; Hallam, 2016, s. 487). Epäonnistumisesta tai sen pelosta seuraava negatiivinen

tunnereaktio vaikuttaa siis negatiivisesti motivaation kehittymiseen ja tulevaan työskentelyyn (mm. Pekrun, 2009).

Myöskään erityisesti musiikin tavoitteelliseen harrastamiseen liittyvät musiikin perusteiden opinnot – esimerkiksi historian ja teorian kokonaisuudet – eivät kaikkien oppilaiden kohdalla ole osoittautuneet motivoiviksi osaksi soittoharrastusta (Tuomela, Tossavainen & Juvonen, 2013, s. 17). Soittotoimintaan musiikkioppilaitosjärjestelmässä liittyvät motivaatio-ongelmien syyt voivat kummuta esimerkiksi siitä, että nuori kokee soittotunnit tylsiksi tai lannistuu edistymisen hidastuessa (Driscoll, 2009, s. 52). Tämä on ymmärrettävää, sillä musiikista ja soittamisesta saatavan ilon on todettu muodostavan kantavan soittoharrastuksen ytimen (Tuomela, Tossavainen & Juvonen, 2013, s. 17; Kosonen, 2010, s. 304).

Anttila (2004) huomauttaa, että musiikkiopistotasaisen opiskelun loppumisen ei tarvitse tarkoittaa koko musiikkiharrastuksen loppumista. Soittaminen saattaa siirtyä muihin, nuoren soittajan kannalta mielekkäämpiin ympäristöihin ja muuttua näin itseasiassa antoisammaksi toiminnaksi formaalin koulutuksen ulkopuolella. Mikäli soittoharrastus kuitenkin loppuu musiikkiin liittyvien kielteisten tunnekokemusten seurauksena, on koko soittoharrastus vaakalaudalla musiikkiopisto-opiskelun päättyessä. (Anttila, 2004, s. 179–180.)

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tutkimukseni on luonteeltaan fenomenologinen ja se siis keskittyy kuvaamaan motivaatio-ongelmaa ilmiönä opettajien kokemusten kautta. Aineiston kerääminen tapahtui haastatteleamalla soitonopettajia etukäteen määrittelemieni teemojen pohjalta. Analyysissäni olen nojannut teoreettisen viitekehyksen pääteemoihin.

4.1 Fenomenologinen kokemuksen tutkimus

Fenomenologisen tutkimuksen keskeisin tutkimuskohde ovat kokemukset (Virtanen, 2011, s. 156), joiden lähestyminen esimerkiksi kvantitatiivisin metodein on vaikeaa (Moustakas, 1994, s. 21) Fenomenologiassa ihmisyksilöiden katsotaan rakentuvan aina suhteessa siihen maailmaan, jossa he elävät ja kokemuksellisuuden olevan tämän ihmisen maailmasuhteen perusmuoto (Laine, 2015, s. 29–31). Kokemus siis sisältää sekä kokevan subjektin, toiminnan että toiminnan kohteen, objektin (Perttula, 2008, s. 116–117). Kokemus siis syntyy, kun subjekti suuntaa toimintansa objektiin. Tätä suhdetta subjektin, toiminnan ja objektin välillä voidaan kutsua myös merkityssuhteeksi (Virtanen, 2011, s. 169).

Perttulan (2012) mukaan koetun ilmiön perusta on juuri sen edellyttämä rakenne, koettujen merkityssuhteiden kokonaisuus (Perttula, 2012, s. 331). Kaikki yksilön kokema myös merkitsee tälle jotain. Tämän vuoksi kokemuksia tutkittaessa tutkitaan niiden merkitysisältöä. Merkitykset syntyvät seurauksena ihmisen yhteisöstä, johon tämä kasvaa ja kasvatetaan; yksilöt kokevat asiat eri tavoin, sillä asioilla on heille erilaisissa kulttuuripiireissä elämisen seurauksena eri merkitykset. (Laine, 2015, s. 31–32)

Vaikka kokemuksen tutkimus yleensä keskittyykin yksilöihin, se paljastaa kuitenkin aina myös jotain yleistä, sillä yksilöt ovat osa yhteisöjä ja omaksuvat yhteisöönsä kasvamisen seurauksena omaksuneet yhteneväisiä tapoja kokea maailmaa samaan yhteisöön kuuluvien kanssa. (Laine, 2015, s. 32). Koivisto (2012) käyttää tästä termiä käsitteellinen yleinen. Hänen mukaansa yksittäisten ihmisten kokemuksista löytyvät samankaltaisuudet perustuvat kykyyn ajatella yleiskäsitteiden avulla. Myös tutkija voi näin ymmärtää ja kuvailla tutkimuskohdetta käsitteellisellä yleisellä tasolla, vaikka yksittäisestä syntynyttä tietoa ei sellaisenaan voikaan yleistää. (Koivisto, 2012, s. 121.)

Fenomenologisessa psykologisessa tutkimuksessa painotetaan kokemuksen kuvailua sen tulkinnan sijaan (Moustakas, 1994, s. 49), jotta tutkimus täyttäisi tieteelliselle tutkimukselle asetettuja yleisiä kriteereitä esimerkiksi objektiivisuudesta. (Koivisto, 2012, s. 122.) Fenomenologisen tutkimuksen tieteellisyyttä onkin kritisoitu ja kyseenalaistettu pohjaten esimerkiksi ”tieteellisen” menetelmän puuttumiseen (Latomaa, 2012, s. 313–314) ja edelläkin mainitsemaani fenomenologisilla lähtökohdilla saatujen tulosten yleistettävyyden ongelmaan. Fenomenologiseen tutkimukseen liittyy siis myös useita haasteita. Nämä on syytä ottaa huomioon tutkimuksen toteutuksessa ja tulosten esittämisessä.

Laineen (2015) mukaan fenomenologia asettaa tutkijalle haasteen ymmärtää toisen yksilön ilmaisua, kun kahden yksilön merkitykset käsiteltävän aiheen suhteen poikkeavat toisistaan. Tutkijan on otettava tutkimukseensa mukaan kriittisyyttä ja reflektiivisyyttä, jotta tulkinta ei värittyisi tämän omien lähtökohtien mukaisesti. (Laine, 2015, s. 35.) Fenomenologiassa korostetaan siis tutkimukseen liittyvien lähtökohtien ja näin myös sitä ennakkoon selittävien teoreettisten mallien tiedostamista. Näitä ei tietoisesti aseteta ohjaamaan tutkimusta, mutta tämä ei tarkoita sitä, että fenomenologinen tutkimus alkaisi tyhjästä. Tutkimukselle on hyväksyttävä joitain tutkimusta koskevia teoreettisia lähtökohtia. (Laine, 2015, s. 36–37.) Perttula (2012) esitteleekin tutkijan kokemuksen tutkimuksen metodina; tutkija antaa merkityksiä toisen merkityksenannolle (Perttula, 2012, s. 333).

Opettajalla on perustavanlaatuinen rooli nuoren soittajan motivaation kehittämisessä (Hallam, 2016, s. 485): toimiva opettaja–oppilas-suhde on edellytys onnistuneeseen soitonopettamiseen ja opiskeluun (Pitts ym., 2000, 59). Opettajalta jopa vaaditaan kykyä omaksua laaja kirjo erilaisia lähestymis- ja työtapoja tehokkaan ja yksilöllisen kahdenkeskisen opetuksen takaamiseksi (Gaunt ym., 2012, s. 40). Uskon, että oppilaan motivointiin liittyen näiden työtapojen ja opetustoiminnan kehittäminen on mahdollista vain, mikäli opettajat ovat ”kartalla” siitä, kuinka motivaatio rakentuu ja kehittyy ja kuinka näihin prosesseihin voi opettaja–oppilas-vuorovaikutuksen kautta vaikuttaa. Aiempi musiikin motivaatiotutkimus on keskittynyt motivaation osatekijöihin oppilaan näkökulmasta. Opettajien näkemysten ja – kuten tämän tutkimuksen ja fenomenologian kontekstissa – kokemusten kerääminen ja avaaminen tuottaa tietoa siitä, missä määrin opettajilla on valmiuksia merkityksellisen opettaja–oppilas-suhteen rakentamiseen ja ylläpitoon.

4.2 Teemahaastattelu

Perttulan (2008) mukaan tutkija voi kokemusta tutkiessaan käyttää aineistonkeruumenetelmänä mitä tahansa hyväksi katsomaansa tapaa, koska on kiinnostunut nimenomaan kokemuksista, ei niiden kertomisesta käytetyistä ilmaisuista sinänsä (Perttula, 2008, s. 140). Laine (2015) pitää haastattelua laaja-alaisimpana keinona toisen yksilön kokemuksellisen maailmasuhteen lähestymiseen. Myös Moustakas (1994, s. 21) korostaa kokemusten kuvausten keräämistä kokijalta itseltään esimerkiksi haastattelun kautta. Fenomenologinen haastattelu pyrkii antamaan haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa ja kysymykset tulisikin pyrkiä muotoilemaan niin, että ne tuottavat kuvailevia, kertomuksenomaisia vastuksia, jotka eivät tarvitse paljon lisäohjausta (Laine, 2015, s. 35–36). Tutkimushaastattelu tapahtuu kuitenkin tutkijan aloitteesta, tavoitteena selvittää tutkimuksen aihepiiriin kuuluvat asiat (Eskola & Vastamäki, 2015, s. 27–28). Se on siis ennalta suunniteltua ja päämäärähakuista toimintaa ja eroaa näin avoimesta keskustelusta, jolla voi olla pelkkä yhdessäolofunktio (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 42). Haastattelukysymykset sisältävät siis joka tapauksessa rajoittavia näkökulmia, mutta tavoitteena fenomenologisessa haastattelussa on keskustelun ohjaaminen, ei varsinaisen sisällön tai puhumisen tavan määrääminen. (Laine, 2015, s. 39.)

Suomessa suosituin tapa kerätä laadullista tutkimustietoa on teemahaastattelu (Eskola & Vastamäki, 2015, s. 27). Tämä on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelun lähtökohdat on määritelty aihepiireiksi, teemoiksi. Näiden järjestys ja laajuus kuitenkin vaihtelevat haastattelusta toiseen. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47–48; Eskola & Vastamäki, 2015, s. 29.) Yksityiskohtaisten kysymysten puuttuessa haastateltavan ääni nousee paremmin kuuluviin. Teemahaastattelu tunnustaa myös yksilön asioille antamat henkilökohtaiset merkitykset ja tulkinnat, korostaen näin haastateltavan elämysmaailmaa ja määritelmiä tilanteesta. Teemahaastattelu sopiikin yksilön kaikkien kokemusten, ajatusten, uskomusten ja tunteiden tutkimukseen. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 48.)

Haastattelumenetelmää valitessani päädyin teemahaastatteluun juuri sen edellä mainittujen ominaisuuksien vuoksi. Koin, että lähestyessäni käsiteltäviä aihepiirejä tarkasti määriteltyjen kysymysten sijaan teemoittelun kautta vältin tehokkaammin omien ennakkokäsitysteni ja mielipiteideni sekoittumisen tutkimustyöhön. Tutkimuksen toteutusta suunnitellessani arvioin, että teemahaastattelun kautta osallistujat saavat kertoa

kokemuksiaan kustakin aiheesta avoimesti, ilman tarkan kysymyksenasettelun mahdollisesti johdattelevaa vaikutusta.

4.3 Tutkimuksen toteutus

4.3.1 Haastateltavat

Aloitin haastateltavien etsinnän elokuussa 2016 lähestymällä Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenoppilaitoksia sähköpostitse (SML, 2016). Lähetin haastattelupyynnön 22 arvalla valitulle musiikkioppilaitokselle (liite 1). Aloitin kymmenestä oppilaitoksesta, mutta lisäsin niiden lukumäärää kahteen kertaan, jotta saisin rekrytoitua tutkimukseni kannalta mielekkään määrän osallistujia.

Kokemuksia tutkittaessa haastateltaviksi soveltuvat ihmiset, joiden elämäntilanteeseen sisältyy tutkimuksen ensisijainen aihe (Perttula, 2008, s. 137). Tähän pohjaten hain haastateltaviksi taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta antavia soitonopettajia, joilla on kokemusta nuoren oppilaan motivaatio-ongelmista viimeisen viiden vuoden ajalta. Yhdeksän opettajaa vastasi haastattelupyyntöni. Näistä vastanneista haastatteluihin valikoitui kuusi opettajaa, jotka sopivat tutkimukseni viitekehukseen taustansa ja kokemustensa perusteella. Rajasin kolme osallistumisesta kiinnostunutta opettajaa haastatteluista siksi, että he eivät joko olleet instrumenttiopettajia, toimineet enää opettajina tai kokeneet kohdanneensa motivaatio-ongelmia työssään. En rajannut haastateltavia sukupuolen, iän, opetettavan instrumentin tai opetuskokemuksen perusteella rekrytoidessani. Kaikki haastateltavat sattuiivat edustamaan klassisen musiikin opetusta.

Haastattelemistani soitonopettajista kaksi opettaa Lapissa, yksi Pohjois-Pohjanmaalla ja kolme Uudellamaalla. Osallistujat ovat pianon-, sellon-, viulun- ja huilunsoitonopettajia. Osallistujien anonymiteetin säilyttämiseksi päätin olla paljastamatta tarkemmin paikkakuntaa tai oppilaitosta, jonka yhteydessä he työskentelevät. Lisäksi tulin analyysivaiheessa siihen tulokseen, että en yksilöi osallistujien opettamia instrumentteja, sillä yhdessä opettajan kokemuksen ja opetuspaikan suuntaa antavan maantieteellisen sijainnin kanssa tämä tieto vaarantaisi kohtuuttomasti haastateltavien anonymiteetin. Koen, että esimerkiksi tutkimuksen yleistettävyyden kannalta lukijalle on oleellisempaa tietoa se, missä päin Suomea ja kuinka laajalla kokemuspohjalla opettajat ammattiaan harjoittavat.

Oman kirjoitusprosessini ja lukijan lukukokemuksen helpottamiseksi annoin haastateltaville myös pseudonimet, joita käytän oikeiden nimien sijaan niin ikään anonymiteetin säilyttämiseksi. Osallistujat on nimetty ja esitelty haastattelujärjestyksessä oman työskentelyni helpottamiseksi.

Haastateltavista neljä – Anna, Bertta, Carola ja Frans – on opiskellut ja valmistunut soitonopettajaksi joko konservatoriossa tai Sibelius-Akatemiassa, ennen soitonopettajakoulutuksen siirtymistä pääasiassa ammattikorkeakouluihin. Anna, Carola ja Bertta ovat täydentäneet koulutustaan joko Suomessa diplomitason koulutuksella tai ulkomailla post graduate -diplomikoulutuksella. Diana ja Elina ovat valmistuneet ammattikorkeakoulusta musiikkipedagogin koulutusohjelmasta. Elina on suorittanut myös musiikin maisterin opinnot ennen päätoimisen soitonopetuksen aloittamista.

Bertta on aloittanut opettamisen päätoimisesti 1970-luvulla jo ennen varsinaista pätevyyttä ja Carola 1980-luvun lopulla. Anna ja Frans siirtyivät päätoimiseen soitonopetustyöhön heti valmistumisensa jälkeen 1990-luvulla. Diana aloitti päätoimisena opettajana jo 2010, vaikka sai varsinaisen pätevyyden opettaa vasta 2013. Samana vuonna Elina siirtyi päätoimiseksi soitonopettajaksi.

TAULUKKO 1. Osallistujat.

Osallistuja	Opetuspaikka	Valmistumis- vuosi	Kokemus päätoimisena soitonopettajana
Anna	Lappi	1991	Vuodesta 1991
Bertta	Uusimaa	1978	Vuodesta 1974
Carola	Uusimaa	1987	Vuodesta 1987
Diana	Lappi	2013	Vuodesta 2010
Elina	Uusimaa	2009	Vuodesta 2013
Frans	Pohjois- Pohjanmaa	1995	Vuodesta 1995

Osallistujilla on siis vaihteleva koulutuspohja ja heidän opetuskokemuksissaan on enimmillään vuosikymmenien verran eroja. Myös maantieteellisesti he työskentelevät laajalla alueella.

4.3.2 Haastattelujen toteutus

Haastattelupaikan valinta voi osoittautua olennaiseksikin tekijäksi haastattelun onnistumisen kannalta. Neutraalin ja rauhallisen haastattelupaikan löytäminen on tärkeää, sillä tilat ja niiden herättämät merkitykset voivat vaikuttaa haastattelun laatuun. (Eskola & Vastamäki, 2015, s. 30–32.) Tutkimukseni haastattelujen toteutuspaikat ja -tavat valikoituivat kuitenkin pitkälti logististen, ajallisten ja taloudellisten syiden vuoksi: haastateltavien asuessa ja työskennellessä ympäri Suomea muodostui henkilökohtaisten tapaamisten järjestäminen vaikeaksi. Tämän vuoksi haastattelut toteutettiin yhtä lukuun ottamatta videopuheluin Skype-yhteyttä käyttäen. Kokemuksia ilmentävän tutkimusaineistoon on voitava palata (Perttula, 2008, s. 140), joten tallensin puhelut ja ainoan kasvokkain tapahtuneen haastattelun äänitiedostona myöhempää litterointia ja analyysiä varten.

Teemahaastattelun luonteen mukaisesti määrittelin ennen haastatteluja teemat, joiden mukaan halusin osallistujilta kokemuksia tutkimuskysymyksiini liittyen kerätä. Itse haastattelutilanteessa avasin keskustelun ensimmäisellä teemalla, jonka jälkeen ohjasin keskustelua sen verran, että haastattelun lopussa olin mielestäni saanut haastateltavalta tietoa jokaiseen hahmottelemani teemaan liittyen. Keskustelun ohjaaminen tapahtui pääasiassa tarkentavia tai laajentavia kysymyksiä esittämällä. Myös näitä kysymyksiä olin pohtinut etukäteen, jotta minulla olisi täsmällisempi käsitys siitä, millaisia asioita toivoisin haastatteluissa laajempien teemojen sisällä käsiteltävän. Joissain tapauksissa haastattelun luonne oli haastateltavan persoonan mukaan tyhjentävämpi, jolloin saatoin käyttää keskustelun jatkamiseksi apunani uuden teeman esittelyä edellisen ajatuksenkulun tultua luonnolliseen päätökseensä.

Haastatteluja varten etukäteen määrittelemäni teemat ja niihin liittyvät tarvittaessa haastattelukysymyksiäkin toimivat alateemat on kirjattu liitteessä 2.

4.3.3 Analyysin toteutus

Varsinainen analyysityöskentelyni ei pohjannut mihinkään tiettyyn teoriaan tai malliin, vaikka se nojasikin teoreettisen viitekehyksen pääteemoihin. Teemahaastattelun yhteydessä tapahtuvalla analyysillä tyypillisesti jätin myös tilaa aineistosta mahdollisesti nouseville ennalta määrittelemättömille teemoille, jotta haastateltavien ääni tulisi kokemuksen tutkimuksen idean mukaisesti parhaalla mahdollisella tavalla kuuluviin. Analyysiprosessiani voisi siis kuvata teoriaohjaavaksi, sillä se sisälsi sekä teoria- että aineistolähtöisyyden piirteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 101).

Aloitin aineiston analyysin lukemalla litteroituja haastatteluja läpi useaan otteeseen. Läpilukujen aikana minulle muodostui yleiskäsitys soitonopettajien käyttämästä käsitteistöä sekä heidän kokemustensa samankaltaisuuksista ja eroavaisuuksista. Työskentelyn tukena käytin tässä vaiheessa myös haastattelun äänitallenteita, jotka litteroidun tekstin rinnalla auttoivat rakentamaan aineiston kokonaiskuvaa. Virtanen (2011) esittelee artikkelissaan fenomenologisen tutkimuksen suurnimen Amedeo Giorgin aineiston analyysimetodia. Tässä analyysimenetelmässä edellä kuvaamani analyysin alkutaival sijoittuisi ensimmäiseen vaiheeseen, jossa tutkija pyrkii saavuttamaan kokonaisnäkemykseen osallistujien kokemuksista. (Virtanen, 2011, s. 179.)

Aineiston läpilukuvaiheessa aloin myös kerätä eri haastatteluista nousevia samaa motivaatio-ongelman ilmiön osatekijää koskevia kokemuksia saman värikoodin alle. Värikoodauksen ja aineiston myöhemmän käsittelyn tuloksena aineistosta muodostui lopulta 12 alakategoriaa. Teoriaohjaavassa analyysissä tätä työskentelyn vaihetta kutsutaan redusoinniksi eli pelkistämiseksi. Sen tavoitteena on karsia käsiteltävästä aineistosta tutkimustehtävän kannalta epäolennaisia asioita. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 111–112.) Myös Giorgin analyysimetodin toinen vaihe pitää sisällään aineiston jaon olennaisiin merkitysyksikköihin (Virtanen, 2011, s. 180–181).

Alakategorioiden hahmottumisen jälkeen kokosin kaikki samaan alakategoriaan kuuluvat asiat yhteen ja muodostin kustakin kategoriasta oman ajatuskarttansa nähdäkseni sen kokonaisuutena. Vertasin muodostamiani ajatuskarttoja toisiinsa, jolloin osa alakategorioiden sisällöistä tarkentui ja värikoodauksen seurauksena useampaan alakategoriaan kuuluneet asiat löysivät lopullisen paikkansa. Tässä vaiheessa aineistosta alkoivat hahmottua yläkategoriat, jotka perustuivat myös osittain sekä teemahaastattelun että

teoreettisen viitekehyksen pääteemoihin. Nimesin nämä yläkategoriat alakategorioiden merkitysisältöjen, teoreettisen viitekehyksen ja teemahaastattelun pääteemojen avulla suorittaen näin teoriaohjaavan aineiston analyysin näkökulmasta aineiston klusterointia. Klusteroinnissa samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhdistetään luokaksi, joka nimetään sitä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 112–113). Giorgin mallissa tätä analyysivaihetta vastaavat merkitysverkostojen luomisen vaiheet. Niiden lopputuloksena syntyy yleinen merkitysverkosto (kaikkien haastattelujen samaan alakategoriaan kuuluvat sisällöt yhdessä), joka pitää sisällään kaikkien tutkimukseen osallistuneiden yksilökohtaisten merkitysverkkojen (yksittäinen, värikoodatun haastattelu) tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset sisällöt. (Virtanen, 2011, s. 183-184.)

5 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

Aineistosta nousi 12 alakategoriaa, jotka asettuivat neljän yläkategorian alle. Nämä ylä- ja alakategoriat on esitelty taulukossa 2. Jokainen yläkategoria muodostaa pääluvussa oman alalukunsa (luvut 5.1–5.4). Alaluku 5.5 pitää sisällään yhteenvedon ja analyysin tarkastelun tutkimuskysymysten valossa. Jokaisen yläkategorian sisältämä analyysi pyrkii löytämään vastauksia yhteen tutkimuskysymyksistäni.

TAULUKKO 2. Aineiston ylä- ja alakategoriat.

Motivaatio- ongelmien tunnistaminen (tutkimuskysymys 1)	Motivaatio- ongelmien koetut syyt (tutkimuskysymys 2)	Kokemukset motivaatio- ongelmien ratkaisutavoista (tutkimuskysymys 3)	Kokemukset motivaatio- ongelmatilanteiden ratkaisuista (tutkimuskysymys 4)
Motivaatio-ongelmien laatu	Sisäinen motivaatio	Motivaation tukeminen soitonopettajan koulutuksessa	Kokemukset negatiivisista ratkaisuista
Tunnistaminen	Ulkoinen motivaatio	Itsesäätelyn ja sisäisen motivaation tukeminen	Kokemukset positiivisista ratkaisuista
	Musiikkioppilaitos	Vuorovaikutus-suhde oppilaaseen	
		Yhteistyö kodin kanssa	
		Soitonopettaja osana musiikkioppilaitosta	

Haastatteluissa opettajat eivät erityisesti määrittele tai rajaa nuoruuden tai nuoren soittajan käsitettä. Tästä huolimatta heidän vastauksensa sisältävät kokemuksia samankaltaiseen ikäryhmään kuuluvien soittajien kanssa työskentelystä; suurin osa kokemuksista keskittyy yläkoulu- ja lukioikäisten kanssa tehtyyn työhön, jonka lisäksi joukossa on muutamia mainintoja työskentelystä alle yläkouluikäisten oppilaiden kanssa. Soitonopettajien näkemys nuoruudesta on siis pitkälti samassa linjassa esimerkiksi vuoden 2013 vapaa-aikatutkimukseen osallistuneiden nuorten itsensä määrittelemästä noin 10–20 vuoden ikähaarukasta (Myllyniemi & Berg, 2013, s. 14–16).

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaisen opetuksen musiikin perusteiden kokonaisuudesta haastateltavat käyttävät eri termejä. Lyhenne *mupe* on lähtökohtaisesti laajin ja kattaa opettajien käyttämänä kaikki musiikin perusteisiin kuuluvat opinnot. Kaksi muuta haastateltavien käytössä olevaa ja niin ikään musiikin perusteisiin viittaava termiä ovat *teoria* ja *teoriaopinnot*. Kumpikin näistä voi opettajien puheessa tarkoittaa asiayhteydestä riippuen joko kaikkia musiikin perusteiden opintoja tai vain musiikin lukemiseen, kirjoittamiseen ja hahmottamiseen keskittyviä opintoja.

5.1 Oppilaiden motivaatio-ongelmien tunnistaminen

Haastatteluaineistosta ilmenee, että soitonopettajilla on hyvin yhteneväisiä kokemuksia nuorten motivaatio-ongelmien ilmenemisestä ja yleisimmistä syistä. He kokevat motivoinnin erottamattomaksi osaksi soitonopettajan työtä ja motivaatio-ongelmat monisyisiksi, laajoiksi ja yksilöllisiksi haasteiksi soittoharrastuksessa.

Kertoessaan kokemuksista motivaatio-ongelmien parissa osallistujat puhuvat lähes poikkeuksetta pitkällisen motivaation heikkenemisestä, tämän heikkenemisen ilmenemisestä ja syistä. Soittoharrastuksen jatkuminen tai loppuminen on siis soitonopettajien mukaan kiinni lähinnä pitkän aikavälin motivaatiosta. Myös musiikin motivaatiotutkijat korostavat pitkällisen yleismotivaation merkitystä soittoharrastuksen jatkumisen kannalta (mm. Pitts ym., 2000; Kosonen, 2010; Hallam, 2016).

Kaikki osallistujat kokevat, että motivaatio-ongelmat ovat jatkuvasti jollain tavalla läsnä nuorten soittajien kanssa työskenneltäessä. Ongelmien koetaan suurimman osan ajasta olevan kuitenkin lähinnä pieniä notkahduksia ja vaikeampien tilanteiden olevan onneksi harvinaisempia. Motivaation tilannesidonnaisuus onkin todettu sekä yleisessä

motivaatiotutkimuksessa (mm. Dresel & Hall, 2013) että musiikin motivaatiotutkimuksessa (mm. Kosonen, 2010; Hallam, 2016) Diana huomauttaa, että oppilaan motivaatio-ongelma ei suinkaan aina näyttäyty opettajan kannalta vain täysin negatiivisena ilmiönä.

Diana: Paljon, motivaation kanssa joutuu olemaan koko ajan tekemisissä. – – [vaikeita motivaatio-ongelmia] on onneks tosi vähän. Ja mä koen ne sellasena ihan positiivisena haasteena.

Ainoastaan Elina ja Frans kertovat kohdanneensa vaikeampia motivaatio-ongelmia lähes vuosittain. Kummankin opettajan oppilasmäärä on korkea ja kumpikin korostaa tilanteen muuttuvan vuosittain paljonkin.

Frans: Kyllähän niitä on aina se muutama. Että oikeen huonona vuonna saattaa olla neljä ja sitte oikeen hyvänä vuonna voi olla, ettei yhtään. Mulla on 29 oppilasta koko ajan siinä luokalla, niistä aina se muutama.

Opettajat eivät kuitenkaan koe, että soittoharrastuksen taustalla vaikuttavan motivaation todellinen tila tulisi aina ilmi viikoittaisilla soittotunneilla. Anna, Diana, Carola ja Frans kertovat tilanteista, joissa oppilas on suoriutunut soittotunneilla niin, että mahdolliset vaikeudet ovat tulleet opettajan tietoon vasta keskustelussa, jossa osallisina on ollut oppilaan lisäksi esimerkiksi tämän vanhempi.

Anna: On käyny ilmi semmosia jänniä juttuja, mitä itse ei oo hoksannukaan. Et ne sanoo vaikka, että ois halunnu soittaa muuta soitinta. Että ei oo yhtään ollu puhetta semmosesta.

Diana: Joskus on tullu sellasia, että mulla on ollu joku aivan ihana oppilas, joka on tunneilla ollu tosi hyvin mukana ja edistyny aika kivaa vaihtia ja sitte äitinsä kertoo, et ”no nyt sillä kyllä on motivaatio ihan kadonnu soitosta!” Ja se on tosi hämmentävää, kun sellanen tulee siellä tunnilla eteen, jota ei oo ite millään lailla huomannu.

Carola: Ykski oppilas valitsi kappaleen itse ja sit kuitenkin se oli kuulemma kotona vihannut sitä. Mä olin ihan, et aijaa. – – Mutta siis tytöst en ois ikinä huomannu mitään, koska se kyl opetteli sen kappaleen ihan nätisti. Että mä en ollenkaan väitä, että mä tiedän, mitä mun luokas aina tapahtuu!

Frans: Joskus on tämmösiä, että tullee kotoa viesti, että se ei harjottele, mutta oppilas kuitenkin silleen suhteellisen kivasti menestyy.

Bertta ja Carola kertovat tilanteista, joissa opettajan ja oppilaan kokemukset ovat tyystin erilaiset. Bertta kertoo, että oppilaan ongelma on jäänyt tällaisessa tapauksessa häneltä pimentoon liian pitkäksi aikaa, kun Carola taas on olettanut oppilaalla olevan ongelmia motivaatiossa ja oppilas on näin päässyt yllättämään opettajan edistymällä opinnoissaan

odotettua paremmin. Tämä viittaa siihen, että motivaatioprosessien monitahoisuuden selvittämiseksi erityisesti kokemuksen tutkimuksen kautta on lisätarvetta.

Berta: Lapset kertoo [vanhemmille] ja sit vanhemmat tuohtuu ja sitte menee kertoon rehtorille ja se on ollu ehkä ihan erilainen se tilanne. Ku mä kuulen rehtorilta, mitä on tapahtunu, niin mä oon ihan, et puhutaanks me samast tilanteest ollenkaan?

Carola: Mul oli semmonen poika. – – Ja mä olin sitä mieltä, et se ei missään tapauksessa halua soittaa ja et se oli aivan liikaa hänelle asettaa mitään vaatimuksia. Sit me kuitenkin jatkettiin sitä ja se äiti toi sitä tunnille ja joskus se itkiki vähän. Mutta sitte, ku tuli joulu, nii hän oli jollain taval mallista oppimalla oppinu jonkun joululaulun – – Hän oli viitannu, et hän halua esittää sen. Nii sit mä totesin, et ei sitä aina opettaja tiedä.

Osallistujilla on samankaltaisia kokemuksia niistä tilanteista, joissa oppilaan motivaatio-ongelmat kuitenkin näyttäytyvät opettajalle. Viisi kuudesta nostaa yhdeksi keskeisimmistä ilmenemismuodoista kotona harjoittelun loppumisen ja sitä kautta alenevan suoriutumisen tason viikoittaisella soittotunnilla.

Berta: Yhelle oppilaalle just vähän aikaa sitte opetin asteikkoja. – – Se ei niinku mitenkään meinaa oppii. Mä sanoin sille – – et nyt sä tiedät tarkkaan, et ”mun motiivi tälle työlle on se, et sä pääsisit jatkavien asteikkotyöpajaan. Mut mä en halua käyttää näist tunneist näin paljon aikaa tähän. Et nyt tän tunnin jälkeen sä päätät harjotteletko sä ne kuntoon vai et ja sen päätöksen mä näen sillä, et osaatko sä ne ens tunnil vai et.”

Elina: Hirveen monella tavalla. Tietysti ensimmäisenä sillä, että ei huvita yhtään soittaa himassa.

Frans: No sehän ilmenee tietenki siinä, että niitä läksyjä ei oo soitettu.

Harjoittelun loppumisen lisäksi haastateltavat nimesivät yleisimmiksi soittotunneilla näkyviksi motivaatio-ongelmien indikaattoreiksi esimerkiksi Kososen (1997; 2010), Socorron ym, (2016) sekä (Hallamin (2016) koontien kanssa yhteneväisesti keskittymisen häiriöt, selkeän kyllästymisen, lintsuamisen, opettajan kyseenalaistamisen ja suoranaisen kiukuttelun. Näistä viimeinen koetaan erityisesti nuorimpien oppilaiden tavaksi ilmaista turhautumista, kun taas yläkoulu- ja lukioikäisistä oppilaista ongelmat joko näkyvät tunneilla passiivisuutena tai käyvät ilmi oppilaan ja opettajan välisissä keskusteluissa.

Elina: Lasten motivaatio-ongelmat tulee esiin ihan semmosena kiukutteluna – – saattaa maata siellä [lattialla] ja huutaa, et ”mä en halua, en soita, en soita!” – – Mut [isommilla oppilailla] on tietysti yläaste, tai teini-ikä on vaikee asia monille. Et sit elämässä on kaikki vähän hankalaa, osa on sitte aika sisäänpäin kääntyneitä, osa hirveesti haluais selittää niitten kaikkia muita asioita. – – Ja sit ne pahimmat ei ees ilmesty sinne soittotunnille. Ei vaan tuu paikalle.

Anna: Ajatus harhailee ja huomaa, että ei kuuntele tai ei tee just sitä, mitä sanoo, että ”teppä tuo.”

Carola: Mun mielest itsetuntemuksessa ja tommosis asiois, rehellisyydessä, on menty eteenpäin. Eli niissä mun mielestäni [nuoret], ne tykkää rehellisyydest, ne on valmiita keskustelemaan ja ne on avoimia.

5.2 Motivaatio-ongelmien koetut syyt

5.2.1 Sisäiseen motivaatioon liittyvät syyt

Opettajat toistavat aikaisemmin aiemmin asiaa tutkineiden, esimerkiksi Kososen löydöksiä siitä, että soittoharrastuksen pohjalla tulisi aina olla omakohtainen kiinnostus. Annan mukaan positiivinen kokemus musiikkiharrastuksesta vaatii sen, että oppilas kokee iloa musiikkia tehdessään. Pekrunin (2009), Woodyn ja McPhersonin (2010) korostama yhteys tunteiden ja motivaation taustalla toistuu siis myös Annan kokemuksissa.

Varsinaiseen instrumentin hallintaan ja soittamiseen liittyen suurin motivaatio-ongelmien syy onkin haastateltavien mielestä onnistumisen elämysten puute. Musiikkiharrastuksen linkittyessä niin vahvasti tunnekokemuksiin ei ole ihme, että juuri elämyksellisyys heijastuu myös haastateltavien kokemuksiin niin vahvasti. Opettajat toteavat, että onnistumisen puute tai jopa jatkuva epäonnistumisen tunne johtaa lannistuneeseen olotilaan jo oppilaan saapuessa soittotunnille. Tämä vaikeuttaa sekä oppilaan että opettajan työskentelyä ja lannistaa oppilasta edelleen tehden onnistumisen tunteiden saavuttamisen aina vaan vaikeammaksi. Frans käyttää tästä tapahtumien sarjasta nimitystä negatiivinen kierre.

Frans: Kyllä se just keskeisin minusta on se negatiivinen kierre. Eli kun ei enää saa niitä onnistumisen tunteita, nii [motivaatio] laskee.

Berta näkee ongelmat onnistumisen tunteen saavuttamisessa osana klassisen musiikin harrastuksen perusluonnetta. Hänen mukaansa soittotoiminnasta saatava palaute ei vedä vertoja esimerkiksi urheiluharrastuksessa koettavalle hurmokselle. Fransin ja Bertan ajatukset myötäilevät motivaatiotutkimuksen teorioita, jotka linkittävät toiminnan lopputulokseen liittyvät tunnereaktiot – näissä tapauksissa esimerkiksi epäonnistumisen tai turhautumisen tunteet – motivaation heikkenemiseen (mm. Pekrun, 2009; Dresel & Hall, 2013).

Berta: Jalkapallos ne saa koko ajan [flowta]. Aina ko ne tekee maalin, koko stadion huutaa ja vanhemmat hurraa. Millon ne [soittoharrastuksessa] huutaa ja hurraa? No, mehän ollaan harjoteltu nyt mejän koko opistossa sitä, et hurrataan aina esityksissä.

Jokainen haastateltava nimeää murros- tai teini-iän yhdeksi keskeisimmistä motivaatio-ongelmien syistä. Soittamisen motivaation tutkimuksessa havaittu ikävuosiin 12–18 ajoittuva nuoren soittajan ”keski-iänkriisi” (Creech, 2009, s. 297) näkyy siis vahvasti kentällä toimiville soitonopettajille. Tutkijoiden sekä haastateltavien mukaan yleisimmät tähän nuoren elämänvaiheeseen liittyvistä ja motivaatio-ongelmia aiheuttavista tekijöistä ovat yksilön oman kehitysprosessin läpikäynti ja minuuden hahmottelu, aikapula ja ajankäytön ongelmat. Nämä puolestaan ilmenevät ongelmina esimerkiksi harjoittelun järjestämisessä ja valintatilanteina useamman harrastuksen välillä. Juuri muut harrastukset ja kiinnostuksenkohteiden uudelleen arviointi ovat esimerkiksi Evansin, McPhersonin ja Davidsonin (2012) tutkimuksessa osoittautuneet kärkeiksi soittoharrastuksesta luopumiselle. Murrosiän yhteydessä ja nuoruudessa yleensä oppilas kokee myös fyysisiä muutoksia, jotka saattavat vaikeuttaa soittamista toimintana ja soittimen hallintaa alentaen näin esimerkiksi harjoittelumotivaatiota.

Carola: Sit on ihan oma kasvu, et murrosiäs vaan iso osa lakkaa kiinnostamasta, ehkä kaikki. Se on mun mielest se vaikein hetki. – – Nuori etsii elämäntyyliä, ne voi olla todella sellasii elämän ja kuoleman kysymyksiä. Aikuisemmalla voi olla sekä että, mut nuorel saattaa olla, että se on tosi joko tai.

Anna: Se vaan on sillain, että jos lapsi on semmosessa murrosiässä, niin se on aika paha juttu se 12 tai 13, siinä on niin monenlaista muuta semmosta. Saattaa olla hirveesti harrastuksia, joka päivä jotaki. Keskittyä siinä sitte siihen, että kokee sen mielekkääks, että nyt tehään tämmönen tasosuoritus!

Berta: Mä kutsun intensiiviseks harrastukseks sellasta, jossa pitää käydä enemmän ku yks kerta viikossa. – – Jos harrastaa soittoa, jota pitää harjotella periaattees joka päivä, se on intensiivinen harrastus. Ja sitte, jos käy jalkapallos ja pitää käydä kolme, neljä kertaa viikos, nii se on intensiivinen harrastus. Ja nää kaks ei mahdu murrosikäsen aikatauluun. Ne vaan ei mahdu. Ja sillon ne joutuu valitseen.

Muita soitto-oppilaan motivaatioon sisäsyntyisesti vaikuttavia ja soittotunneilla ilmeneviä motivaatio-ongelmien syitä ovat osallistujien mukaan erilaiset oppimisen, hahmottamisen ja keskittymisen vaikeudet, jotka vaatisivat jonkinasteisia tukitoimenpiteitä sekä opettajalta, oppilaitokselta että oppilaan perheeltä. Osallistujat ovat huolissaan soitto-oppilaiden puutteellisesta kyvystä rutiininomaiseen työskentelyyn. Siitä, miksi pitkäjänteinen työnteko on joillekin niin vaikeaa, opettajat ovat kuitenkin osittain eri mieltä. Esimerkiksi Berta näkee, että hänen oppilaitaan vaivaava aikapula ja siitä seuraava haluttomuus sitoutua

tavoitteelliseen soittoharrastukseen liittyy liian kovaan koulunkäyntiin ja suureen läksyjen määrään. Myös Carola kokee opiskelun vaikeuttavan rutiininomaisen harjoittelun oppimista. Hänen mukaansa soitto-oppilaat saavat koulusta liikaa pinnallisen oppimisen mallia, koska opiskelu on kiireistä ja painostavaa.

Bertta: Nykyaikana on aikapula. Aikasemmin ei ollu sitäkään, koska koulu ei ollu periodimainen, ei ollu niin kova, ei ollu niin paljon läksyjä, ei ollu niin selkeesti määritelty opetussuunnitelma. Nyt niillä on ihan hirveesti kaikkii läksyjä, joihin fiksuillaki menee aikaa.

Carola: Tuo jaksollinen lukio. Et hirveellä hädällä viime hetkellä haalitaan jotain kasaan ja ihan vaan sitä varten, et selviäis siit kokeesta. Semmonen eettinen oppiminen, itse asian vuoks, se on mun mielest kokemu kolauksen, koska ne on niin kovis kiireissä ja paineissa, varsinki lukiolaiset. Et tavallaan sellasta oppimisen iloo ja sellast vaalimista ja taidon kasvattamista ja ylläpitoo [ei ole], se on semmost tempoilevaa se työnteko.

Diana taas näkee koulun liian kevyenä opettamaan pitkäjänteistä työskentelyä. Hän kohtaa työssään oppilaita, joilla ei näin ole ennen soittoharrastuksen aloittamista minkäänlaista kokemusta pitkäjänteisestä työnteosta.

Diana: Monesti ne tulee perheestä, jossa ei oo harrastettu klassista musiikkia tai välttämättä mitään tavoitteellista toimintaa, ku koulu on niin epätavoitteellista ja niin askartelua nykypäivänä kuitenkin. Et sellasta pitkäjänteistä ei tuu mistään.

5.2.2 Ulkoiseen motivaatioon liittyvät syyt

Opettajat kokevat, että perhe ja erityisesti vanhemmat eivät aina tiedä, kuinka nuorta tulisi tavoitteellisessa, pitkäjänteisyyttä vaativassa soittoharrastuksessa tukea. Seurauksena tälle tuki voi olla vääränlaista, liian vähäistä tai se voi pahimmassa tapauksessa puuttua kokonaan. Tällainen tilanne on motivaatitutkimuksen valossa ja soittoharrastuksen jatkumisen kannalta eittämättä vaikea, sillä kodin tuen voidaan sanoa olevan jopa välttämätön positiivisen musiikkisuhteen kehittymiseksi (Kosonen, 2010, s. 295; Hallam, 2016, s. 485). Lisäksi Frans muistuttaa, että perheen halu ja mahdollisuudet harrastuksen taloudelliseen tukemiseen vaikuttavat nuoren kykyyn edetä harrastuksessa. Esimerkiksi soittotunnit ja laadukas instrumentti kuuluvat niihin resursseihin ja virikkeisiin, joiden tarjoaminen on Creechinkin (2009; s. 297–298; 2010, s. 16) mukaan vanhemman vastuulla erityisesti teini-iässä, kun opettajan rooli itse soittotoiminnan auktoriteettina kasvaa ja vanhemman pienenee.

Diana: Perheen tuen vähyys, elikkä perheet ei tiedä, mitä se lapsi tekee siellä musiikkiopistossa.

Carola: Tietääkö vanhemmat, koska se harjottelee tai harjotteleeko se? Tajuaako ne, että siinä tarvitaan tukea?

Frans: Ja yks on kyllä sitten varallisuus. Jos haluaa mennä todella eteenpäin perustasosta, nii silloin tarttee olla hyvä soitin. Mulla on 22 vuoden aikana ollu ehkä pari tapausta, että perhe kertakaikkiaan kieltäytyy ostamasta kunnollista [soitinta]. Silloin se sitte jää, se sulkeutuu tietenkin semmonen todellisen soittamisen mahdollisuus pois.

Myös vanhempien epärealistiset tai ristiriitaiset tavoitteet lapsensa soittoharrastuksen suhteen koetaan soitonopettajalle näkyviksi motivaatio-ongelmien syyksi. Bertan mukaan jokaisella oppilaalla, tämän perheellä ja opettajalla on omat tavoitteensa. Vaikka tavoitteet sovitetään yleensä onnistuneesti yhteen, ovat opettajat kokeneet tilanteita, joissa vanhempien ja lapsen tavoitteet ovat keskenään ristiriidassa. Bertan mukaan ilmassa on tällöin heti motivaatio-ongelman uhka. Creechin (2009; 2010) esittelemälle vanhemman henkilökohtaiselle tuelle olisikin tärkeää vuorovaikutus ja ymmärtäminen. Vanhempien tulisi omien lähtökohtiensa ajamisen sijaan olla valmiita kompromisseihin, kun tavoitteet soittoharrastukseen eivät lapsen kanssa ole yhteneväiset. (Creech, 2009, s. 29; 2010, s. 16–17.)

Berta: Jokaisella oppilaalla on omat tavoitteet ja jokaisella perheellä on omat tavoitteet. – – Jos siis vanhempien ja lapsen tavoitteet on erit, niin silloin alkaa heti ongelmat. Onko se nyt siis motivaatio-ongelma vai tavoiteongelma, mutta se ilmenee heti motivaatio-ongelmina.

Näissä opettajien mukaan onneksi harvemmin ilmenevissä tilanteissa saattaa olla taustalla vanhempien epätietoisuus soittoharrastuksen vaatimuksista tai nuoren oppilaan todellisesta tasosta. Tuovilan haastattelemat musiikkiopisto-oppilaiden vanhemmat totesivat, että kaipaisivat lisää tietoa nuoren soittajan opinnoista, niiden tilasta ja vaatimuksista (Tuovila, 2003, s. 192). Joissain tapauksissa vanhemmat painostavat lastaan harrastamaan esimerkiksi omaan musiikilliseen taustaansa vedoten ja koko soittoharrastus on voinut alkaa vain vanhempien aloitteesta (Kosonen, 2010, s. 303). Tällainen tilanne koetaan opettajan näkökulmasta turhauttavaksi ja hedelmättömäksi ja sen ratkaisemiseksi peräänkuulutetaan lapsen oikeutta tulla kuulluksi tilanteessa.

Elina: Joskus törmää sit semmoseen, että koska vanhemmat on ite soittanu lapsena, nii sit ne haluaa, että niiden lapset soittaa ja ne ei haluais antaa niitten lopettaa. Ja siitä mä oon muutaman kerran ihan siis vääntäny. Nätisti, mutta ihan vääntäny muutaman äidin kanssa, et jos se lapsi on 14 ja se ei oo puoleentoista vuoteen halunnu

soittaa, niin en minä ala kattelemaan semmost puoliaikuista ihmistä siellä. Se on kaikkien kannalta ihan turhaa ja se on sitä paitsi aika kallista. 45 minuuttia on todella pitkä aika jutella sille teinille. Että täytyy antaa semmonen tietty itsemääräämisoikeus.

Klassisen soittoharrastuksen yksi erityispiirre on kuitenkin sen yksinäinen luonne: harjoittelu tapahtuu pääasiassa yksin, tarjosi oppilaan lähipiiri harrastukseen runsaasti tukea tai ei. Socorro ym. (2016, s. 296) toteavatkin, että formaalien musiikkiopintojen suorittaminen loppuun on harrastuksen aloittavien määrään verrattaessa harvinaista muun muassa siksi, että se vaatii niin runsaasti sitoutumista henkilökohtaiseen, jopa yksinäiseen puurtamiseen. Haastateltavat kokevat, että tällainen harrastus on kotioloissa tuetuille nuorillekin haaste erityisesti siksi, että vertailukohtana ovat esimerkiksi urheiluharrastukset seuroissa, joissa riittää ikätovereita jakamaan toiminnan ilot ja surut.

Diana: Se harrastuksen yksinäisyys, kuinka melkein kaikki muuta tällaset tavoitteelliset harrastukset on niin selkeästi ryhmiä, urheilupuolella esimerkiksi. Siellä on aina se ryhmä ja yleensä vielä suurin piirtein samanikäisten ryhmä.

Frans: [Soittaminen] ei oo mikään maailman sosiaalisin laji siinä alkuvaiheessa ainakaan, että jonku verran niitä houkuttaa se ratsastus ja tanssi ja tämmöset, joissa on se ryhmä.

Nuoret myös vertaavat itseään toisiin samanikäisiin. Ikätovereiden vaikutus voi johtaa positiiviseen tai negatiiviseen ryhmäpaineeseen myös musiikkiharrastuksessa (Hallam, 2016, s. 485; Tuomela ym., 2013, s.16–17). Yksilöopetuksen ollessa edelleen vallalla ajaututaan opettajien mukaan säännöllisesti tilanteisiin, joissa nuori huomaa olevansa eri tasolla ikätovereihinsa nähden. Opettajat kertovat, että soiton junnaaminen voi elämässään muutenkin taitekohdassa olevan nuoren kanssa johtaa turhankin tiukkaan itsekriittisyyteen ja näin motivaation laskuun.

Elina: Joku kasi-, ysiluokkalainen voi tajuta jossain vaiheessa vähän turhanki hyvin, että kaikki muut on jo aikoja sitten tehny perustaso kakkosen. Ku ne on saattanu innoissaan pykertää sen joskus vitosluokalla ja toinen on ysiluokalla väntämässä sitä samaa, nii ei se nyt ainakaan nosta sitä motivaatiota siinä vaiheessa. – – Ku se on tavallaan se maailma, mis ne elää. Koulussaki on koko ajan kokeita ja sit niistä saadaan numeroita ja varsinki siinä yläasteen loppupuolella, ku pitäs päästä lukioon, nii sinne mennään sillä numerolla. Se on semmosta aikaa, et ne on kaikki jotenki tosi suorituskeskeisiä ite. – – Ne ite jotenki hakeutuu jopa semmoseen vertailutilanteeseen.

Frans: Tokihan se hittaasti etenevä näkkee, että se kaveri, joka on saman ikänen ja soittanu yhtä kauan, nii se soittaa jo hitsin paljon vaikeempia ja hienompia kappaleita.

Haastattelemani soitonopettajat kokevat, että oman suoriutumisen vertaaminen ikätovereihin ja heidän hyväksyntänsä saaminen on nuorelle soittajalle tärkeää. Tässä he

nostavat esiin linkin koulumaailmaan, jossa klassinen musiikki näyttäytyy marginaali-ilmiönä. Opettajat kertovat nuorten soittajien pohtivan, onko heidän harrastuksensa ”ikätovereiden silmissä cool”, kun klassista musiikkia käsitellään koulussakin verrattain vähän ja luokassa arvostus tai ihailu suuntautuu yleensä rock-tähtiin tai muihin populaarimusiikin osajiin. Esimerkiksi Hallam (2016) ja Evans ym. (2012) nostavat esille kulttuurien ja alakulttuurien merkityksen musiikkiharrastuksen arvottamisessa. Vaikka kulttuuristen tekijöiden vaikutuksista musiikin harrastamisen motivaatioon on tutkimustietoa kerätty verrattain vähän, on tutkijoidenkin mukaan ilmeistä, että nuorten musiikilliset roolimallit tulevat yleisesti popmusiikin maailmasta. (Hallam, 2016, s. 485; Evans ym., 2012, s. 609.)

Kosonen (2010) näkee tämän musiikkikulttuurisen muutoksen johtaneen välillä jopa huolestuttavaan populaarimusiikin yliedustukseen koulujen musiikinopetuksessa. Hän näkee monipuolisen musiikinopetuksen tukevan vapaa-ajan musiikkiharrastuksesta innostumista. (Kosonen, 2010, s. 301–302.) Haastateltavat ovat Kososen kanssa samoilla linjoilla. Siitä, kuinka klassisten instrumenttien soittaminen tällä hetkellä nähdään nuorten keskuudessa, opettajilla on kuitenkin erilaisia kokemuksia.

Anna: Se ajan henki on semmonen, että vaan tämmöstä kevyttä musiikkia, rokkia, sähkökitaraa, rumpuja, räppiä. Lauletaan mikrofoniiin jotaki. Ja sitte katotaan kieroona, että on klassisia instrumentteja.

Carola: Se menee marginaaliin tää klassinen musiikki. – – Nykyään on kaikkien maitten Idolsien ja muitten jälkeen jonkulainen sellanen hyvä hetki taas, et se on ihan kiva juttu soittaa. Et nyt on pluralistista, et ihmisil voi olla kaikkii omii vähän erikoisiiki juttui, pojillaki. Mut se on sellanen asia, mikä mun mielest siin motivaatios on sellanen iso kysymys. Musiikkikasvatushan on siihen jo reagoinu, et ei niil ees opeteta välttämättä klassista. Tai jos tarjotaan laulua tai pianoa, nii siihen on aina se vapaasäestys tai jazzlaulu vaihtoehtona. Ja mikkiin laulaminen. Se on motivaatioon liittyvä kysymys, että mitä sitten tehdään, jos tuntuu, et se [klassinen musiikki] ei oikeesti oo se juttu. Sit vaan täytyy vetää siit johtopäätöksii. Se on sellanen asia, mihin ei aikasemmin törmänny.

5.2.3 Musiikkioppilaitos ja motivaatio-ongelmat

Musiikkioppilaitosjärjestelmän erityispiirteisiin kuuluu soitonopetuksen lisäksi musiikin perusteiden opiskelu. Näitä ovat musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä tuntemus koskien musiikin historiaa ja tyylejä (Opetushallitus, 2002, s. 9). Haastattelemani opettajien yhteinen kokemus on, että motivaation ongelmat koskien näitä

opintokokonaisuuksia instrumentin soittamisen ulkopuolella ovat suhteellisen yleisiä musiikkioppilaitosten oppilailla.

Anna: Mutta sitte siinä kävi sillä lailla, että se teoria oli siinä se, joka lopulta sen kaato, sano ettei halua jatkaa. Monella muullaki on ollu tää teoria semmonen kompastuskivi. Vaikka kuinka ois muuten osannu hyvinki soittaa, mutta sitte ku joutuu sitä teoriaa opiskeleen, nii se loppuu se innostus siihen. – – Et se on ollu meillä oikeestaan aika iso ongelma, se teoria.

Säännöllinen esiintyminen ja tasolta toiselle eteneminen osana musiikinopiskelua voivat joissain tapauksissa koetella nuoren soittajan motivaatiota. Opettajat myös kokevat, että joissain oppilaitoksissa arviointi- ja tenttikäytänteet eivät tue oppilaan motivaation kehittymistä keskittyessään esimerkiksi yhdessä soittotilanteessa annettuun arvosanaan kokonaisvaltaisen etenemisen sijaan tai luodessaan itse suoritustilanteesta turhan painostavan. Anttila (2004, s. 116) toteaa opiskelun tuotoksen normatiivisuuden ja virheettömyyden korostuvan soitonopiskelun arvioinnissa monipuolisen ja syvällisen musiikin oppimisen jäädessä sivuseikaksi. Hänen näkemyksensä ja kentällä toimivien soitonopettajien kokemukset ovat näin osittain ristiriidassa taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Perusteissa todetaan, että ”arvioinnin tulee tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä” erilaisin palautteen antamisen tavoin, sisältäen esimerkiksi sanallisen palautteen ja oppilaan ohjauksen itsearviointiin mielekkäiden tavoitteiden asettamiseksi (Opetushallitus, 2002, s. 12).

Anna: Monilla ei oo motivaatiota siihen tasosuoritukseen, että mitä järkeä siinä on. Pitäs saaha vain soittaa ja tehdä biisejä ja kavereitten kanssa jotaki hauskaa.

Frans: Se, mikä on ongelma, on tää arviointi. – – Joka vuosi tehhään tämä, että lautakunta istuu konsertissa ja antaa parista kappaleesta numeroarvosanan. Ja sehän on erittäin surkea arviointimenetelmä, koska se arvioi vain sitä yhtä ainuttä esitystä siellä konsertissa. Ja mulla nyt jo parin vuoden aikana [oppilaitoksessa] on ollu täämmösiä tapauksia, että on suhteellisen laiska oppilas, joka ei opettele mitään muuta, ku sen yhen kappaleen sinne kevätnäyttöön ja se saa siitä nelosen. Mutta sitte täämmönen ahkera oppilas, joka on vaan vähän kömpelö ja jännittää konserteissa, nii se saa kolmosen. Ja sehän ei mene sitte niinkö oikein ollenkaan. – – Ja meiltähän puuttuu täydellisesti näissä [oppilaitoksen] arvioinneissa kaikki oppilaan itsearviointi ja kaikki täämmöset.

Elina: Sitte se prima vista -soitto, mikä on aika monessa ja mun nykysessäki opistossa vielä vähän semmonen neuvostoliittohenkinen testi, että annetaan nuotti eteen ja sitä saa kattoo pari minuuttia, mutta sitä ei saa soittaa. – – Tää aiheuttaa mun mielest semmosen kokovartalokipsin, siis täysin riippumatta siitä, osaako ne lukee niit nuotteja vai ei. – – Tää on semmonen, mistä mä oon monen yläasteikäsen kanssa tapellu, koska ne kokoo ne prima vistat ja asteikkotentit hirveen ahdistavina. – – Se on

vaan kamalan epämotivoiva ja hankala tilanne ja myöskin kauheen huono tapa mitata sitä, et osaks ne ihmiset oikeesti lukee sitä nuottia.

Opettajat ovat kuitenkin hyvin samoilla linjoilla sen suhteen, että musiikkiopisto-opiskelun tulee olla luonteeltaan etenevää myös soittotuntien ulkopuolella. Motivaatiossa voi toki ilmetä lyhyen aikavälin notkahduksia, mutta haastateltavat ovat yhtä mieltä siitä, että pitkällisen motivaation tulee musiikkioppilaitoksessa riittää oppilaan tavoitteista riippuen joko musiikin perustason tai koko musiikkiopistotason oppisisältöjen läpäisemiseen.

Berta: Jos mä aattelen, et joku haluaa vaan soittaa, eikä halua osallistuu muihin muihin, niin kyl mä sit aattelen, että ku tää on kuitenkin laajaa musiikkioppilaitosopetusta, mitä meki [oppilaitoksessa] annetaan – – niin meillä on myös semmosia, jotka sitte yksityisesti antaa. Et sen voi sitte ihan valita sen oman opetussuunnitelman.

Haastateltavista Anna nostaa esiin myös musiikkioppilaitosjärjestelmää paljon puhuttaneen kysymyksen harrastajien sukupuolijakaumasta. Suomen musiikkioppilaitosten liiton mukaan musiikinopetuksen piirissä olevista oppilaista 64 prosenttia on tyttöjä (SML, 2016). Myös Kososen (2010; s. 302–303) mukaan musiikkiharrastuksiin kuuluu edelleen vahvaa sukupuolisdonnaisuutta ja tyttöjä ohjataan formaalin soitonopiskelun piiriin poikia aktiivisemmin. Anna kokee, että soitonopettajien koulutuksesta lähtien lähestymistapa tavoitteelliseen soittoharrastukseen etenkin klassisen musiikin puolella on edelleen tyttöoppilaille sopivampi.

Anna: Ja yks juttu on myös nää pojat. – – Että niitä on jotenki hälyttävän vähän. Kyllähän niitä muskarissa on ja nytki mulla on paljon uusia oppilaita, mutta se on [ongelma]. Pitäs myöskin mennä heijän ehdoilla, että tää on vähän semmosta tyttöjen hommaa tää kasvatusjuttu.

5.3 Kokemukset motivaatio-ongelmien ratkaisutavoista

Soitonopettajille on oman koulutuksensa ja kokemuksensa summana kertynyt joukko käytännön työkaluja, joilla he pyrkivät ratkaisemaan heille ilmeneviä motivaatio-ongelmia. Suurin osa näistä työkaluista liittyy oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen niin ohjelmiston, tavoitteiden kuin ulkomusiikillistenkin asioiden tasolla. Osana oppilaitostaan opettajat myös kertovat kokemuksiaan musiikkioppilaitosjärjestelmän kehittämistä keinoista tukea oppilaan motivaation painottumista positiiviseen suuntaan.

5.3.1 Motivaation tukeminen osana soitonopettajan koulutusta

Tutkimukseen osallistuneilla soitonopettajilla on hyvin vaihtelevia kokemuksia motivaation roolista omissa opinnoissa. Motivaation tukemisen muistellaan suurimmaksi osaksi olleen osa opintoja, joko opintojaksojen tai yksittäisten opettajien kautta. Erot saadussa koulutuksessa selittyvät osittain sillä, missä vaiheessa soitonopettajakoulutuksen historiaa – ja eittämättä myös kehitystä – haastateltavat ovat opettajanpätevyyden saavuttaneet. Diana kuitenkin kokee, että ei ole opinnoissaan saanut riittäviä työvälineitä soitto-oppilaan motivaation tukemiseen. Hän näkee asian ongelmallisena, sillä on haastateltavistanikin tuoreimmin valmistunut ja näin oletusarvoisesti ajantasaisen koulutuksen saanut opettaja. Dianan ja Elinan kohdalla voikin pohtia sitä, millaisia eroja soitonopettajan koulutuksesta löytyy edelleen eri ammattikorkeakoulujen välillä. Opetussuunnitelmia tutkimalla ja vertailemalla selviää esimerkiksi, että harjoittelujaksojen laajuus vaihtelee ja esimerkiksi musiikkipsykologian osuus opinnoissa on vaikeasti todettavissa (Opintopolku.fi, 2016).

Diana: Ei yhtään mittään. Että vaikka on niin tuoreesti valmistunu, niin opinnoissa on puhuttu hirveän paljon ihmiskäsityksistä ja esimerkiks ainedidaktiikan puolella on puhuttu hirveesti käytänteistä, miten opetetaan. – – Että vaikka mulla on ollu ihan älyttömän hyvä ainedidaktiikan opetus ja ihan hirmuhyvä, ihana [opettaja] – – Että siis on ollu tällasia hyviä opettajia, mutta se itse [oppilaan] motivaatiopuoli ei oo tullu millään lailla opintojen puitteissa. Ollaan puhuttu sisäisestä motivaatiosta ja ulkoisesta motivaatiosta, mutta enemmän suhteessa opettajaan kuin opetettavaan.

Anna ja Bertta nostavat esiin yksittäiset pedagogit motivaatioon liittyvissä opinnoissaan kuvaillen näitä henkilöitä edistyksellisiksi aikalaistensa joukossa. Opettajat koettiin aikanaan edistykselliseksi luovien työtapojen keksimisen sekä ulkomusiikillisten motivaatio-ongelmien syiden huomioimisen ansiosta. Carola muistelee, että erinomaisen opettajan työn lisäksi hänen koulutuksessaan motivaation tukeminen nostettiin esiin säännöllisesti usean opintojakson yhteydessä.

Anna: Mulla oli oikeastaan aika hyvä semmonen yks pedagogi. – – Hän oli vähän semmonen edistyksellinen jotenki, keksi kaikkea luovaa toimintaa. Se jäi mieleen.

Bertta: Siis mä oon suorittanu mun pedagogiset opinnot 70-luvulla. – – Mä muistan edistyksellisesti, että mun pediopettaja silloin jo sanoi, et ”ei se ole mitenkään mahdotonta, että huumeetkin tulevat sinne viululuokkaan.” Mä silloin ajattelin, että se tuntu hirveen kaukaiselta. Mut ei se enää tunnu ollenkaan kaukaiselta. – – Et muu, kun viulunsoiton opetus ja sen tarve viulutunnilla on tullu kyllä ihan alusta asti.

Carola: Meillä oli onni saada [opettajan] – – oisko se ollu sitten musiikkipsykologia, tai jotain. Hän mun mielest käsitteli todella hyvin. Hän oli musiikkikasvattaja. Ja sitten meidän pedi oli kyllä silleen, et mä olin ensimmäisen vuoden Suzuki-pedissä. Ja siinä

otettiin perhe mukaan. – – Niin siinä oli pakko opetella se yhteispeli perheen kanssa, mikä oli tietysti ihan parasta. – – Ja sitten [opettaja] kakkospedissä todella hyvin ohjas näitä asioita, et hänellä nyt oli sellanen poikkeuksellinen psykologinen silmä. – – Käsiteltiin ja ne on ollu nimenomaan sellasii, mistä on ollu käytännön hyötyä, koska mä oon kuullu niin monista, joille ei oo pedagogiikast hyötty. – – Mä koen, että mä sain kyllä eväät.

Elinan mukaan opettajat kyllä käsitelivät motivaation tukemista, mutta vaihtelevin tavoin. Hänen kokemuksensa on, että opettajan ikä ja koulutustausta vaikuttavat tämän tapaan käsitellä aihetta. Myös Fransin kokemus opintojen ajalta on se, että aihe kulki mukana koko pedagogisten opintojen ajan.

Elina: Kyllä sitä kaikki käsitelti. Musta tuntuu, että se oli kyllä jotenki sillai sisällytetty siihen, opintokokonaisuuksiin, mutta se tapa, millä sitä käsiteltiin, miten sitä lähestyttiin, minkälaisia ratkasuja siihen annettiin, oli hirveen vaihteleva. – – Must tuntuu, et siinä on ehkä vähän semmonen sukupolviero. Semmoset vanhemman polven opettajat oli helposti sitä mieltä, että jos ei kiinnosta, nii sitte ei varmaan tarvi harrastaa.

Frans: Kyllähän ne niissä ohjauksissa tulee, sillai ripotellen matkan varrella sitä tehään.

5.3.2 Oppilaan itseohjaavuuden ja sisäisen motivaation tukeminen

Kertoessaan käytännön keinoista motivaatio-ongelmien ratkaisemiseksi kaikki opettajat aloittavat kokemuksista harjoittelun tukemisessa. Tässä suhteessa osallistujien näkemykset ovat hyvin samansuuntaisia Socorron, Escandell Bermúdezin ja Castro Sánchezin (2016) tutkimukseen osallistuneiden Kanariansaarten soitonopettajien ajatusten kanssa. Suurin osa näistä opettajista yhdisti formaaleissa soitinopinnoissa epäonnistumisen opiskelun rutiinien puuttumiseen. (Socorro ym., 2016, s. 300.) Soittotunneilla tapahtuvassa työskentelyssä haastateltavat keskittyvät rutiinien rakentamiseen esimerkiksi harjoittelupäiväkirjojen ja -aikataulujen avulla ja pyrkivät ohjaamaan oppilaita harjoittelutekniikoiden omaksumisessa.

Carola: Miten se päivärytmi rakentuu. Me keskustellaan siit ajankäytöstä, saatetaan tehdä semmonen taulukko, harjoittelutaulukko, johon laittaaan hymiöitä, et onks ollu kiva soittaa vai ei. Tai ihan rasteja, että on soitettu näin paljon. – – Niinku opettellaan sitä harjoittelemisen säännöllisyyttä, opetellaan sitä harjoittelemista, että mitä silloin sit tehdään, ku harjotellaan. Aika monihan ymmärtää, et se on vaan läpisoitto, mitä tehdään.

Oppilaan iän karttuessa soitonopettajat siirtävät vastuuta soittoharrastuksesta yhä enemmän itseltään tai vanhemmalta oppilaan suuntaan. Anna, Elina ja Frans kertovat esimerkiksi tarjoavansa oppilaalle enemmän vaihtoehtoja soittoläksyjen ja soitettavan materiaalin

suhteen, minkä toivovat tuottavan oppilaalle positiivisia tunteita harrastuksen etenemiseen vaikuttamisesta. Opettajat toimivat siis motivaation itsemääräämisteorian kannalta ruokkien yksilön sisäistä tarvetta kokea itseohjaavuutta toiminnassaan (Ryan & Deci, 2009, s. 173). Autonomian kokemuksen puute on myös suoraan todettu yhdeksi soittoharrastuksen loppumisen taustalla vaikuttavaksi tekijäksi (mm. Evans ym., 2012; Socorro ym., 2016), joten oppilaan vaikutusmahdollisuuksien lisääntymisen voidaan katsoa olevan opettajille tärkeä työväline.

Anna: Mä kysyn, että soitetaanko ensiks tätä vai soitetaanko tätä. No, se tietää heti tasan tarkkaan, että ”joo, ensiks soitetaan tätä, sitte soitetaan tätä ja sit mä haluan soittaa tämän.” Ja sillai edetään.

Elina: Mä yritän oikeestaan siinä vaiheessa vastuullistaa sitä oppilasta mahdollisimman paljon ite siitä, et ”mitä sä haluat?” – – Sitte jos on jotain semmosia, että ne on ihan lukossa, et ne ei keksi yhtään kappaletta, musiikkia, mitä ne tässä maailmassa haluais soittaa, nii sit mä oon siis ihan vaikka istunu niitten kanssa sen 45 minuuttia ja pläränny YouTubea. Tai lähettäny ne kotiin jonku semmosen soittolistan kanssa, et mä oon laittanu niille paperille tai kännykkään tai sähköpostiin jotaki linkkejä, et ”kuuntele näistä, näistä kymmenestä joku pitää soittaa ja sun on pakko ite valita, minkä näistä sä haluat soittaa.”

Frans: Yks on se, että mää koitan antaa mahdollisimman paljon vaihtoehtoja. Että mää en anna yhtä läksyä, vaan mää annan neljä, joista se saa valita yhden. Ja sen tietää sitte, että jos niistä ei mikään kiinosta, nii se alkaa kiinnostus olla siellä nollassa.

Haastateltavat nostavat opettajan kyvyn joustaa motivaatio-ongelmatilanteissa muutenkin tärkeäksi työkaluksi ongelmien ratkaisuun. Yleisin opettajan joustokeino on opetuksen etenemisen hidastaminen, jotta oppilas ehtii muodostaa oppimilleen asioille merkityksiä ennen seuraaviin siirtymistä. Tämän lisäksi osa opettajista on valmiita jossain määrin joustamaan henkilökohtaisista ja oppilaitoksen asettamista taiteellisista tavoitteista tai jopa pääinstrumentin soittamisesta saadakseen motivaation nousuun.

Elina: Mä oon saattanu käyttää puol vuotta tai jopa vuoden niitten kans siihen, et etitään jotain ja ne saa sit aika paljon lähtee ite tekeen sitä, et miten ne haluu sitä soittaa, millai ne haluu sitä soittaa, millases tempossa. – – Ei sillä oo mitään väliä, onko musiikki tyylinmukaista, et voiks sen soitta jollain lailla. Ihan sama, jos vaikka haluaa soittaa kahen nokkahuilun kanssa tai mitä tahansa. Et joku semmonen, mist ne ite saa kiinni.

Frans: Jollaki konstilla pitää päästä siihen tilanteeseen, missä saa antaa hirveesti kehuja. Ku saa yhenki jonku kipinän, että nyt kappaleesta meni yks sivu hyvin, nii sitte voi antaa ne kehut.

Opettajat kertovat pyrkivänsä sisäisen motivaation tukemiseen myös henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisen kautta. Frans kertoo teettävänsä oppilaillaan joka vuosi tyytyväisyyskyselyn päästäkseen käsiksi mahdollisiin ongelma-kohtiin ja kehittääkseen kunkin oppilaan kanssa työskentelyä yksilöllisesti. Tämä on osa niitä keinoja, joilla hän pyrkii saamaan oppilaansa negatiivisen sijaan positiiviseen kierteseen ja näin luomaan onnistumisen kokemuksia, jotka kannattelevat soittoharrastusta. Myös musiikin ja tunteiden tutkimus on todennut, että muusikon musiikillisesta toiminnasta saava tunnetason hyöty – tässä tapauksessa onnistumisen tuottama ilo – heijastuu motivaation ja edelleen haluun jatkaa musiikkiharrastusta (Woody & McPherson, 2010, s. 402–404; Hallam, 2016, s. 481–482).

Frans: Lyhyt vastaus on se positiivinen kierre. Elikkä pyritään saamaan oppilaalle tunne siitä, että hän onnistuu, jolloin hän innostuu. Ja kun hän innostuu, niin hän harjoittelee paljon enemmän ja kun hän harjoittelee enemmän, niin hän taas onnistuu.

Saavutettavissa olevien tavoitteiden säännöllinen asettaminen on opettajien kokemusten mukaan hyvä keino mahdollistaa oppilaalle onnistumisen elämyksiä. Haastateltavat siis huomioivat aktiivisesti työssään onnistumisten puutteen, jonka nimeävät yhdeksi keskeisimmistä motivaatio-ongelmien lähteistä. Opettajat ovat kokeneet motivaation kannalta hyödyllisimmäksi, että tavoitteita pyritään asettamaan vähintään vuosittain ja niiden saavuttamisesta sekä mahdollisista muutoksista keskustellaan sekä oppilaan että varsinkin nuorempien kohdalla myös vanhempien kanssa.

Jotta varsinaisen ohjelmiston suhteen päästäisiin oppilaasta mielekkäälle tasolle, on soittoharrastuksessa opettajien mukaan saavutettava riittävä taitotaso. Osallistujien kokemusten mukaan soittoharrastuksen loppuminen tai toisen harrastuksen varjoon jääminen on huomattavasti epätodennäköisempää, mikäli oppilas on harrastuksessaan yksinkertaisesti tarpeeksi pitkällä. Näin ainakin osallistujien kokemusten perusteella käy käytännössä toteen useiden tutkijoiden esittämä huomio siitä, että korkeampi taitotaso ja minäpystyvyyden kasvu mahdollistaa mielekkään ohjelmiston rakentamisen ja kantaa myös harrastuksessa eteen tulevien haasteiden yli (Cogdill, 2015, s. 50; Schunk & Pajares, 2009, s. 35–36). Frans huomauttaa, että taitotason karttumisella on myös sosiaalisesti merkittäviä vaikutuksia, kun vaativimmat kappaleet herättävät ihailua nuoren soittoa kuulevissa perheenjäsenissä ja ikätovereissa.

Frans: Kyllähän soittamisessaki, se on pitkän takana, ennen ku [tunnettu kappale] alkaa pyöriä ja sitte sillä alkaa saamaan ympäristön huomiota. ”Ai sä osaat noin

hienoja kappaleita!” Samahan on missä tahansa, oli sitte teatteria tai kuvista tai mitä vaan.

Bertta: Mitä keinoja mulla on siihen, että ne valitsis [instrumentin] on se, että ne on riittävän pitkällä siinä. – –Että pääsis riittävän aikasin sellaseen musiikkiin, joka puhuttelee.

Opettajat kokevat, että soitettavan ohjelmiston suunnittelulla ja sisällöllä voi huomattavasti vaikuttaa oppilaan soittomotivaatioon. Yleisesti haastateltavien näkemys on, että ohjelmiston on oltava monipuolista ja sisällettävä materiaalia niin, että oppilas kokee pitkien projektien lisäksi myös etenevänsä välillä nopeammin. Bertta kertoo myös, että jokaisen kappaleen kohdalla pitkällinen hinkkaaminen ei ole tarkoituksenmukaista, vaan opettajan on käytettävä pelisilmää ja osattava siirtyä eteenpäin ajoissa.

Bertta: Jos se junnaa yhen kappaleen kanssa niin kauan, niin ei se jaksa sitä enää soittaa. Et pitää kattoo, et missäs kohti mä päästän läpi ja sit seuraavaan. Et ohjelmisto on sopivan helppoo, mut riittävän vaikeeta. Ja sit pitää aina olla semmostaki, joka menee nopeasti ja helposti ja tulee paljon uusia, joku voi olla semmonen pitkällinen kappale sitte.

Soitonopettajan joustaminen ja jopa venyminen liittyy usein soittajan iän ja sen mukaisen ajatusmaailman huomioimiseen. Opettajan kokemusten mukaan oppilas motivoituu, kun kokee olevansa tärkeä. Tähän päästään, kun opettaja suunnittelee opetuksen ja lähestymistavan oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Juuri yksilöllistä kohtaamista ja oppimisen monimuotoista luonnetta onkin alettu painottaa opettajan ja oppilaan suhteesta puhuttaessa (mm. Lennon & Reed, 2009, s. 290; Kosonen, 2010, s. 308) ja opetussuunnitelmia sekä arviointikäytänteitä kehitettäessä (Opetushallitus, 2002; 2005; 2009; Anttila, 2004.)

5.3.3 Toimivan vuorovaikutussuhteen luominen oppilaaseen

Oppilaan kanssa tapahtuva vuorovaikutus on opettajien kokemusten mukaan yksilöllistä ja tilannekohtaista. Haastateltavat kuitenkin painottavat, että jokaisen oppilaan kanssa tavoitteena on avoimen ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen luominen, jotta myös motivaatio-ongelmatilanteissa kanssakäyminen ja ratkaisujen etsiminen kävisi helpommin. Tämä vastaa tutkijoiden käsityksiä siitä, että merkityksellinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa oppilaan motivaation laatuun (mm. Pitts ym., 2000; Tuovila, 2003; Kosonen, 2010; Creech & Hallam, 2013). Oppilaat nähdään yleisesti suhteellisen avoimina ja rehellisinä, mikä luonnollisesti helpottaa vaikeidenkin keskustelunavausten tekemistä. Esimerkiksi Carola on

verrannut omien soitto-oppilaidensa vuorovaikutustaitoja omiin nuoruudenkokemuksiinsa ja tullut siihen tulokseen, että oppilaan ja opettajan välillä tapahtuvasta dialogista motivaatioasioita käsiteltäessä on tullut avoimempaa ja näin hänen näkemyksensä mukaan laadukkaampaa.

Carola: Ku mä sanoin, et on ehkä hahmotuksessa ja keskittymisessä ja tämmöses heikentyny, nii mun mielest sit taas itsetuntemuksessa ja rehellisyydessä on menty eteenpäin. Mun mielestäni oppilaat, ne tykkää rehellisyydest, ne on valmiita keskustelemaan ja ne on avoimia. Mul on sellanen käsitys, että verrattuna siihen, mitä me itse ollaan oltu oppilaina, et ei oo uskallettu sanoo yhtään mitään mejän opettajille. Tai sitte vasta todella isois ongelmissa tehty ratkasuita ja oltu todella yksin niissä.

Perinteisen jaottelun mukaan soitonopettaja on oman alansa, musiikin, asiantuntija sekä opettaja. Jälkimmäisessä roolissa häneltä on odotettu tiedon ja taidon siirtämistä. (Anttila, 2002, s. 17.) Kansainvälisesti vallitsevan yleiskäsityksenkin mukaisesti (Carey & Grant, 2015, s. 5) osallistujat näkevät tällä roolilla olevan yhä paikkansa musiikkiopistojärjestelmässä, sillä opettajan tehtävä on edelleen esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden mukaan varustaa oppilas elinikäiseen musiikkiharrastukseen tai -ammattiin tarvittavilla taidoilla. Haastateltavien kokemuksista käy kuitenkin ilmi, että motivaatio-ongelmien ennaltaehkäisemiseksi ja ratkaisemiseksi tarvetta näiden perinteisten roolien rajoja rikkoviin vuorovaikutuksen muotoihin on jatkuvasti. Anna on huomannut, että ajatus oppilaasta *tabula rasana*, tyhjänä tiedolla täytettävänä tauluna, ei yksilöllisen kohtaamisen vaatimusten keskellä toimi. Oppilasta tulisikin hänen mukaansa lähestyä enemmän ohjaajan roolin kautta, jotta kestävään harrastukseen vaadittava sisäinen motivaatio vahvistuisi.

Anna: Monesti lähetään sillai tyhjästä, että ”hei, sä et osaa yhtään mitään!” Että isketään kurkusta alas joku juttu ja sitte susta tulee jotain, mutta ensiks sä et oo mitään. Mun mielest se on täysin väärä ajatus. – – Että miten se on alusta asti menny sellaseks auktoriteettiopettajaks. Sehän on tämmönen perinteinen mestari–kisälli-malli. Että onko se sit mielekäs. Ku mä peilaan tätä yksilöllistä oppimista, niin se lähtee heti alusta sillä tavalla, että se on tämmönen vuorovaikutuksellinen suhde heti aluksi. – – Että se pitää kaivaa esiin se, että ne omaehtosesti alkaa tehdä sitä musiikkia ja opettaja on semmonen ohjaaja.

Kun opettajat nähdään perinteisen auktoriteettihahmon sijaan enenevässä määrin ohjaajana, alkavat opettajat pohtia myös tästä roolin muutoksesta seuraavaa soitonopettajan vastuuta. Nuoren motivaatio-ongelmakamppailuihin sisältyy usein pohdintaa ja huolta oman persoonan kehittymisestä ja tulevaisuuden suunnitelmista, jotka näyttäytyvät myös

soitonopettajalle soittoharrastuksen junnatessa paikoillaan. Nämä keskustelut nuoruuden solmukohdista yltyvät opettajien mukaan väkisinkin säännöllisille soittotunneille. Ohjaavassa roolissa toimimisen opettajat kokevat eri tavoin. Esimerkiksi Elinaa pelottaa ajatus siitä, että hän tulisi vaikuttaneeksi nuoren soittajan tulevaisuuteen liikaa, kun taas Frans on hyvinkin valmis antamaan panoksensa keskusteluun nuoren soittajan tulevaisuudesta.

Elina: Missä menee semmonen raja. Että toki, ainahan se on semmost keskustelua se musiikin opetus, että sä et voi... Tai kyllä sä voit, mutta onko se sit järkevää pelkästään opettaa soittamista. Kyl sielt tulee väkisinki tosi paljon kaikkia keskusteluja teinien kanssa. Ja sit niitten isompien kanssa siitä, että mitä ne haluaa tehdä isona, mitä ne haluaa elämässä. Toki mä niinku oon siinä, mut se on hirveen iso vastuu. Jos mä vahingossa tuun vaikuttaneeksi siihen, et mitä joku ihminen lähtee opiskelemaan tai mihin se päättyy.

Frans: Jos ajatellaan yläaste-, lukioikäisiä oppilaita, nii kyllähän mä niiltä kyselen ja vähän tutkailen ja vanhempienki kanssa juttelen ja laajasti koitan tutkailla, että mikä se heidän tulevaisuuden idea on. Ja se mennee vähän julmasti sanottuna näin, että jos nuori sanoo, että ”mä voisin ehkä lähtee opiskelemaan musiikkia tai sitte mä meen kauppakorkeakouluun”, nii sitte mä sanon, että okei, mee kauppakorkeakouluun. Että hankit ekonomin paperit ja teet pankissa töitä ja aina sitte viikonloppuna soittelet, että se on kiva ko voi Mersulla ajella. Että ainoastaan siinä tappauksessa, jos lapsi sanoo, että on pakko päästä sinne musiikkiin.

Se, että opettajat keskustelevat ohjaavasti nuoren tulevaisuudensuunnitelmista tai aikomuksista liittyy kuitenkin vielä yleisesti joillain tavalla musiikkiin tai soittamiseen. Haastateltavilla on kuitenkin paljon kokemusta siitä, että soitonopettaja ajautuu motivaatio-ongelmien yhteydessä keskustelemaan täysin musiikin ulkopuolisista asioista. Esimerkiksi Anttila (2002) kokoaa, että opettajan tehtävä myös kasvattajana on musiikillisten sisältöjen lisäksi tukea oppilaan minäkäsityksen ja maailmankuvan kehitystä. Myös opettajan mahdollisesti ottama kaverillinen rooli sisältää luonnollisesti perinteisen opettaja–oppilasajatuksen ulkopuolisia osatekijöitä. (Anttila, 2002, s. 18–19.) Onkin esitetty, että opettajan kyky omaksua ja hyödyntää erilaisia rooleja tehostaa opetusta (Gaunt ym., 2012, s. 40).

Jokainen haastateltava näkee ongelmien ulkomusiikillisten syiden purkamisen nykyisin osana ammattiaan, mutta lähestyy tilannetta eri näkökulmista omien henkilökohtaisten ominaisuuksiensa mukaan. Oppilaan luottamuksen saavuttaminen koetaan kuitenkin yleisesti opettajan työkalupakkiin motivaatio-ongelmatilanteissa kuuluviksi. Esimerkiksi Diana lähtee koko opetustyössään liikkeelle siitä, että musiikin sijaan harrastuksessa edetään

lapsi ja tämän persoona edellä. Tämä on Dianan mukaan ainoa tapa, jonka kautta opettaja voi todella vaatia lapselta paljon myös soittamisessa.

Anna: Pitää osata kuunnella sitä, jos sillä on tapahtunu jotaki elämässä. – – Että on semmonen suhde siihen oppilaaseen, se pitää ensin selvittää ja sitte voi soittaa.

Diana: Mä järkytän klassiset muusikkoystävät tällasella ajatuksella, että musiikki ei oo pääasia, vaan että pääasia on mennä lapsi edellä. Jos se oppilas on pääasia, niin sillon sille oppilaalle voi kertoa, että musiikki on se tärkein juttu, mutta jos sitä oppilasta ei ota ensin huomioon, niin sillon se on tosi hankalaa sille ymmärtää, että mikä täs on pointti. – – Jos ne ei koe, että [opettaja] on turvallinen, niin ne kyseenalaistaa mielessään sen. Mää näen, että sellanen keskusteleva ilmapiiri tunnilla on ihan pelkästään hyvä juttu.

Diana näkee itsensä opettajana, jolle nuoret soittajat avautuvat kaikista murheistaan. Hän myös näkee tämän roolin hyödyttävän häntä motivaation tukemisessa, sillä hänen kokemuksensa mukaan oppilaat saapuvat tunnille mielellään valmistautuneena, mikäli kokevat opettajan mukavana hahmona. Dianan kokemuksen mukaan motivaatio-ongelmien syihin pääsee paremmin käsiksi, kun juttelee oppilaalle pidemmän kaavan mukaan suorien kysymysten sijaan.

Diana: Isompien kanssa tosi paljon [keskustelua]. Koska mä oon sellanen opettaja, että mulle ne kaikki teinit itkeskelee kaikki murheensa. Viime vuonna yks tyttö teki tutkinnon ja joka toisella tunnilla itki, ku sillä jännitti niin kauheesti. Että niitten on aika helppo mulle puhua. Kun on mukava opettaja, niin sinne tunnille on kivempi tulla ja ku on mukava opettaja, niin sillon on kiva tulla sinne tunnille valmistautuneena. Monesti autta ihan se, että keskustele muista asioista kun itte siihen motivaatioon liittyvistä, et se saattaa olla sitte joku sellanen, että sivulaiseessa tulee joku syy. – – Mulla toimii paljon paremmin se sellanen vaivihkainen jutustelu ku se, että ihan suoraan sanoo, että ”miksi et harjottele?”

Eräänlaisena vastakohtana Dianalle Frans vertaa vuorovaikutustapojaan muiden oppilaitoksensa opettajien tapoihin ja kertoo kokevansa, että ei ehkä näyttäydy nuorille soitto-oppilailla niin pehmeänä tai lempeänä, kuin monet kollegansa. Myös hän pitää kuitenkin tärkeänä luottamuksellista suhdetta oppilaaseen ja niputtaa yhteen kokemuksia vaikeista motivaatiota kolhineista varsinaisen musiikin ulkopuolisista asioista, joita soittotunneilla on välttämättä käsitelty.

Frans: Määhän en oo mikkään semmonen satutätityyppinen ollenkaan, en varmaankaan esittäydy lapsille semmosena pehmeänä ja lempeänä ihmisenä, vaan tämmösenä isona äijänä. Meillä kollegoissa on enempi tämmösiä satutätityyppisiä lempeitä, ihania hahmoja, fantastisia, jotka on kuitenkin myös huippuopettajia. – – Tyyppjä on erilaisia. Sitähän vois joskus kyllä vähän kysyä ehkä, mutta kyllä mää toivoisin, että oppilaat näkee mut semmosena, että jos mulle jotaki kertoo, nii ne pysyy

salaisuutena, pidän heidän luottamuksen. – – Mutta kyllä täällä yleensä käsitellään kaikki, niinkö lemmikkikissan kuolemat ja sitte teitenki ku tulee lapsillaki näitä sukulaisia, mummot, papat kuolee ja kaikkea sattuu. Mulla on ollu kaikkia tällöisiä oppilaita, yhdellä oppilaalla äiti kuoli syöpään ja kaikkee tällöistä. Että kyllä ne tänne silleen kantautuu.

Kokemuksissaan johonkin Dianan ja Fransin välimaastoon asettuva Bertta pyrkii soittotunneilla selvittämään ensisijaisesti soittamiseen liittyviä harmejä. Hän uskoo nuorten soittajien pystyvän erittelemään ongelmiansa taustat niin, että hän voi pääasiassa puuttua musiikkiin liittyviin motivaatio-ongelmien syihin. Bertta kuitenkin tarkentaa, että ei ole kokenut ongelmalliseksi vaihtaa roolia, laittaa soitonopettamista hetkeksi taka-alalle, mikäli oppilas on syystä tai toisesta selkeästi poissa tolaltaan soittotunnilla. Bertan toiminta vastaa esimerkiksi Gauntin ym. (2012) esiin nostamaa ajatusta siitä, että useiden roolien ja toimintatapojen sovittaminen soitonopettajantyöhön tehostaa opetusta.

Bertta: Jos mä näen, et oppilaalla on huoli, niin mä kysyn, et liittyys tää soittamiseen vai onks sulla joku muu syy. Ja sitten ne osaa sanoo sen. Ainaki kuvittelen, et ne osaa sanoo sen. Ja sit jos se on joku muu suru, niin mä sanon, että ”joo, suret sen sitte jälkeinpäin, nyt soitetaan.” Mut jos se liittyy siihen soittamiseen, sit mä sanon, et ”istuppa alas, nyt jutellaan.” – – Mut ei se oo mulle silleen vaikeeta, et jos se lapsi tulee tunnille ja mä oon kauhees opetuksen tohinassa – – ja sit se rupee itkeen, nii ei mulle oo yhtään vaikee kysyy, et ”noni, mikäs nyt itkettää?” Et sitte täytyy vaan äkkiä vaihtaa rooli.

Soitonopettajat myöntävät, että joutuvat joskus pätkäilemään, missä kohtaa jokin keskustelu menee yli heidän toimivaltansa ja mukavuusalueensa. Bertta kokee, että soitonopettajilla on riski ajautua ”keittiöpsykologin” asemaan. Hän kertookin konsultoivansa näissä tilanteissa esimerkiksi oppilaitoksen johtoa välttääkseen joutumisen liian vaikeaan asemaan ongelmia selvittäessä.

Bertta: Jos se on tosi vaikee paikka, niin mä meen kysyyn rehtorilt ensin neuvoa. Et mulla on tällönen ja tällönen tilanne, miten mun tulee toimia vai tuleeko mun puttuua? Ettei lähe henkilökohtaisesti väärille alueille. Soitonopettajillahan on semmonen riski, et ne rupee niinku keittiöpsykologeiks. Ja kuitenkin, eihän mul oo mitään koulutusta.

Soitonopettajat tuntuvat siis pitävän käyttökelpoisena työkaluna tietynlaista asiakaspalveluasennetta, kykyä vaihtaa roolia ja vuorovaikutuksen luonnetta oppilaan ja tämän henkilökohtaisen tilanteen mukaan. Perinteisen, tiukemman auktoriteettiopettajan roolin he omaksuvat silloin, kun oppilaan kanssa pyritään kohti jotain tiettyä ja nimenomaan yhdessä oppilaan kanssa määriteltyä tavoitetta. Kun motivaatio-ongelmia ilmenee esimerkiksi tähdättäessä ammattiopintoihin johtaviin pääsykokeisiin, hyväksyvät opettajat

vähemmän vitkuttelua ja tekosyitä. Kun oppilas on selvästi jäämässä harrastajatasolle, kertovat opettajat käyttävänsä enemmän diplomaattisia keinoja ongelmien selvittämiseksi. Ammatilaiseksi tai johonkin tiettyyn, korkeampaan tavoitteeseen tähtäävän ja tavoitteellisen harrastajan motivaation tukemisessa tämä onkin opettajien kokemusten mukaan ainoa selkeämpi ero. Tähän liittyen myös Hallam (2016, s. 482) toteaa, että tavoitteellisen harrastajan ja ammatilaisen motivaatioiden ero saattaa olla vain siinä, että ammatilainen saa elantonsa musiikin tekemisestä.

Elina: Se tavoitteellisuushan on just se, mistä tulee se motivaatio ja sehän on ihan mahtava tilanne, jos se tavoite on niitten oma. Mut sanotaan, et silloin jos ne ite vaikka tulee kasiluokan puolivälissä ja sanoo, et ”mä haluan [musiikkilukioon] ja siel pitää osata jotain asiallisempaa kokeissa, ku mä oon kuullu, et siel on kivaa” tai jotain, nii silloin se mun pedagoginen asenne muuttuu sit vähän ehkä enemmän semmoseks, et sit mä kuuntelen ehkä vähemmän semmosta, et ”no ko mul on nyt ollu kiire ja ollu jotenki hankalaa.” Siinä vaiheessa se on sillai, et ”nii, sä halusit ite sinne ja sun pitäs nyt niinku hoitaa tää homma sillai, että ei se nyt onnistu noin.” Et se on ehkä vähän napakampi se asenne ja nimenomaan sitä kautta, että ”täähän on se, mitä sä ite halusit.”

Berta: Mul on nyt yks semmonenki oppilas paraikaa. Hän halua ammatilaiseks, mut kuitenkin ei halua harjotella ku on sitä ja tätä ja tuota. Mä sanon, et ”kuule, nää on kaikki valintakysymyksiä.” Me eletään vapaassa Suomessa, kukaan täällä pakota mihinkään. Et se näkyy se motivaatio myös näin. Ja sit näkyy jos sitä ei oo, et se on vaan puhetta, se ei oo todellista.

5.3.4 Yhteistyö kodin kanssa

Erityisesti esiteini-ikäisten ja sitä nuorempien oppilaiden harjoittelun kohdalla opettajat näkevät erittäin tärkeänä yhteistyön vanhempien kanssa. Vanhempien päätehtävänä pidetään – Creechinkin (2009) ajatuksia mukaillen – yleisesti olosuhteiden järjestämistä kotona niin, että harjoittelun aloittaminen on oppilaalle helpompaa. Opettajat kertovat käyvänsä vanhempien kanssa keskustelujakin esimerkiksi harjoittelun ajankohdasta ja määrästä tai oppilaan palkitsemisesta. Nuorimpien oppilaiden kohdalla soitonopettajat vastuullistavat vanhempia oppilaan harjoitteluun liittyen enemmän; vanhempien tehtävä on tietää soittoläksyt ja se, kuinka niitä tulisi harjoitella.

Berta: Et [soitin] on esillä, kotona, helposti saatavissa, nuotit valmiina tallessa – – et vanhemmat huolehtis. – – Ja esimerkiks, että ei oo nälkä tai esimerkiks televisio samaan aikaan auki samas huonees, niinku absurdeja tosiasioita. Tai että kavero ei odota viereises huonees. Ne olosuhteet, et ”nyt on [soittamisen] aika!”

Frans: Tietenki vanhempien kans voi jutella, että jos vanhemmat haluaa jotenki kasvatuksellisin keinoin houkutella viikkorahalla tai jollaki. Mutta seki on sitte kiinni vähän vanhemmista, että miten ne kokee harrastuksen tärkeyden.

Soitonopettajan ja oppilaan vanhempien vuorovaikutussuhde perustuu opettajien kokemuksen mukaan yleensä musiikin alan asiantuntijuudelle rakentuvaan auktoriteettiin. Haastateltavat kertovat auktoriteetin muodostumiseen vaikuttavan ihmisten erilaiset luonteet ja esimerkiksi opettajan ikä ja sen tuoma kokemuspohja. Bertta kertoo oppilaan motivaatio-ongelmista vanhempien kanssa puhuessaan käyttävänsä hyväkseen omaa elämäkokemustaan äitinä ja pyrkivänsä näin rakentamaan kanssakasvattajan roolia. Lisäksi esimerkiksi Diana kokee, että opettajan ja oppilaan suhteen laatu heijastuu suoraan vanhemman luottamukseen opettajaa kohtaan.

Bertta: Mä aina lohdutan vanhempii sanomalla, että mulla on kolme lasta, jotka mä oon pakottanu soittamaan. – – Eikä se mullekaan ollu helppoa! En mä ollenkaan sano niin. – – Ja sitä kautta mä yritän vanhemmille sanoa.

Diana: Sillon, ko alotti työt, niin totta kai se tuntu hankalalta, mutta nyt [kun on vanhempi], niin mun on niin paljon helpompi taas sitte itte lähteä puuttumaan, ku on ainaki saman ikänen monesti ku monien oppilaiden vanhemmat. Tällanen luontainen auktoriteetti tulee sitä kautta ja sitte tottakai siinä vaikuttaa hirveen paljon se, että ku opettaja on sosiaalinen, vanhempien on helppo olla yhteyksissä. – – Ku se oma opettajuus on tuonu niin paljon positiivista, että ne vanhemmat ei oo lähteny kyseenalaistamaan, ku ne näkee, että siinä tapahtuu jotain edistystä sitte.

Ohjaava ote kuuluu osallistujien mukaan opettaja–oppilas-suhteen lisäksi vuorovaikutukseen nuorten oppilaiden vanhempien kanssa, vaikka ongelmatilanteissa yhteyden avaaminen ja neuvojen antaminen ei aina olisikaan helppoa. Vanhemmat suhtautuvat haastateltavien mukaan opettajien yhteydenottoihin pääasiassa hyvin ja ovat valmiita ratkomaan oppilaan soittoharrastukseen liittyviä ongelmia yhteistyössä opettajan kanssa. Myös esimerkiksi Tuovilan tutkimuksen mukaan soitto-oppilaiden vanhemmat kaipaavat tietoa instrumenttiopinnoista ja sen tavoitteista ja toivovat pystyvänsä vaikuttamaan opetuksen suunnitteluun (Tuovila, 2003, s. 192). Elina mainitseekin erityisen hedelmälliseksi sellaisen opettaja–vanhempi-suhteen, jossa opettaja saa toimia asiantuntijaroolissaan, mutta jossa kiinnostunut vanhempi tarjoaa myös tukensa opettajan kasvatustyölle.

Elina: Suurin osa on hirveen hyvin perillä siitä, että minkälainen niitten lapsi on, että ne tietää mitä ne tekee ja mitä ei tee. Ja osa antaa ihan hirveen hyviä neuvoja siihen, mitä sille lapselle kannattaa esimerkiksi sanoa. Mulla on esimerkiks ollu yks semmonen, mitä mä hirveen varovasti ja kohteliaasti siinä yritin jotenki ohjailla ja

mitään ei oikeen tapahtunu. Sit joku perustaso kakkonen oli tulossa ja muuta. Sit mä loppujen lopuks soitin sille äidille ja se äiti oli jotenki kauheen reippaan olosena, että ”joo no siis ei se tee mitään, jos sille ei jotenki vähä sillai uhkaavasti sano, että nonii ens viikoks nää nyt sit pitää olla!” Mä olin et ”aa, mä yritin aatella vähä sillai pehmeästi.” ”Joo, eiku ei se tee yhtään mitään, jos sä et sano sille, et nyt!” Ja sit mä sanoin sille, et ”nyt nää pitää tehdä ens viikoksi.” Ja sit se oli opetellu ne. Et tää on sieltä hyvästä päästä.

Aina tilanne ei kuitenkaan ole näin hyvä. Carola kertoo kohdanneensa kielteistä suhtautumista hänen huolestuneisiin yhteydenottoihinsa. Hän on kokenut vanhempien jopa kieltävän hänelle selkeästi oppilaan motivaatio-ongelmien taustalla näkyviä tekijöitä. Anna puolestaan kokee painostavaksi, jos vanhempi haluaa olla jopa liian osallinen oppilaan harrastuksesta ja astuu tässä innossaan asiantuntevan opettajan tontille. Lapsen soittoharrastuksessa auktoriteetteja ovatkin sekä opettaja että vanhempi, joiden tulee ongelmien välttämiseksi päästä sopimukseen siitä, mikä osa lapsen harrastusta kuuluu kunkin auktoriteetin alueelle (Tirri & Puolimatka, 2000, s. 159).

Carola: Mä oon kyl törmänny siihenki, että kielletään ongelmia. Et on ihan selvästi jotaki poikkeuksellista esimerkiks hahmotuksessa ja sit ku vanhempien kans yrittää jutella, nii ne nopeesti sanoo et ”on kavereita koulussa ja koulu menee hyvin, välillä se nyt vaan on raskasta se soittaminen.” Vaikka oikeesti vaan ilmaseen huolen lapsesta.

Anna: Mää pistän ne vanhemmatki soittamaan, että kattokaa nyt, tämmöstä se on. Ne on ihan mielissään, se on vähän niinku semmonen Suzuki-menetelmä, että vanhemmatki hommiin. Mutta ei se kaikkeen sovi. Ja opettajaki kokee sen painostavaksi, jos on semmosia helikopterivanhempia, jotka sitte koko ajan vahtii siinä ja rupee neuvomaan, että ”nyt tuli väärä ääni, nyt oo hiljaa, nyt soitat!” Se vie sen auktoriteetin opettajalta ja joskus se on vähän hankalaa.

5.3.5 Soitonopettaja osana musiikkioppilaitosta

Jokainen haastateltava tarttuu kokemuksiinsa musiikkioppilaitosjärjestelmän muutoksiin, jotka näkyvät sekä valtakunnallisella että paikallisella tasolla, opetussuunnitelman perusteista aina yksittäisen opettajan luokkahuoneeseen asti. Muutoksilla esimerkiksi musiikin perusteiden opetukseen ja tasosuorituksiin on pyritty lisäämään oppilaan yksilöllistä kohtaamista, mikä opettajien mukaan yksiselitteisesti auttaa motivaatio-ongelmien ratkaisemisessa. Klassisesta perinteestä eroavien musiikkikulttuurien roolin koulutuksessa aiheuttaessa keskustelua suuntaan ja toiseen, ovat opettajat kuitenkin sitä mieltä, että musiikkioppilaitoksen peruselementit muutoksineen tukevat oppilaan motivaatiota ja erityisesti opettajaa työssään.

Frans: Kyllä tää järjestelmä on varsinki hyvä. Että opetushan on yksilöllistä väistämättä. Jos mulla on kolme seiskaluokkalaista oppilasta, niin ne saattaa olla todella eritasoisia ja sehän on sen järjestelmän luomus. Koska me pidetään yksilöllisiä soittotunteja, niin näinhän se menee.

Velvoite sisällyttää klassisen musiikin tradition ulkopuolisia teemoja myös klassisen musiikin koulutukseen on musiikkioppilaitoksissa kasvanut. Opetushallituksen vuonna 2002 asettamat taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet sisältävät esimerkiksi maininnan vapaan säestyksen käytöstä opetuksessa. Haasteellisimmaksi osallistujien esiin nostaman populaarimusiikin roolin määrittelyn kokevat osallistujista ne, joiden oppilaitoksissa tai tämän yhteydessä ei ole populaarimusiikin koulutusta tarjoavaa opintolinjaa tai erillistä oppilaitosta. Opettajista Diana kuitenkin mainitsee, että populaarimusiikki on löytänyt paikkansa osana hänen klassiseen musiikkiin keskittyvää oppilaitostaan ja se on nykyään tärkeä oppilaiden motivoinnissa myös oppilaitoksen tasolla.

Diana: Kyllä tollaseen ihan selkeesti on sillä lailla herätty. Meillä esimerkiks, ku tuli uus opettaja, niin meillä on nyt maailmanmusiikkiorkesteri oppilaitoksessa, jossa voi soittaa. Vaikka meillä ei oo erikseen mitään popjazz-linjoja, niin sitte siellä voi soittaa nää [populaarimusiikista kiinnostuneet] porukat.

Opettajista Carola kertoo, että hänen oppilaitoksessaan yhteistyö populaarimusiikin koulutusta antavan osaston kanssa on hedelmällinen. Hän kokee, että oppilailla on oppilaitoksessa mahdollisuuksia toteuttaa itseään monipuolisesti, mikä auttaa ratkaisemaan motivaatioon liittyviä ongelmia. Nuorta ympäröivän kulttuurin tai alakulttuurien kautta puhuttelevan musiikin tekemisen ollessa oppilaalle mahdollista, voi tämä Carolan mukaan helpottaa ratkaisemaan kysymyksen siitä, mikä todella on oppilaalla ilmenevän soittoharrastuksen motivaatio-ongelman syy. Lisäksi hän kokee olevansa opettajana siinä mielessä onnellisessa asemassa, että voi keskittyä oman osaamisalueensa asioihin muiden ammattilaisten hoitaessa hänelle vieraita sisältöalueita.

Carola: Meil on esimerkiks popjazz-osasto, erittäin tasokas. – – Nii ne pystyy saamaan todella laadukast ohjausta, voi esimerkiks sitte käydä kuorossa tai yhtyelaulus tai jazz-soitossa. Iso osa meidän osaavast nuorisost hyppää lisäksi viel soittamassa bändiin. Et meil on kyllä ehkä ihan poikkeukselliset mahdollisuudet. Tollanen fiusiohan saattais olla sellanen riidan paikka, mut se hoidettiin niin hyvin. Eikä meitä oo pakotettu yhteistyöhön, mut meille on tarjottu mahdollisuuksii. – – Että ku se vapaasäestysjuttu esimerkiks, siinä nyt on erilaist kutsumusta ihmisillä. Ja taitoo. Et oikeesti, meillä on oma opettaja siihen.

Erityisesti murrosikäisten oppilaiden kohdalla halu soittaa tuttuja klassisen materiaalin ulkopuolisia kappaleita on kova, koska nämä kytkeytyvät oppilaiden jokapäiväiseen elämään klassisia teoksia tiiviimmin.

Elina: Se popjazz-puoli. Koska se on, mitä ne kaikki teinit halua soittaa. Jos sä kysyt niiltä ite, mitä ne halua soittaa, ne tietää kaks klassista kappaletta ja sen jälkeen kaikki on poppista tai jotain korealaisten tv-sarjojen tunnareita.

Se, kuinka opettajat kokevat populaarimusiikin sopivan ohjelmistoon ja hyödyttävän soittoharrastuksen etenemistä ja kuinka mielellään he sitä itse käyttävät vaihtelee. Osa opettajista kokee, että muiden musiikkikulttuurien tuominen klassisen musiikin soitto-tunneille ei ole lainkaan oudoksuttavaa ja voi jopa pelastaa nuoren soittoharrastuksen motivaatio-ongelmien kynsistä. He näkevät tällaiset kappaleet lisänä ja työvälineenä siinä missä muutkin motivointitaktiikkansa. Toisten opettajien kokemus on, että ohjelmistoperinteen rikkominen ei palvele klassisen instrumentin soittoa siinä määrin, että sen tulisi automaattisesti olla osa opetusta.

Diana: Käytän ihan häikäilemättä hyväksi lasten omia musiikkimieltymyksiä. – – Sitä voi ottaa siihen samaan muotoon, et siinä voi silti pitää etydit ja voi silti pitää samat sonaatit ja kaikki muut, että se on lisä. Ja se on monesti semmonen motivoiva lisä. Käsittämätöntä, että kaikki tietää edelleenki jonku Super Marion tunnarin, niin ku sen saa veivata siellä tunnilla, niin sitte on ihan eri juttu sen jälkeen lähtee taas työskenteleeseen jonku muun kautta.

Anna: Monesti on pelastanu joku tämmösen Pink Panther tai elokuvamusiikki, Star Warsia, Taru sormusten herrasta, Bondia tai mitä tahansa. Tai yritän aina kuulostella, että ”mitä te ootte koulussa laulanu?” Tai ”oliks sulla mielessä joku juttu, voidaan tehdä nuotit siitä.” Jos ei oo nuotteja, niin tehdään ja sit soitetaan se, että se tuntuu henkilökohtaselta. Just tää kappale, tää ihana elokuvamelodia, mikä se oli se vampyyrielokuva? Twilight! Joo, tämmösiä melodioita just!

Berta: Kyllä mä nytki jo oon joustanu hirveesti [oppilaan kanssa]. Nyt me soitetaan kansanmusiikkia ja rag timea – – semmosta, joka on sille suht helppoo prima vistana, mut kuitenkin kunnon musiikkia, monenlaista musiikkia. Ku enhän mä nyt viulutunneille viihdettä vie normaalisti, ellei lapsi ite tuo jotaki musikaalisävelmää, joka on viulistisesti kiinnostava. Niin nyt mä sitte tuon, ABBAa ja kaikkee.

Haastateltavien kokemuksista käy ilmi varauksellisen suhtautumisen populaarimusiikin käyttöä kohtaan johtuvan suureksi osaksi siitä, että opettajilla ei ole tarvittavia työkaluja tämän erilaisen musiikkikulttuurin sovittamiseksi klassiseen koulutukseen. Ne, jotka populaarimusiikkia mielellään käyttävät, mainitsevat esimerkiksi transkription, improvisoinnin ja vapaan säestyksen taidoksi, jotka kokevat selkeästi hyödyksi opetustyössään. He myös sanovat ymmärtävänsä, että varsinaan vanhemmat

opettajasukupolvet eivät ole näitä taitoja esimerkiksi osana koulutustaan omaksuneet. Opettajat, joille populaarimusiikin sovittaminen osaksi opetussuunnitelmaa on vaikeampaa kokevatkin, että opettajilta odotetaan melkoista venymistä. Haastateltavat myös pitävät jokseenkin kohtuuttomana oletusta, että opettajien tulisi muuttuvan musiikinopetuksen myötä osata asioita, joihin heillä ei ole minkäänlaista koulutusta.

Elina: Mulle ja ehkä mun sukupolvelle on ollu itsestään selvää se, et esimerkiks kaikki pianistis osas vapaata säestystä, tai et ois syytä osata. Ja muutenki sitä vapaampaa meininkiä. – – Se, että mä pystyn esimerkiks plokkaamaan ite netistä jonku biisin – – on semmonen, et jopa mun ikäset jotkut ja varsinki sanotaan mua 10–15 vuotta vanhemmat ei siis todellakaan pysty, eikä se oo tavallaan niitten vika. Ei niille oo koskaan eläessään mitään sen tyyppistä opetettukaan.

Carola: Ei mejän tarvi osata sellast, mitä me ei osata.

Oppilaitoksen tasolla jousto kaikkien opiskelun osa-alueiden suhteen on kuitenkin yleisesti lisääntynyt opettajien mukaan huomattavasti. Tämä liittyyne osaltaan vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteisiin, joissa ammatillisten valmiuksien saavuttamisen rinnalle nostettiin henkilökohtaisen musiikkisuhteen ja elinikäisen harrastamisen pohjan luominen. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa korostetaan opettajan vastuuta erilaisten oppilaiden edistymisen mahdollistamisessa. (Opetushallitus, 2002, s. 6–7.) Oppilaiden opintopoluista on tämän jälkeen tullut yksilöllisempiä ja Anna kertoo opettajanuransa aikana painineensa motivaation tukemisen suhteen oppilaitoksen toimintatapojen ja omien näkemystensä ristitulella, mutta saaneensa ilokseen myöhemmin kokea, että järjestelmä alkoi huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet yhä paremmin.

Anna: Sillon 90-luvulla tuntu, että mä puhuin seinille. Mä saarnasin siellä paljonki näistä asioista, just sitä, että lapsille pitäis olla, niinku pesukoneessa on, erilaisia pesuohjelmia. Että joilleki on esipesu, joilleki kirjopesu. Näin, ettei kaikkia paa siihen vaan niinku ne ois jotaki valokopioita. Kymmenen vuotta tuntu, että mä paasasin tämmösestä asiasta ja halusin tehdä asiat eri tavalla. Sit mä huomasin, et ku uudet opetussuunnitelmat tuli, niin siinä oli nämä mainittu ja olin, et ”nonii, nyt se alko!” Tuli kaikki tää vapaa säestys, improvisointi, kaikki keinot on sallittuja. Ja myöskin nää tasosuoritusvaatimukset muuttu, ne ei ollu enää semmosia kahlitsevia, niitä oikeestaan helponnettiin paljonki. Se antaa mahollisuuden myös semmosille vähän heikommille oppilaille, et ei oo vaan semmonen eliittimusiikkiopisto.

Berta: Meilläki hirveesti joustetaan, et meil on omia opintopolkuja ja kaikenlaisia toimia, erilaisis tilanteis, et ei meil oo jäykkä laitos ollenkaan.

Motivaatio-ongelmien lähteinäkin mainitut tasosuoritukset tai niitä vastaavat etenemistä merkkeävät arviointitilanteet ovat yksi monia muutoksia kokeneista musiikkiopiston perinteikkäistä toimintatavoista. Kuin vastauksena oppilaiden reaktioihin osaamisen saa

nykyään enenevissä määrin näyttää osissa, suorituksen voi halutessaan uusia ja väljentyneet sisältövaatimukset ovat avanneet mahdollisuuden koota oppilaan näkökulmasta mielekkäämmän ohjelmistokokonaisuuden. Etenemisen arvioinnista on siis musiikkioppilaitoksissa pyritty tekemään motivoivampaa. Frans kertoo, että hänen oppilaitoksessaan tasosuorituksista on luovuttu siirryttäessä malliin, joka sisältää vuosisuoritukset ja päättösuorituksen. Malli on sisällöltään edeltäjiään vapaampi, minkä Frans mainitsee palvelevan poikkeuslahjakkaita oppilaita, jotka voivat nyt sisällyttää päättösuoritukseensa vapaasti vaativamman tason ohjelmistoa. Hän myös kertoo kokeilleensa mallin rajoja soveltamalla sen pohjalta edelleen kuitenkin löytyvää ajatusta tietystä ohjelmiston rungosta, minkä toteaa olevan ”tätä päivää”.

Frans: Musta on hirveänkin hyvä se ajatus siitä, että mitä me tavoitellaan. Meillähän ei oo tasosuorituksia enää [oppilaitoksessa], meillä on vaan vuosisuoritukset ja päättösuoritus. Se vuosisuoritus vertautuu tavallaan edelleen siihen vanhaan perustaso kolmoseen, sisällöltään. – – Se lähtökohta on hirveen hyvä. Mut sitte taas se yksilöllisyys juuri siinä, että nää poikkeuslahjakkaat oppilaat kuitenkin pystyy edistyytään niin pitkälle ku haluavat, eli juuri tämä uus päättösuoritusmenetelmä on tarkotettu siihen, että siinä saa soittaa vaikka diplomibiisejä jos haluaa. Ei oo enää sitä vanhaa ajatusta, että se on se perustaso kolme, vaan se on ihan mitä tahansa. Ja ainaki minä oon täällä vähän testannu sitä päättösuorituksen rajoja, että mää en ees ihan aina noudata sitä vanhaa [tutkinnon sisältörakennetta]. – – Näin se vaan menee tänä päivänä.

Berta: Ne on mun työvälaineitä. Ja ainaki meillä musiikkioppilaitoksessa on hirveen suuri semmonen tarve oppilailta suorittaa. – – Toinen juttu on se, että siis mun mielestä meil on ainaki, ku nykyään on joustavat ne tutkintojärjestelmät, niin meil on ainaki erittäin hyvin se jousto toteutettu. On esimerkiks asteikot asteikkotyöpajoissa, enää ei suoriteta tutkinnoissa. Kukaan ei enää alota tutkintoo soittamalla asteikon, joka on arvottu kaks viikkoo sitte tai ilmoitettu siinä hetkessä.

Tasolta toiselle etenevän musiikkiopistokoulutuksen haastateltavat opettajat kokevatkin pääasiassa työvälaineeksi oppilaan motivoinnissa, vaikka ovatkin nähneet osan oppilaista karsastavan itse koetilanteita tai sitä edeltävää pikkutarkkaa puurtamista. Soitonopettajat kertovat, että tasosuoritukset ovat oppilaalle niitä tilanteita, joissa tämä konkreettisesti näkee edistymisensä ja jotka pääasiassa antavat uutta potkua harjoitteluun. Tämä on tyypillistä erityisesti kunnianhimoisille, suoritusorientoituneille musiikinopiskelijoille, jotka kaipaavat ympäristöltä palautetta edistymisestään (Anttila, 2004, s. 114–115). Esimerkiksi Carola mainitsee myös, että koska eteneminen on taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän tavoite, auttavat järjestelmän odotukset myös opettajaa tunnistamaan motivaation ongelmia, kun oppilas ei näytä saavuttavan asetettuja tavoitteita.

Carola: Mä koen, et ne [tasosuoritukset] tukee. Se on kuitenkin tavoitteellista. Et vaikka voi olla tosiaan pitempiäkin notkahduksii, niin kyl siin sit jossain vaihees täytyy jotain tapahtuu. Eihän siinä muuten oo mitään järkee.

Anna: Nuorethan tarvii kyllä tavoitteita. Se on semmonen välietappi, joka auttaa sen kehitystä. – – Niit voi aina uusia, voi yrittää uudemman kerran joko osissa tai kokonaan.

Elina: Yleisesti ottaen nää tasosuorituksethan on nykyisin menossa koko ajan joustavampaan ja joustavampaan suuntaan, et se on mun mielest aika hyvä. – – Se tasolta toiselle eteneminen on kyllä semmonen juttu, että vaikka tietysti jotkut ahdistuu, nii kyl se tosi monelle ihmiselle, jotka oikeesti haluaa oppia, on ihan kamalan motivoiva asia myöskin. – – Jotkut on sellasia, että ne ihan oikeesti tykkää niistä tasosuorituksista, et ne saa oman konsertin ja oikeesti tehä semmosen pienen puristuksen, et ne tsemppaa siihen, et sit kaikki on tosi onnellisia sen jälkeen ja ne saa palautetta, että joku oikeesti on kiinnostunu siitä, et miks ne soittaa. Yksityiskohtaisesti, et ”ei vitsi, miten hienosti tonki jutun sait!” Että kyllähän se myös ruokkii sitä motivaatiota.

Oppilaitokset ovat myös tarttuneet musiikin perusteisiin ja niiden opiskeluun, jonka soitonopettajat mainitsevat hyvin yleisenä haasteena nuoren oppilaan soittoharrastuksessa. Motivaatio-ongelmia esimerkiksi teoriaopintojen suhteen on pyritty kukistamaan muokkaamalla opetustilanteita toiminnallisemmiksi ja yhdistämällä teoria soittamisen käytäntöön. Lisäksi osa opettajista kertoo myös ajallisesta joustosta teoria-aineiden opiskelussa.

Anna: Nyt siinä on ehkä paremmin asiat, ku meille tuli uus teoriaopettaja, semmonen nuori ja innokas, joka panee lapset myös soittamaan siellä teoriatunneilla ja sitte hänellä on toi musiikkiteknologia. – – Se perinteinen teoriaopetushan on sitä, että tehdään kynällä paperille ne, mitä opettaja käskee, järjestyksessä. Että pitää olla ne jotkut tietyt tavoitteet niinku vuoden kuluttua. Siinäki on sitte joustettu, esimerkiks siinä kakkostasossa, vähän aikaa sitte jaetiin 2a ja 2b, että se kestäis kauemmin.

Diana: Meillä on esimerkiks sellanen systeemi, että ei oo enää niin, että vaikka vuodessa tehdään tietty kokonaisuus, vaan että ryhmän mukaan katotaan, että kolmonen saattaa kestää vuoden tai puoltoist vuotta tai kaks vuotta. Riippuu minkä ikäsiä tai millasta porukkaa. – – Ja [musiikin perusteethan] on muuttunu tosi paljo, että opettajat on, nuorempi polvi varsinki pääosin tosi aktiivisia ja innostuneita ja keksineet toiminnallisia tapoja. Sellasia, millä soitinta saa mukaan ja vähintäänki nuotteja, että oikeesti linkitetään se erillä lailla tohon soittoon.

Musiikkioppilaitosjärjestelmän motivaatiota selkeästi vahvimmin tukevaksi osa-alueeksi opettajat nimeävät kuitenkin yhteissoiton tai yhtyemusisoinnin. He kertovat oppilaitosten tarjoamien orkesteri- ja yhtyekokoonpanojen olevan usein se osa musiikin laajan oppimäärän opiskelua, joka toimii motivaation kohottajana silloinkin, kun kaikki muu soittoharrastuksessa tökkii. Yhteissoiton onkin tutkittu olevat yksi motivoivimpia

soittoharrastuksen osa-alueita (Driscoll, 2009, s. 50–51). Yhteisesti tapahtuva musiikin tekeminen on se puoli soittoharrastusta, joka toimii vastapainona yksin tapahtuvalle harjoittelulle. Elina huomauttaa, että orkesterisoitto on erityinen osa musiikkioppilaitosjärjestelmää siksikin, että sen järjestäminen muissa yhteyksissä ja yhteisöissä on todella vaikeaa. Bertta kuvailee käsityksiään nuoren soittajan motivaatiota kohottavista asioista ja mainitsee, että harrastuksen jatkumiseksi vaadittava kiva osuus kumpuaa erityisesti yhteistoiminnallisuudesta.

Elina: Oikeestaan siis kaikkien muitten soitinten, paitsi pianon ja laulun ja muitten harmoniasoitinien kannalta on siis orkesteri. Mikä on varmasti semmonen, mitä on silmittömän hankala järjestää missään muussa ku musiikkiopistoyhteisössä, joka motivoi ihan valtavan paljon niitä soittajia. Niillä on isoja konsertteja ja ne tekee siis jopa jotain matkoja. Ison porukan yhteismusisointi, mitä on tosi vaikee järjestää missään, etes kansalaisopistossa, ku ei oo vaan kaikkia soittimia, tavallaan semmosta organisaatiopohjaa. Se on semmonen ihan ehdottomasti isoin motivointijuttu, mikä on kauheen hyvä musiikkiopistojärjestelmässä.

Bertta: Meidän talossa se nyt on sinfoniaorkesteri, se on semmonen mihin tähdätään. Sinne halutaan ja sit ku se tulee, niin sit niillä on kaikenlaista. Esimerkiks vappumatinea, joka on siis mun mielest ihan hömppää, mut se on niin hirveen kivaa, et mä tuen sitä sen kivuuden takia. Mä ohitan sen, et se musiikki on hömppää, koska mulle se motivaatio on tärkeempi ku se mikä musta itestä on kivaa.

Varsinaisten opettussisältöjen lisäksi osa opettajista mainitsee oppilaitoksen toimintatapoihin kuuluvat kehitys- tai palautekeskustelut työväliseksi motivaatio-ongelmien paikantamisessa ja ratkaisemisessa. Osa musiikkioppilaitoksista siis tukee säännöllisesti tapahtuvaa ajatustenvaihtoa niin, että kaikki soittoharrastukseen liittyvät osapuolet pääsevät osallistumaan keskusteluun ja valottamaan soittoharrastuksen onnistumisia ja ongelmakohtia.

Anna: Meillä on ainaki musiikkiopistossa ollu sellasia kehityskeskusteluita. – Käydään semmonen kehityskeskustelu rehtorin kanssa, että siinä on semmonen ulkopuolinen. Se on vähän neutraali tilanne, että sit [oppilas] uskaltaa sanoa asioita. Mun mielest seki on ollu hyvä.

Diana: Meillä on palautekeskustelut käytössä tuolla. Vanhemmat tulee lasten mukana jouluna, kerran lukuvuoteen. Mietitään, mitä tehdään kevätlukukaudella ja miten on menny syksyllä.

Ajatustenvaihtoa käydään myös oppilaitosten opetushenkilökunnan tasolla. Haastateltavat ovat täysin yksimielisiä siitä, että keskustelu opettajakollegoiden kesken oppilaiden kanssa ilmenevistä ongelmista on jatkuvaa ja äärimmäisen tärkeää. He kokevat soitonopettajan työn välillä yksinäiseksi ja tästä syystä myös kuormittavaksi ja kertovat kaipaavansa toisten

opettajien vertaistukea, neuvoja tai vain kuuntelevaa korvaa. Toisten opettajien kanssa vuorovaikutus on hedelmällisempää kuin toisten, minkä haastateltavat myös nostavat esiin, mutta jokaisesta oppilaitoksesta tulisi löytyä joku, jolle uskoutua todella vaikeistakin opetuskokemuksista.

Carola: Sitä keskustelua on paljon. Semmonen tunne, et jos mulla on jonku oppilaan kans ongelmaa, nii mulla on heti monta kollegaa, joille mä voin mennä puhumaan. – Just eilen käytävällä illalla, mä olin just lähös kotiin, yks opettaja otti mua hihasta ja sano, et ”hei, mä haluan puhuu sun kans yhest oppilaasta.” Ja sil oli ihan oikee ongelma.

Esimerkiksi Fransin mukaan oppilaitoksessa opettajien keskenään käymän keskustelu oppilaita koskevista ongelmista ei yleensä ole varsinaisesti ratkaisuhakuista, vaan toimii lähinnä keinona jakaa työhön liittyviä stressitekijöitä muiden kanssa. Elina puolestaan kokee hyötyvänsä muiden opettajien neuvoista etenkin silloin kun haluaa löytää käytännön keinoja motivaatio-ongelmien ratkaisemiseen. Hän käyttää oman oppilaitoksen opettajien tuen lisäksi hyväkseen myös suhteita muiden oppilaitosten opetushenkilökuntiin.

Elina: Koska se on aika yksinäistä se työ ja siinä voi helposti tulla just sellanen olo, et nyt mulla on pelimerkit ihan loppu, et nyt en ihan oikeesti tiedä enää. Oon vetäny jo niist naruista, mitä mä tiedän ja se on nyt siinä. – – Joillekki kollegoille ja sit aika paljon esimerkiks mun omille opiskelukavereille, jotka on ihan muualla töissä. Voi avautua jostain oppilaasta ja niillä ei oo aavistustakaan, kuka se on. – – Ja semmosta ohjelmistopoliittista, ku on niitä jotka ei välttämättä oikeen innostu mistään, nii sit kyselen. – – Siis mulle kävi yhtäkkiä puoltoist kuukautta sitte ilmi, et ilmeisesti kaikki teinit katsoo nykyään siis korealaisia tv-sarjoja. – – Kaveri soitti, joka on töissä muualla, että ”ootsä tietnny, että ne kaikki kattoo korealaista telkkarii netistä?” Siis täh? Sit mä kysyin kaikilta mun teineiltä seuraaval viikol ja ne oli sillai et ”joojoo!” – – Esimerkiks tämmösellä saattas joksus saada jonku motivaatio-ongelman, et vähän, et ”oisko siel vaik jotain sellast tunnarii, mitä sä haluaisit soittaa?”

Myös Diana pitää keskustelua muiden kuin vain oman oppilaitoksensa opettajakunnan kanssa tärkeänä voimavarana. Hän kertoo, että kokee vuorovaikutuksen ja vertaistuen kannalta haasteelliseksi, jos työyhteisössä vallitsee selvä sukupolvien välinen ero, joka vaikuttaa tapoihin käsitellä ongelmatilanteita oppilaiden kanssa.

Diana: Riippuu hirveesti oppilaitoksesta, mut koen aivan hirveen tärkeenä vertaiskeskustelun ja oon tutustunu hirveän moniin pedagogeihin ku oon rampannu tuolla tapahtumissa, siellä tulee paljon keskusteltua asioista. – – Omassa oppilaitoksessa se riippuu hirveesti, että jos on paljon eläkeikää lähestyviä opettajia, joilla ei oo ehkä sellasta muutoksen halua enää siihen omaan työhönsä ja muuhun. Sitte sitä ei välttämättä tuu samalla lailla siellä käytyä läpi. Mutta koen ihan hirveen tärkeeksi sen, että mä pääsen puhumaan opettamisesta ja opettamisen ongelmista ja kaikista muista.

Osa opettajista ilmaisee huolensa koskien joidenkin opettajakunnan edustajien muutosvastaista asennetta kohtaan. Elinan mukaan opettajien tulisi ehdottomasti ymmärtää musiikkikulttuurin muutos ja sen vaikutus nuorten soittajien maailmaan ja musiikkisuhteeseen ja tunnustaa esimerkiksi juuri klassisen musiikin asema marginaali-ilmiönä yhteiskunnassa. Samanlaisia ajatuksia ovat ilmaisseet esimerkiksi Lennon ja Reed (2012, s. 302), jotka painottavat kentällä tapahtuvan työn jatkuvaa huomioimista esimerkiksi soitonopettajakoulutusta kehitettäessä. Elina näkee opettajan vanhahtavien lähestymistapojen luonnollisena seurauksena sen, että nuoren oppilaan kiinnostus klassista soittoharrastusta kohtaan katoaa. Lisäksi hän kokee, että valitettavasti musiikkioppilaitosjärjestelmä näyttäytyy ulospäin vanhanaikaisena ja jopa epämiellyttävänä, mikäli asiaan ei kiinnitetä enemmän huomiota.

Elina: Tää on muuttunu ihan valtavan paljon. Ja tää on ehkä just se, mistä puhuin, niist opettajista ja siitä tietystä sukupolvien välisestä erosta. – – Siis viime keväänä tuli esimerkiks se Klassinen Suomi -ohjelma ja siinä oli yks musiikkiopistojakso, nii mä olin niin käsittämättömän kiukkunen ku mä katoin sitä, koska siinä haastateltiin vaan ihmisiä, jotka on neli-, viiskymppisiä ja jotka puhuu siitä musiikkiopistosta, missä ne on ollu 80-luvulla tai 90-luvulla. Et siinä ei ollu haastateltu ketään, joka ois nyt töissä musiikkiopistossa. Ja sit se antaa siitä semmosen kuvan, että no siellä nyt vaan sitte taas lapsia jotenki pakotetaan soittamaan etydejä. – – Ja sit osa [opettajista] on vielä semmosessa maailmassa, et ne ihan oikeesti kyselee joltain yläastealaiselta, että ”mitä eroo sun mielestä on Haydnin ja Mozartin sävelkielellä?” Se fokus on ehkä vaihtunu vähä sillai, että toki me opetetaan klassista musiikkia ja se on ihan valtavan hieno asia ja valtavan rikas perinne, mutta ei semmonen keskivertoteini... Vaikka siinä kuinka elämypohjaisesti kaheksan vuotta yrittäis, nii se menee sillä ihan [viheltää ja heilauttaa käden pään yli]!

Opettajat kokevat myös, että itse musiikkioppilaitos tarjoaa tukea äärimmäisten motivaatio-ongelmatilanteiden käsittelyyn. Sen lisäksi, että Bertta kertoo kysyvänsä esimieheltään tämän mielipidettä opettajan roolista joissain tapauksissa, on esimerkiksi Carola kokenut oppilaitoksen tarjoaman työnohjauksen valtavaksi voimavaraksi. Hän kertoo työnohjauksen antavan eväitä nimenomaan opetussuunnitelman vaatimaan erilaisten oppijoiden kohtaamiseen.

Carola: Meillä on ollu erittäin hyviä työnohjauskokemuksia. – – [Ammattilainen] käy kaks kertaa lukukaudes eli sen neljä kertaa vuodes, muutaman kuukauden välein pitämäs semmosta, mitähän se nyt on – – sisältää tavallaan erilaisen oppijan [kohtaamista]. Mut siis sinne tuodaan ihan kaikenlaisii keissejä ja kyl täytyy sanoo, et kyllä niitä ihmisil myös on, – – Pidän kyl hirveen tärkeenä tuota työnohjausjuttuu, koska se tekee sen, et se avaa myös väyliä ihmisten kesken.

5.4 Motivaatio-ongelmatilanteiden ratkeaminen

Mikäli oppilaan soittoharrastus jatkuu motivaatio-ongelmien kohtaamisesta huolimatta lopulta onnistuneesti, tämä on luonnollisesti soitonopettajallekin positiivinen kokemus. Harjoitteluinnon palautuminen tai halu jatkaa vaikean tasosuorituskokemuksen jälkeen on opettajalle viesti siitä, että kovalla työllä on saavutettu positiivinen musiikkisuhde ja omaehtoinen innostus soittamista kohtaan. Joskus ratkaisu motivaatio-ongelmiin on kuitenkin soittoharrastuksesta luopuminen.

Haastateltavat jakavat Tuovilan näkemyksen siitä, että varsinkaan pitkällinen soittoharrastus ei lopu hetkessä (Tuovila, 2003, s. 61). Heidän kokemustensa mukaan motivaatio-ongelmia seuraavaa harrastuksen lopettamispäätöstä edeltää yleensä pitkällinenkin dialogi ongelmien syistä ja mahdollisista ratkaisuista. Yksikään haastateltava ei myöskään koe oppilaan soittoharrastuksen loppumista yksiselitteisesti negatiiviseksi kokemukseksi. Opettajat arvioivat motivaatio-ongelmatilanteiden ratkaisujen laatua siihen johtavan vuorovaikutuksen ja opettaja–oppilas-suhteen laadun kautta.

5.4.1 Positiiviset kokemukset ratkaisuista

Itsestään selvin positiivinen ratkaisu motivaatio-ongelmalle on harjoitteluinnon palautuminen ja soittotuntien sujuminen. Nämä ovat opettajien kokemusten mukaan niitä tilanteita, joista opettaja nauttii ja jotka ovat omiaan johtamaan positiivisten kokemusten kierteeseen. Diana kuitenkin painottaa, että yhden viikon harjoitteluinnon palautumisen sijaan hän odottaa erityisesti pitkällisempiä tuloksia, niitä hetkiä, jolloin harrastuksen kanssa kamppailut oppilas on kuin huomaamatta edistynyt valtavasti.

Bertta: Ja sit ihania ne hetket, kun ne tulee yhen kerran tunnilla ja sit se on se harjoittelu sujunu. Ja sit mä saan varauksettomasti kehua, enkä antaa mitään ohjeita. Sanon, et ”näin eteenpäin, juuri näin!” – – Ne on ihanii ne hetket, ku se lukko niinku aukee.

Diana: Nii että ku se rakentuu niin pitkäjänteisesti, nii mä en ehkä koe sellasta. Että jos opetettava alkaa harjotteleen tai on jollaki viikolla harjotellu paljon, nii se ei oo sellanen riemastumisen kohde, koska siitä pitää vielä jatkaa kaks–kolme vuotta eteenpäin. Onnistumisen huomaa siitä, kun yhtäkkiä huomaa, että ”herran jestas, tuo tekee nyt musiikkiopistotasoa ja se tuli sellasena ja sellasena viis vuotta sitte!” Että mihin me ollaan päädytty, tai että joku hirveen lahjakas tyyppi, jota kukaan ei oo opettanu, että tekniikan pitää olla tarkkaa, niin sitte yhtäkkiä huomaa, että se on tarkkaa. Että se on ihan oikeesti kuunnellu ja tehny. Ku ne on niin hitaasti tapahtuvia muutoksia sitte taas siinä muodossa.

Soittoharrastuksen jatkuminen laajan oppimäärän mukaan ei kuitenkaan aina ole ainoa positiiviseksi koettu ratkaisu motivaatio-ongelmiin. Haastateltavat kertovat, että kokevat soittoharrastuksesta luopumisen itse asiassa yleensä positiiviseksi ratkaisuksi niin oppilaan, opettajan kuin oppilaitoksenkin kannalta. Mikäli oppilas ei vastaa taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän asettamiin tavoitteisiin, kokevat opettajat paremmaksi ratkaisuksi esimerkiksi siirtymien yleisen opetuksen piiriin. Anttilan (2004, s. 179–180) mukaan koko formaalin soittoharrastuksen loppuminen voikin positiivisen musiikkikokemuksen jälkeen tarkoittaa sitä, että musiikin harrastaminen siirtyy itseasiassa nuoren soittajan kannalta mielekkäämpään muotoon ja muuttuu näin lopulta antoisammaksi.

Elina: Esimerkiks meillä on siis myös hirveen hyvä avoin puoli, eli siis sen yleisen oppimäärän, mikä on siis vähän kalliimpi, mutta sinne saa siis samat opettajat ja kaikki. Mä oon sit muutamalle esimerkiks ehdottanu ihan suoraan semmosen puolentoista vuoden nykimisen jälkeen, että vaihtaa sinne. On sama opettaja, ihan samalla lailla pyörii kaikki, mutta ei tarvii käydä teoriassa, ei tarvii tehdä mitään mitä ei halua. – – Joissaki paikoissa on semmonen tilanne, että siellä on nelkyt lasta jonossa vaikka. – – Et jos oikeesti ei kiinnosta, nii sit kannattais vaikka vaihtaa sinne avoimelle tai mennä jonneki muualle hakeen oppia, ku on porukkaa, jotka ihan hirveen paljon haluais tänne, mutta jotka ei pääse.

Näin oppilas, joka ei kykene harrastuksessaan halutulla tavalla etenemään luovuttaa myös paikkansa laajan oppimäärän piiriin todella kaipaavalle soittajalle. Myös opettajan työssäjaksamisen kannalta tällainen irti päästäminen oikeassa vaiheessa ja ajoissa koetaan hyväksi ratkaisuksi, vaikka opettaja periaatteessa haluaisikin kannatella nuorta soittajaa vaikean ajan yli.

Berta: Mä voin tukee ja kannustaa, mut en mä voi loputtomiin tukee ja kannustaa. Enkä mä voi myöskään tavallaan pitää musiikkiopistossa semmosta oppilasta, joka ei yhtään esimerkiks osallistu mihinkään teoriaan eikä orkesteriin, eijän se oo ees enää mun päätös siinä vaiheessa, vaan opiston päätös lopulta.

Carola: Saattaa olla, että mä vähän liikaaki tarraan kiinni ja yritän auttaa ja silleen, että joskus vois olla ihan fiksu tavallaan antaa periks.

Myöskään koko soittoharrastuksen loppumisen ei tarvitse tarkoittaa negatiivista kokemusta oppilaalle tai opettajalle. Esimerkiksi Frans kokee, että nuoren on parempi suunnata energiansa sellaiseen toimintaan, josta todella on kiinnostunut. Myöskään vanhemmilla on harvoin mitään sitä vastaan, että takkuillut musiikkiharrastus loppuu ja ajan sekä väistämättä myös rahan voi sijoittaa johonkin, josta nuori saa huomattavasti enemmän irti.

Frans: Kyllähän kaikkien lasten ja nuorten etu olisi se, että se harrastus olisi mieluinen. – – Jos musiikki on väärä harrastus, niin sitte kannattaa vaihtaa. Sitte

vaikkapa se tanssi tai ratsastus tai joku, missä saa sitä intohimoa, mielummin se. Ja täälläki kuitenkin saa maksaa 450 euroa vuodessa, että kannattaa miettiä, että satsaako sen rahan enempi semmoseen, mitä se lapsi oikeesti tykkää tehdä. Mulla ei oo koskaan ollu oikeastaan semmosta, että vanhemmat ois vastustanu tai lapsi ois vastustanu, jos mää totean, että ”nyt sää et kyllä soita juuri ollenkaan, että sun kannattais varmaan keksiä, että mikä ois semmonen kivampi harrastus.” Kyllä ne vanhemmat yleensä ymmärtää sen sitä kautta juuri, että nyt tarvitaan joku semmonen, jossa lapsi oikeesti menestyy ja saa sitä kautta sitä positiivista kokemusta.

5.4.2 Negatiiviset kokemukset ratkaisuihin

Vaikka harrastuksen loppuminen ei sinänsä automaattisesti näyttäydä opettajille negatiivisena motivaatio-ongelmien ratkaisuna, kumpuavat haastateltavien kokemukset negatiivisista ratkaisuihin nimenomaan tilanteista, joissa oppilas on lopettanut harrastuksen tai vaihtanut esimerkiksi opettajaa. Näissä tapauksissa on kuitenkin lähes poikkeuksetta kyse siitä, miten nämä muutokset ovat tapahtuneet ja ennen kaikkea niitä edeltäneistä vuorovaikutustilanteista.

Suurin osa soittajista lopettaa pitkällisen mietinnän jälkeen. Opettajia lopetus päätös jääkin negatiivisessa mielessä mietityttämään, mikäli se tulee ilmoitusluontoisena, ilman keskustelua asiasta ja hätköidyn oloisesti tai jopa täysin selän takana. Bertta kokee, että hänen tehtävänsä musiikkikasvattajana on se, että nuorelle soittajalle jää harrastuksesta positiivinen musiikkikuva. Mikäli soittoharrastus loppuu ilman dialogia, kokee hän tämän tavoitteen täyttymisen mahdottomaksi.

Bertta: Erityisen paljon vaikuttaa se, miten se tehdään. – – Jos se tapahtuu hallitusti ja yhteisesti keskustellen, eikä selän takana, niin silloin siinä on mahdollisuus tulla onnellinen, siitä vaihtoksesta, muutoksesta. Vaihtaa se lapsi sinne pääainetta, vaihtaa se opettajaa. – – Tai siinä vaihtaa se kertakaikkiaan harrastusta. – – Mä haluan, et sille lapselle jää positiivinen musiikkikuva. Et sille jää semmonen kuva, et opettaja on ilonen, et se on onnellinen. Et se, mitä sille lapselle jää siinä soittamisesta, se on tärkein. – – Tähän mulla ei oo tilaisuutta, jos ne vaihtaa salaa ja sitä mä suren.

Motivaatio-ongelmia pyritään myös ajoittain ratkomaan opettajan vaihtamisen avulla. Opettajien kokemukset tästä ovat pääasiassa positiivisia, koska yleensä nuoret soittajat perustelevat muutoksentarpeensa hyvin. Vahvasti merkityksellisen opettajasuhteen vaaliminen soittoharrastuksessa onkin esimerkiksi Pittsin ym. (2000, s. 59) mukaan olennaista soittoharrastuksen kauaskantoisuuden kannalta. Haastateltavat kertovat, että oppilaat saattavat esimerkiksi haluta sellaiselle opettajalle, joka opettaa samaan aikaan useampia samalla tasolla oppilaan kanssa soittavia, jolloin opettajat kokevat vaihdoksen

perusteltuna. Toisessa ääripäässä ovat kuitenkin tilanteet, joissa vaihdos tapahtuu yhtäkkiä tai jopa suljettujen ovien takana.

Carola: Sen mä sanoisin, et silloin minuu harmittaa, jos opettajanvaihdos tapahtuu niin, että vanhemmat ottaa yhteyttä kansliaan. Sen mä koen, et se ei oo must kiva ja silloin mä sanoisin, että jos oppilaitoskaan ei siinä vaiheessa ita yhteyttä minuun, nii se ei oo reilua. Varsinki jos on kysymys monen vuoden yhteistyöstä, niinku näissä yleensä on. Et mun mielest asiat pitäis avata. Ja se on ihan varmasti myös se lapsen etu.

Yhtäkkiset, ilman kunnon kommunikaatiota hoidetut lopettamis- tai opettajanvaihtamistilanteet ovatkin niitä, joiden on mahdollista päästä opettajan ”ihon alle” ja vaikuttaa näin negatiivisesti itsetuntoon. Haastateltavat kuitenkin kokevat, että motivaatio-ongelmatilanteita ja niiden ratkaisuja tulee harvoin otettua henkilökohtaisesti. Opettajista Carolalla on kokemusta ajasta, jolloin harrastuksen loppuminen esimerkiksi perustason jälkeen tarkoitti opettajan ja oppilaan epäonnistumista, mutta hänkin on ehdottomasti sitä mieltä, että tilanne ei enää ole tällainen.

Carola: Mä muistan sellasen ajan, jolloin sitä, että oppilas lopetti esimerkiks kolmosperustasoon, pidettiin jonkulaisena semmosena opettajan epäonnistumisena ja oppilaan epäonnistumisena, sellasena. Mut mä sanon, et hetkinen, varsinki jos saa sen musiikkikoulun päättötodistuksen, tai perusasteen, nii sehän vastaa oikeestaan yläastetta. Että se on sen verran kursseja suorittanu, et se on todella hyvä suoritus sellasenaan.

Esimerkiksi Elina kiittelee saamaansa koulutusta siitä, että ei ole ottanut oppilaiden lopettamis- tai vaihtopäätöksiä liikaa itseensä, vaikka myöntääkin joskus käyneensä läpi pientä itsetutkiskelua oppilaan lähdön jälkeen. Myös Anna myöntää käyvänsä läpi ajatustyötä negatiivissävytteisen ratkaisun jälkeen, mutta nostaa esiin sen, että kaikkia ihmisiä, oppilaita tai vanhempia, ei vaan voi syystä tai toisesta miellyttää niin, että näitä tilanteita ei koskaan eteen tulisi.

Elina: Tää on itseasias semmonen, mitä me puhuttiin silloin, kun mä olin opiskelemassa ja se oli mun mielest hyvä, että siitä puhuttiin, koska siis eihän sitä voi ottaa henkilökohtasesti. -- Tietysti sitä aina käy semmosen pienen itsetutkiskelun, että oonks mä tehny tai oonks mä jättäny tekemättä jotain, mitä ois vielä voinu. Mut en mä sitä sillä lailla hirveesti jää miettimään.

Anna: Kyllä sitä sitte miettii aina, jos se tulee niinku salama kirkkaalta taivaalta, että mikä tässä niinku meni pieleen. Että teinks mä jotaki nyt, että miks se näin meni. Tietenki sitä rupee miettiin semmosta. Mutta siinä on monia eri syitä, että ei vaan voi aina vastata kaikkiin oppilaan odotuksiin ja toiveisiin. Tai vanhempien odotuksiin.

5.5 Yhteenveto tutkimustuloksista

Pyrin tutkimuksessani löytämään vastauksia neljään tutkimuskysymykseeni:

1. Kuinka soitonopettaja tunnistaa nuoren soittajan motivaatio-ongelmia?
2. Mistä motivaatio-ongelmien taustalla vaikuttavista syistä opettajilla on kokemuksia?
3. Millaisena soitonopettajat kokevat valmiutensa ja mahdollisuutensa puuttua motivaatio-ongelmiin?
4. Millaisia kokemuksia soitonopettajilla on motivaatio-ongelmatilanteiden ratkaisusta?

Jokainen aineiston analyysin seurauksena muodostuneesta neljästä yläkategoriasta pyrkii vastaamaan yhteen tutkimuskysymykseen.

Kuinka soitonopettaja tunnistaa nuoren soittajan motivaatio-ongelmia? Motivaatio-ongelmien tunnistaminen ei osallistujien kokemusten perusteella ole aina mahdollista. Vaikka motivaatio-ongelmat ovatkin jatkuvasti läsnä soitonopettajan työssä, ne eivät välttämättä tule kaikkien motivaatio-ongelmaisten oppilaiden kohdalla ilmi kahdenkeskeisessä dialogissa oppilaan kanssa tai oppilaan tuntityöskentelyn perusteella. Opettaja saattaa myös tehdä osittain virheellisiä oletuksia oppilaan motivaatiopohjan heikkoudesta esimerkiksi harrastuksen hitaan etenemisen perusteella.

Opetustoiminnassa esiin tulevat motivaatio-ongelmat näyttäytyvät ensisijaisesti harjoittelun ja opintojen etenemisen vaikeuksina. Lyhyen aikavälin motivaationotkahduksia enemmän opettajille päänvaivaa tuottaa oppilaan pitkällisen yleismotivaation lasku. Päätöksen jatkaa soittoharrastusta tai luopua siitä opettajat liittävätkin juuri yleismotivaation tasoon. Lisäksi osallistujat

Mitkä syyt vaikuttavat opettajien kokemusten mukaan nuoren soittajan motivaatio-ongelmien taustalla? Opettajien kokemusten mukaan soittoharrastuksen motivaatio-ongelmien taustalla vaikuttavat syyt voidaan jakaa sisäiseen motivaatioon ja ulkoiseen motivaatioon liittyviin syihin. Lisäksi opettajat nostavat esille joukon erityisesti musiikkioppilaitosjärjestelmässä harrastamiseen liittyviä syitä.

Osallistujien kokemusten perusteella sisäiseen motivaatioon vaikuttavat sitä heikentävästi soittoharrastuksen osatekijöiden oppilaassa laukaisemat negatiiviset tunnekokemukset. Erityisesti he kuitenkin kokevat, että nimenomaan onnistumisen elämysten puute johtaa harrastuksessa negatiivisuuden kierteeseen. Negatiiviset kokemukset tai riittämättömyyden tunne yhdistetään myös murrosikään, jonka aikana tapahtuva identiteettityö sekä persoonan että musiikkisuhteen tasolla näyttäytyy opettajien kokemusten mukaan esimerkiksi ajankäytön ongelmina ja kiinnostuksen kiintopisteen ja vahvuuden muutoksina. Oppilaan kognitiivisiin ominaisuuksiin ja taitoihin liittyen opettajilla on kokemusta siitä, että motivaatio heikkenee oppimisen, hahmottamisen ja keskittymisen vaikeuksien seurauksena. Lisäksi esiin nousevat oppilaan soittoharrastuksen vaatimuksiin nähden puutteelliset taidot rakentaa ja muokata oppimis- ja työskentelystrategioita.

Ulkoiseen motivaatioon liittyen osallistujilla on runsaimmin kokemusta oppilaan kodin tarjoamasta vääränlaisesta tuesta tai koko tuen riittämättömyydestä motivaatio-ongelmien taustalla. Heidän kokemustensa mukaan koti opiskeluympäristönä ei aina tarjoa riittäviä materiaan liittyviä tai henkisen puolen resursseja soittoharrastuksen tueksi. Lisäksi ongelmia ilmenee, kun kodin ja oppilaan soittoharrastukselle asettamat arvot ja tavoitteet eivät kohtaa. Saman tyyppistä ristiriitaa voi ilmetä myös oppilaan ja tätä muuten ympäröihän kulttuurin, kuten ystävien ja koulun välillä. Sillä, että klassinen musiikki on yhteiskunnassa marginaali-ilmiö, on opettajien kokemusten mukaan vaikutusta ympäristöltään hyväksyntää ja tukea kaipaavan nuoren motivaatioon.

Musiikkioppilaitosjärjestelmän osana musiikin laajan oppimäärän mukainen opetus pitää sisällään joitain rakenteellisia osatekijöitä, jotka voivat osallistujien mukaan vaikuttaa motivaatiota heikentävästi. Näitä osatekijöitä ovat musiikin perusteiden opiskelu sekä tasosuoritus- ja arviointijärjestelmät. Erityisesti arviointikäytänteet kaipaisivat opettajien mukaan monessa oppilaitoksessa päivitystä, joka huomioisi paitsi jo 2002 annetut musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden esitykset esimerkiksi itsearviointista, mutta myös koko oppilaan oppimisprosessin yhden tutkinto- tai esitystilanteen sijaan. Kaikkien edellä mainitut osatekijät koetaan musiikkioppilaitosjärjestelmään kuuluviksi tavoitteellisen soittoharrastuksen oleellisiksi osiksi, mutta opettajat kokevat, että toimintakulttuuria tulisi niiden sisältöjen ja käytänteiden osalta muokata nuoren soittajan motivaatiota myös instituution tasolla tukeviksi.

Millaisina soitonopettajat kokevat valmiutensa ja mahdollisuutensa puuttua motivaatio-ongelmiin? Opettajat vaikuttavat hyödyntävän oppilaan motivoinnissa lähestymistapoja ja käytännön keinoja varsin monipuolisesti. Tämä viittaa siihen, että opettajat tunnistavat motivaation moniulotteisuuden ja pyrkivät ongelmien ratkaisemiseen monesta eri näkökulmasta. Kertoessaan kokemuksiaan motivaatio-ongelmiin puuttumisesta opettajat ilmentävät suurimmaksi osaksi varmuutta tehtävänsä kohtaan. Varmuus ja toimintatapojen työkalupakki vaikuttavat muodostuneen suurimmaksi osaksi käytännön kokemuksen kautta. Vaikka motivaation tukeminen on useimpien opettajien kokemuksen mukaan ollut osa muodollisia soitonopettajan opintoja, paikantuu se kuitenkin enimmäkseen yksittäisiin opintojaksoihin tai opettajiin osallistujien koulutustaustassa. Tutkimuksen osallistujista yksi koki myös, että muodollinen koulutus ei tarjonnut hänelle minkäänlaisia eväitä oppilaan motivaation tukemiseen.

Opettajat vaikuttavat luottavan toimintatapoihinsa, kun motivaatio-ongelmiin puuttuessaan keskittyvät erityisesti sisäisen motivaation ja itseohjaavuuden tukemiseen. Pohjalla kaikessa motivointityössä on osallistujien mukaan avoin, luottamuksellinen ja henkilökohtainen vuorovaikutussuhde oppilaaseen. Jonkinasteista epävarmuutta opettajien motivointityössä voi puolestaan aistia liittyen siihen, missä määrin tämän vuorovaikutussuhteen avoimuus yltää varsinaisen soittotoiminnan ulkopuolisiin keskusteluihin. Osa osallistujista pohtii omaa mukavuusalueitaan ja opettajan työn ja toimivallan rajoja nuorten kanssa väistämättä käytävään soittotoiminnan ulkopuoliseen keskusteluun liittyen. Varmuus vuorovaikutussuhteen toimivuutta kohtaan näyttää olevan korkeimmillaan, mikäli opettaja kokee luontevaksi osaksi työskentelyään erilaisten roolien omaksumisen ja niiden välillä tasapainoilun ja vaihtamisen.

Niin ikään merkittävää vuorovaikutusta nuoren motivaatio-ongelmatilanteissa tapahtuu opettajan ja kodin välillä. Tämän suhteen rakentaminen oppilaan motivointia tukevaksi vaikuttaa opettajien kokemusten perusteella olevan haasteellisempaa verrattuna opettaja–oppilassuhteeseen. Opettajien pyrkimykset ohjaavaan otteeseen myös vanhempien kanssa otetaan vastaan pääosin hyvin, mutta tasapainoa on osallistujien kokemusten mukaan välillä vaikea löytää kahden auktoriteetin pyrkiessä vaikuttamaan nuoren soittoharrastukseen. Varmuutta vanhempien osallistamiseen motivaatio-ongelmatilanteissa näyttävät lisäävän opettajan ikä, kokemus kasvattajana ja asiantuntijuus.

Musiikkioppilaitosjärjestelmän ja oma musiikkioppilaitoksen käytänteinen – yhteydenmuotoisuuden näistä selkeimmin – koetaan pääasiassa tuovan varmuutta opettajan motiivintuottoon. Musiikkioppilaitoksissa lisääntynyt jousto opintojen sisällön, rakenteen ja suoritusmenetelmien suhteen näyttää tukevan opettajien pyrkimyksiä oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen. Oppilaitoskohtaiset järjestelyt, kuten säännölliset palautekeskustelut tai vanhempien tapaamiset auttavat opettajia oppilaiden opintopolun rakentamisessa mielekkäällä tavalla. Lisäksi vuorovaikutus toisten – oman tai muun oppilaitoksen – opetushenkilökunnan jäsenten kanssa koetaan arvokkaaksi voimavaraksi työssäjaksamisen varmistamiseksi ja uusien motiivintuottokeinojen löytämiseksi.

Se, mikä opettajien kokemuksista kyvykkyydestä näyttää musiikkioppilaitokseen liittyen jakavan, on klassisen musiikin perinteen ulkopuolisten käytänteiden ja sisältöjen rantautuminen osaksi musiikin laajan oppimäärän opetusta. Esimerkiksi populaarimusiikin rooli nuorten soittajien jokapäiväisessä elämässä ja klassisen musiikin asema marginaali-ilmiönä ovat ilmeisiä, mikä aiheuttaa osassa opettajista päänvaivaa. Omat kyvyt tukea nuoren motivaatiota voidaan kokea riittämättömiksi esimerkiksi silloin, kun nuorta voisi innostaa klassisen perinteen ulkopuolinen ohjelmisto tai musisointitapa, mutta opettajan koulutus tai kokemus ei näitä sisältöjä tai käytänteitä kata. Toinen motiivintuottokeinoja rajoittava musiikkioppilaitosjärjestelmään liittyvä osatekijä ovat joidenkin opettajien mukaan oman oppilaitoksen arviointikäytännöt, jotka rajoittavat mahdollisuuksia motivaation kohentamista palvelemaan palautteenantoon.

Millaisia kokemuksia soitonopettajilla on motivaatio-ongelmatilanteiden ratkaisusta? Opettajien kokemuksissa yksiselitteisesti positiivisia ovat ne motivaatio-ongelmatilanteiden ratkaisut, joissa motivaatio saadaan nousuun ja soittoharrastus jatkuu. Harrastuksen loppuminenkin voi kuitenkin olla opettajien mukaan positiivinen kokemus: oppilas voi päästä mielekkäämmän harrastustoiminnan piiriin luopuessaan laajan oppimäärän soittoharrastuksesta, joku jonossa oleva voi saada oppilaspaikan ja opettajan työssäjaksaminen voi parantua stressin vähentyessä tilanteen ratkeamisen myötä.

Negatiivisina kokemuksina näyttäytyvät ne tilanteet, joissa soittoharrastus loppuu ilman, että asiasta käydään tai edes avataan kunnon keskustelua opettajan ja oppilaan välillä. Kommunikaation puute voi osallistujien mukaan johtaa oman ammattitaidon kyseenalaistamiseen, joskin oppilaan lopetuspäätöstä otetaan harvoin henkilökohtaisesti.

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätökset

Haastattelemieni opettajien kokemukset motivaatio-ongelmien syistä, niihin vaikuttamisesta ja ratkaisuista näyttävät tukevan aiemman musiikin motivaatiotutkimuksen huomioita. Tutkimukseen osallistuneet kuusi opettajaa osoittavat, että suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän opetushenkilökunnasta löytyy erittäin vahvasti omasta roolistaan nuoren soittajan elämässä tietoisia musiikin ammattilaisia. Heidän kokemuksensa alleviivaavat musiikkikasvattajan työn monitahoisuutta ja tarvetta huomioida opettajan rooli positiivisen musiikkisuhteen ja mielekkään soittoharrastuksen rakentajana.

Tutkimuksessa ilmi käyneiden kokemusten perusteella opettajilla on omassa luokkahuoneessaan ja myös koko musiikkioppilaitosjärjestelmän piirissä yleensä hyvät mahdollisuudet lähteä ratkaisemaan tunnistamiaan motivaatio-ongelmatilanteita. Opettajat nostavat kuitenkin esille myös sen tosiasian, että opettaja ei aina onnistu tunnistamaan motivaatio-ongelmia ajoissa tai lainkaan. Esimerkiksi tästä syystä näen tärkeäksi opettajan kokemusten ja näkemysten tarkastelun musiikin motivaatiotutkimuksen kentällä oppilaan näkökulman rinnalla: taitava, tutkimustietoa vastaavakaan motivaation tukeminen ei riitä, mikäli motivaatio-ongelmien tunnistaminen ja edelleen niiden syiden paikantaminen jää puolitiehen.

Opettajien tunnistamat nuorten soittajien motivaatio-ongelmien syyt sopivat kansainvälisen musiikin motivaatiotutkimuksen tuloksiin. Heidän mukaansa soittoharrastuksen jatkumisen tai loppumisen kannalta nuoren työskentelyssä korostuvat pitkäaikainen motivaatio ja nuoren omat, sisäiset motiivit sen rakennuspalikoina (ks. mm. Hallam, 2016; Kosonen, 2010). Ulkoisesti motivaatio-ongelmia tuottaa osallistujien kokemusten mukaan esimerkiksi lähipiirin riittämätön tuki (ks. mm. Creech, 2009). Opettajat tarjoavat kuitenkin erään erityisesti suomalaisessa klassisen soitonopetuksen kontekstissa mielenkiintoisen ja tarkastelunarvoisen avauksen keskusteluun motivaatio-ongelmien syistä: musiikkioppilaitosjärjestelmän vakiintuneiden käytänteiden nähdään osin vaikeuttavan sekä oppilaan motivaation sisäistä heräämistä että opettajan motivointityötä.

Osa opettajista kokee vahvasti, että valtakunnallisella tasolla musiikkioppilaitosjärjestelmää kuvaa ja joissain tapauksissa jopa leimaa ”ikuisen muuttumattomuuden” ajatus, mikä ei

kenties kiehdo nuoria soittajia. Esimerkiksi arvioinnista on musiikkioppilaitoksissa tullut vuosikymmenten vakiintumisen seurauksena rutiininomaista, eikä sen perusteita tai pedagogisia arvoja usein ole pohdittu (RaPa-hanke, 2016). Vaikka opetussuunnitelman perusteissa on vuonna 2002 annettu selkeät oppimisen edistämiseksi laaditut arvioinnin tavoitteet, eivät nämä haastateltavien kokemusten mukaan kaikissa oppilaitoksissa täyty. Tällä on huomattava rooli oppilaiden motivoinnin onnistumisessa tai epäonnistumisessa. Esimerkiksi vuosien 2014–2016 hanke musiikkioppilaitoksen arvioinnin toimintakulttuurin kehittämiseksi johti osallistujaoppilaitoksissa oppilaiden sitoutumisen ja opettajien yhteistoiminnan kehittämiseen ja näiden kautta oppimisen laadun vahvistumiseen (RaPa-hanke, 2016). Vaikuttaisikin siltä, että sekä opetushenkilökunnan yksittäisten jäsenten että järjestelmän hallinnollisella tasolla kehitystarpeet ja -mahdollisuudet tiedostetaan, mutta koko järjestelmän kattava uudistuminen vie aikaa. Osaa tutkimukseni osallistujista tämä vaikutti turhauttavan huomattavasti, mikä on ymmärrettävää, sillä opettajina he saattavat työskennellä osana oppilaitosta, jonka toimintaperiaatteita eivät täysin allekirjoita.

Se, että opettajien peräänkuuluttamille muutoksille esimerkiksi arvioinnissa ja musiikin perusteiden opiskelussa on annettu tilaa jo 2002 vuoden opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2002, §11; s. 17–18), kielii mielestäni siitä, että klassisen musiikin koulutuksessa kamppaillaan länsimaisen taidemusiikin pitkien traditioiden ja modernin musiikkipedagogiikan ajatusten ristitulessa. Ajatus instrumentin hallinnan ja musiikillisen osaamisen mittaamisesta ammattimaisin kriteerein on saanut rinnalleen ”pehmeämpiä arvoja”, kuten musiikista saatavan ilon korostamisen ja henkilökohtaisen, elinikäisen musiikkisuhteen luomisen (Tuovila, 2008, s. 16–18). Suureksi osaksi tämä kulttuurinen muutos on motivaatioon liittyen johtanut opettajien kiittelemään kehitykseen, kuten jouston ja oppilaan yksilöllisen kohtaamisen lisääntymiseen, mutta työnsarkaa kaikkia soittoharrastuksen osapuolia miellyttävien ratkaisujen ja toimintamallien löytämiseksi on siis edelleen.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistustyö on parhaillaan (2016–2017) menossa. Opetushallituksen tavoitteena on, että oppilaitokset siirtyvät uusiin opetussuunnitelmiin vuonna 2018. Motivaatiotutkimuksen kannalta on muutaman tulevan vuoden aikana mielenkiintoista seurata, kuinka uudet perusteet vastaavat soitonopettajien näkemyksiin ja toiveisiin sekä kuinka ne vaikuttavat oppilaitosten rakenteisiin ja toimintakulttuureihin ja sitä kautta soittoharrastajien motivaatioon.

Musiikkioppilaitosten yleisen toimintakulttuurin lisäksi soitonopettajan motivointityöhön vaikuttaa hänen koulutus- ja kokemuspohjansa. Soitonopettajien koulutus onkin tutkimustulosteni yksi kirjavimmista osa-alueista. Yleisesti näyttää siltä, että motivaatio ei ole kovinkaan merkittävässä roolissa soitonopettajiksi opiskelevien koulutuksessa. Erityisesti 2010-luvulla valmistuneiden haastateltavien kohdalla yllätyin siitä erosta, mikä heidän kokemuksissaan käy koulutukseen liittyen ilmi; toinen kokee, että motivaatiota on käsitelty läpi opintojen, toinen ei lainkaan. Opettajien haastatteluisissa ilmi tuoma koettu kyvykkyys motivointityötä kohtaan vaikuttaakin perustuvan suurimmaksi osaksi käytännön työelämäkokemukseen. On siis kenties syytä pohtia, millaisessa asemassa vastavalmistuneet soitonopettajat ovat siirtyessään työelämään, kun kaikki haastattelemani opettajat kuitenkin korostavat opettajalta vaadittavaa taitoa työskennellä hyvinkin erilaisten oppijoiden kanssa ja mukauttaa omaa toimintaa kunkin motivaatiotekijöiden vaatimalla tavalla.

Myös asenteiden muita musiikkikulttuureita ja niiden roolia klassisen musiikin koulutuksessa kohtaan tulkitseen vaihtelevan haastateltavien koulutustaustaan ja ikään liittyen. Yleisesti opettajat tiedostavat erityisesti populaarimusiikin olevan nuorelle soittajalle yleensä klassista musiikkia tutumpaa ja näin myös helpommin lähestyttävää. Vuosikymmeniäkin sitten koulutuksensa saaneet opettajat suhtautuvat kuitenkin huomattavasti virkaiältään nuorempia varauksellisemmin populaarimusiikin elementtien tuomiseen klassisen musiikin opetukseen, sillä heidän muodollinen koulutuksensa ole näitä aihepiirejä käsitellyt. Opettajat pohtivat omaa kyvykkyyttään vastata oppilaidenkin taholta nouseviin kasvaviin vaatimuksiin näiden rajojen murtamisesta musiikkioppilaitosjärjestelmässä niin ohjelmiston kuin opetuksen järjestämisenkin yhteydessä. Tähän ja koko musiikkiharrastuksen motivaatioon liittyen olisikin mielenkiintoista tehdä myös vertailevaa tutkimusta siitä, kuinka oppilaan ja tämän opettajan kokemukset motivaation osatekijöistä ja kehittymisestä tai heikentymisestä esimerkiksi harrastuksen edetessä ja nuoren kasvaessa kohtaavat.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden pohdinnalla pyritään arvioinnin kautta poissulkemaan satunnaisuus tutkimustulosten taustalla (Virtanen, 2011, s. 202). Hirsjärven ja Sajavaaran (2000, s. 214–215) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävät esimerkiksi sen

vaiheiden tarkka kuvaaminen ja näiden vaiheiden seurauksena tehtyjen johtopäätösten perustelu.

Perttula (1995, s. 102–104) tarjoaa kriteereitä, joita voi soveltaa erityisesti fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Yksi Perttulan esittämistä kriteereistä on tutkimusprosessin johdonmukaisuus. Tällä tarkoitetaan tutkimuksen eri osa-alueiden – ilmiön, aineiston hankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja raportointitavan – välistä loogisuutta. Tavoitteeni on tutkimukseni kautta valottaa soitonopettajien henkilökohtaisia, yksilöllisiä kokemuksia nuoren soittajan motivaatio-ongelmista. Fenomenologia oli lähestymistapana looginen valinta tutkittavaan ilmiöön nähden, sillä juuri kokemukset ovat yleisesti fenomenologisen tutkimuksen keskeisin tutkimuskohde. Asettamani rajaukset ovat johdonmukaisia suhteessa tutkittavaan ilmiöön: tutkimukseni sisältää rajaukset musiikkiharrastukseen suomalaisessa kontekstissa, instrumenttiopetukseen ja taiteen perusopetuksen musiikin laajaan oppimäärään. Vaikka ennen tutkimusta halunnut rajata sitä yksinomaan klassisen musiikkiin, oli jälkikäteen ajateltuna tämän tutkimuksen laajuuden kannalta hyvä, että kaikki haastateltavat edustavat klassista soitonopetusta.

Tutkimuksen osallistujat ovat niin ikään tutkittavan ilmiön sekä kokemuksen tutkimuksen kannalta loogisia tiedonantajia, sillä heillä on henkilökohtaisia kokemuksia nuoren soittajan motivaatio-ongelmista. Osallistujat näyttäytyivät minulle motivoituneina, sillä he ilmoittautuivat mukaan tutkimukseen vapaaehtoisesti. Toisaalta on kuitenkin syytä huomioida, että haastateltaviksi suostuneiden motiivit osallistua tutkimukseen ovat moninaisia. Osallistuja voi nähdä haastattelun vain mahdollisuutena auttaa tiedettä, mutta taustalla voi olla myös narsistinen näkemys omista vastauksista ja ajatuksista muita arvokkaampina. Jotkut haastateltavat taas lähtevät empaattisista lähtökohdista toivoen omien kokemusten esiin tuomisen hyödyttävän muita. (Eskola & Vastamäki, 2015, s. 28–29.) Koska tutkimukseeni osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja opettajat ilmoittautuivat siihen itse oppilaitoksen välittämän sähköpostiviestin saatuaan, on todennäköistä, että osallistujat ovat esimerkiksi poikkeuksellisen kiinnostuneita motivaatiosta tutkimusaiheena tai osallistuneet useampiin tutkimuksiin ja näin haastateltavina kokeneempia. He voivat myös kokea, että juuri heidän näkökulmansa on tutkimusaiheen kannalta merkittävä. Kaikki nämä mahdollisuudet on otettava huomioon tutkimustulosten yleistettävyyttä arvioitaessa.

Myös teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä istuu loogisesti tutkimuksen kokonaiskuvaan. Puolistrukturoituna haastattelumenetelmänä se antoi osallistujille fenomenologisen tutkimuksen mukaisesti tilaa kuvata kokemusmaailmaansa suhteellisen vapaasti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on kuitenkin otettava huomioon, että aineiston keräämisen ja analyysin taustalla vaikuttavat aina tutkijan omat lähtökohdat ja tulkinnat (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 189). Ennen tutkimukseni toteuttamista olinkin kenties eniten huolissani siitä, kuinka omat kokemukseni päättyneestä soittoharrastuksesta värittävät suhdettani haastateltaviin soitonopettajiin ja tulkintojani. Tämän koen käyvän ilmi esimerkiksi niin, ettei kysymyksenasetteluni tai muu toimintani näkyvästi vaikuttanut siihen, millaisia kokemuksia haastateltavat haastatteluissa jakoivat.

Haastatteluvaiheen edetessä minua alkoi mietityttää oma kehittymiseni ja sen vaikutus aineiston laatuun. Pohdin, tuottavatko viimeiset haastattelut parempaa aineistoa kuin ensimmäiset, olinhan ennen tutkimuksen haastattelujen aloittamista suunnitellut ja toteuttanut vain yhden pilottihaastattelun. Olin kuitenkin onnistunut luomaan haastattelurungon (liite 2), jonka ansiosta haastattelujen laatu säilyi lopulta mielestäni tasaisena koko tutkimuksen ajan. Teemahaastattelun toteuttamisessa onkin äärimmäisen tärkeää huomioida, että se ei tutkimusmetodinä tarkoita vain pääteemojen esittämistä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 184).

Sen lisäksi, että tavoittelin luotettavuutta itse haastattelutilanteessa, pyrin myös käsittelemään saatua aineistoa niin, että sen luotettavuus varmistuisi. Pyrin litteroimaan aineiston mahdollisimman sanatarkasti, vaikka karsinkin pois yksilöiden puheeseen selvästi liittyviä maneereita, kuten esimerkiksi niinku- tai siis-sanojen toistoa. Jotta välttyisin ymmärtämästä osallistujien ilmaisua väärin, lähestyin heitä lisäksi tarkentavilla kysymyksillä aineiston analyysivaiheessa. Tarkennukset koskivat yksittäisiä, opettajien käyttämien käsitteiden merkityksiä ja osallistujien taustatietoja. Raportointivaiheessa pyrin tuomaan esille analyysini tulosten perusteita liittämällä analyysini teoreettiseen viitekehykseen ja otteisiin aineistosta.

LÄHTEET

- Anttila, M. (2002). Mikä se piano-opettaja on? Tutkimus pianonsoiton opettajan rooleista. *Musiikkikasvatus*, 6 (1), 17–29.
- Anttila, M. (2004). *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 39*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Helsinki: Opetusministeriö.
- Carey, G. & Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5–22.
- Creech, A. (2009). The role of the family in supporting learning. Teoksessa Cross, I., Hallam, S. & Thaut, M. (toim.), *The Oxford handbook of music psychology* (ss. 295–306). Oxford: Oxford University Press.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13–32.
- Creech, A. & Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29–44.
- Creech, A. & Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39(1), 102–122.
- Crevaschi, A. M., Ilinykh, K., Leger, E. & Smith, N. (2015). Students who quit music lessons. Recent research and recommendations for teachers. *MTNA e-Journal*, 6(3), 15–26. Haettu 10.12.2016 osoitteesta <http://www.mtna.org/publications/mtna-e-journal/>.
- Cogdill, S. H. (2015). Applying research in motivation and learning to music education: What experts say. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 39–57.
- Dresel, M. & Hall, N. C. (2013). Motivation. Teoksessa Götz, T. & Hall, N. C. (toim.), *Emotion, motivation, and self-regulation: a handbook for teachers* (ss. 57–122). Bingley: Emerald.
- Driscoll, J. (2009). 'If I play my sax my parents are nice to me': opportunity and motivation in musical instrument and singing tuition. *Music Education Research*, 11(1), 37–55.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Metodien valinta ja aineistonkeruu* (ss. 27–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Evans, P., McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2012). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600–619.
- Flynn, D. (2004). Adolescence. Teoksessa Wise, I. (toim.), *Adolescence* (ss. 67–85). London: Karnac Books.
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2013). Emotions. Teoksessa Götz, T. & Hall, N. C. (toim.), *Emotion, motivation, and self-regulation: a handbook for teachers* (ss. 1–56). Bingley: Emerald.
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in higher education: comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28(2), 159–179.
- Gaunt, H., Creech, A., Long, M. & Hallam, S. (2012). Supporting conservatoire students towards professional integration: one-to-one tuition and the potential of mentoring. *Music Education Research*, 14(1), 25–43.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hallam, S. (2012). *Music psychology in education*. London: Institute of Education Press.
- Hallam, S. (2015). *The power of music. A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: iMerc.
- Hallam, S. (2016). Motivation to learn. Teoksessa Cross, I., Hallam, S. & Thaut, M. (toim.), *The Oxford handbook of music psychology* (ss. 479–492). 2. uudistettu painos. Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M., Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: Relationships with musical aspirations. *Musicae Scientiae*, 20(4), 528–550.
- Hallam, S. & Rogers, K. (2016). The impact of instrumental music learning on attainment at age 16: a pilot study. *British Journal of Music Education*, 33(3), 247–261.
- Hanifi, R. (2008). Kulttuuriharrastustilastojen tietopohja on heikentynyt. *Hyvinvointikatsaus 3/2008*. Helsinki: Tilastokeskus.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Juvonen, A. (2000). ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus... *Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koivisto, K. (2012). Koettu hallitsematon minuus – kokemus psykoosista ja autetuksi tulosta psykiatrisen sairaalahoidon aikana. Fenomenologinen lähestymistapa. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P. & Suorsa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus 3. Teoria, käytäntö ja tutkija* (ss. 117–143). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kosonen, E. (1997). Kiinnostus soittamisen motiivina varhaisnuorilla. *Musiikkikasvatus*, 2(1), 70–76.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä pianonsoitosta? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa Louhivuori, J & Saarikallio, S. (toim.), *Musiikkipsykologia* (ss. 295–309). Jyväskylä: Atena.
- Kouluhallituksen kirjelmä 12.8.1987 no. 5626/KH6787/500/87
- Laakso, I. (2009). Ammattikorkeakoulut musiikin korkea-asteen toimijoina. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (ss. 459–467). Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ss. 29–51). 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. Helsinki: Opetusministeriö. Haettu 4.12.2016 osoitteesta <http://www.finlex.fi>, ajantasainen lainsäädäntö.
- Lehtonen, K. (2005). Musiikkioppilaitokset näkymättömän vallan käyttäjinä. *Musiikkikasvatus*, 8(2), 32–41.
- Lennon, M. & Reed, G. (2012). Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula. *Music Education Research*, 14(3), 285–308.
- Leppäkorpi, M. (2014). Vetelehtimästä nuorisovaltuustoon. Teoksessa Villa, S. (toim.) *Yhdenvertaisuus 1. Arvon mekin ansaitsemme. Näkökulmia osallisuuden*

- historiaan Suomessa* (16–23). Helsinki: Sisäministeriö. Haettu 2.12.2016.
Sähköisen julkaisun ISBN 978-952-491-956-2.
- Maehr, M. L. & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory. The past, present and future. Teoksessa Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (toim.), *Handbook of motivation at school* (ss. 77–104). New York: Routledge.
- Martin, A. J. (2012). Preparation, perseverance and performance in music: Views from a program of educational psychology research. Teoksessa McPherson, G. E. & Welch, G. F. (toim.), *The Oxford handbook of music education. Volume 2* (ss. 661–666). New York, NY: Oxford University Press.
- Metsämuuronen, J. (1995). *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen; sitoutuminen, motivaatio ja coping: teoreettinen tausta, takenneanalyysi ja sitoutuminen*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Merikivi, J., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. (2016). Media hanskassa. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016 mediasta ja liikunnasta. Teoksessa Merikivi, J., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. (toim.) *Valtion nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja*. 55 (ss. 9–124). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, valtion liikuntaneuvosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusverkosto.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Myllyniemi, S. (2015). Arkiset elintavat. Teoksessa Myllyniemi, S. (toim.), *Arjen jäljillä. Nuorisobarometri 2015* (ss. 33–57). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisoasiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusverkosto.
- Myllyniemi, S. & Berg, P. (2013). *Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion liikuntaneuvosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusverkosto.
- Nurmi, J-E, (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 44(5), 548–554.
- Opetushallitus (2002). Määräys 41/011/2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2005). Määräys D11/011/2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2009). Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 26.12.2016 osoitteesta
http://www.edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki/arvioinnin_tehtavat_ja_tavoitteet.
- Opetushallitus (2016). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017/Alustavaa luonnostekstiä 15.12.2016. Helsinki: Opetushallitus.

Haettu 4.2.2017 osoitteesta

http://oph.fi/download/180420_TPO_LAAJA_oppimaara_alustavaa_perusteteksti_a_Luonnos_15.12.2016.pdf.

Opintopolku.fi (2016). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 26.12.2016 osoitteesta

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

Pekrun, R. (2009). Emotions at school. Teoksessa Wenzell, K. & Wigfield, A. (toim.)

Handbook of motivation at school (ss. 575–604). New York: Routledge.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimusta ja*

esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

Perttula, J. (1995). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus : Suomen*

kasvatustieteellinen aikakauskirja, 26(1), 39–47.

Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen

tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus:*

merkitys, tulkinta, ymmärtäminen (ss. 115–162). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Perttula, J. (2012). Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? –

fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K.,

Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P. & Suorsa, T. (toim.) *Kokemuksen*

tutkimus III. Teoria, käytäntö ja tutkija (ss. 319–336). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

RaPa-hanke (2016). Rakentava palaute – Konstruktiv Bedömning. Hankeraportti. Helsinki:

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. Haettu 26.12.2016 osoitteesta

http://www.musicedu.fi/fi/ajankohtaista/opetus_ja_tutkimus/?itemid=1803&a=viewItem.

Rostvall, A.-L. & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental

teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213–226.

Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.

Russell, J. A. (2014). Assessment in instrumental music. *Oxford Handbooks Online*.

Haettu 7.2.2017. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199935321.013.100

Ryan, R. M. & Deci, E. I. (2009). Promoting self-determined school engagement.

Teoksessa Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (toim.), *Handbook of motivation at school* (ss. 171–195). New York: Routledge.

Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori,

J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia*

- kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (ss. 221–231). Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. Teoksessa Wenzell, K. & Wigfield, A. (toim.) *Handbook of motivation at school* (ss. 197–222). New York: Routledge.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. Teoksessa Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (toim.), *Handbook of motivation at school* (ss. 35–53). New York: Routledge.
- Socorro, S. L., Escandell Bermúdez, M. O. & Castro Sánchez, J. J. (2016). Teachers' opinions of student dropout from formal music education centres of the Canary Islands. *Music Education Research*, 18(3), 295–304.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry (SML) (2016). Jäsenoppilaitokset. Helsinki: Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. Haettu 1.8.2016 osoitteesta <http://www.musicedu.fi/fi/sml/jasenoppilaitokset>.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Ajankäyttötutkimus. ISSN=1799 5639. Kulttuuriharrastukset 1981 - 2009 2009, 3. Kulttuuriharrastukset. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 11.11.2016 osoitteesta http://www.stat.fi/til/akay/2009/01/akay_2009_01_2011-01-27_kat_003_fi.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. ISSN=1796-3796. 2015. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 26.12.2016 osoitteesta http://www.stat.fi/til/kjarj/2015/kjarj_2015_2016-02-11_tie_001_fi.html.
- Tirri, K. & Puolimatka, T. (2000). Teacher authority in schools: a case study from Finland. *Journal of education for teaching*, 26(2), 157–165.
- Tuomela, H., Tossavainen, T. & Juvonen, A. (2013). Musiikkiperuskoululaisten opiskelumotivaatio musiikkiaineissa. *Musiikkikasvatus*, 16(2), 8–18.
- Tuovila, A. (2003). "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Virtanen, J. (2011). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (ss. 155–215).
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational psychology review*, 10(2), 156–175.

- Welch, G. & Ockelford, A. (2009). The role of the institution and teacher in supporting learning. Teoksessa Cross, I., Hallam, S. & Thaut, M. (toim.), *The Oxford handbook of music psychology* (ss. 307–319). Oxford: Oxford University Press.
- West, C. (2013). Motivating music students: a review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(2), 11–19.
- Woody, R. H. & McPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. Teoksessa Juslin, P. N. (toim.) *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (ss. 401–424). New York, NY: Oxford University Press.

LIITTEET

LIITE 1

HAASTATTELUPYYNTÖ

Hei!

Opiskelen musiikkikasvatusta Oulun yliopistossa. Teen pro gradu -tutkielmaa soitonopettajan kokemuksista koskien nuoren soittajan motivaatio-ongelmia. Työtäni ohjaa musiikkikasvatuksen koulutusvastaava, professori Juha Ojala.

Etsin haastateltavaksi opettajia, jotka antavat soitonopetusta taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaan ja ovat tässä työssään kohdanneet nuoren soittajan motivaatio-ongelmia viimeisen 5 vuoden aikana. Tutkimukseni keskittyy soitonopettajan näkökulmaan ja sen tarkoitus on tuoda esille opettajien ajatuksia ja toimintatapoja tilanteessa, jossa nuoren soittoharrastajan motivaatio on laskussa.

Haastattelu voi tapahtua joko kasvotusten tai esimerkiksi Skype-puhelun välityksellä. Haastateltavan olisi hyvä varata haastatteluun aikaa noin 1-1,5 tuntia. Haastateltavan anonymiteetti taataan tutkimuksessa.

Mikäli haluat ilmoittautua mukaan tutkimukseen tai kysyä lisätietoja, voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostilla tai puhelimitse.

Kiitos!

Taava-Tuulia Vanhala

taavat.vanhala@gmail.com

0409615045

LIITE 2

HAASTATTELURUNKO

1. Soitonopettajan koulutustausta ja työkokemus.

- Missä ja milloin opettaja on kouluttautunut soitonopettajan tehtävään?
- Missä määrin tämä koulutus on sisältänyt oppimismotivaatiota, motivaation tukemista tai musiikkipsykologiaa yleensä?
- Millainen kokemus soitonopettajalla on musiikkioppilaitoksessa työskentelystä ajallisesti?

2. Nuoren soittajan motivaatio-ongelmat ja niiden ilmeneminen.

- Kuinka motivaatio-ongelmat ilmenevät soitonopettajalle?
- Millaisia syitä motivaatio-ongelmien taustalla opettajat ovat kohdanneet?

3. Motivaatio-ongelmiin puuttuminen.

- Mitkä ovat opettajien käytännön keinot motivaatio-ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi?
- Millainen rooli musiikkioppilaitoksella on motivaatio-ongelmatilanteiden ratkaisussa?

4. Soitonopettajan vuorovaikutussuhteet ja niiden merkitys oppilaan motivaatio-ongelmien ilmetessä ja niitä ratkaistessa.

- Millaisia kokemuksia opettajille on vuorovaikutuksesta oppilaan, tämän kodin ja toisten opettajien kanssa?

5. Kokemukset motivaatio-ongelmatilanteiden ratkeamisesta.

- Millaiset ratkaisut opettajat kokevat negatiivisena ja millaiset positiivisena?
- Kuinka motivaatio-ongelmatilanteiden ratkeaminen vaikuttaa soitonopettajan omaan työhön?