

**KAPPALEET OLI NIIN HIENON KUULOISIA, ETTÄ OIKEEN KYLMIÄ  
VÄREITÄ KULKI...."**

YHTEISSOITTO OSANA 13–16-VUOTIAIDEN JOUSISOITTAJIEN  
SOITONOPISKELUA

Marjut Penttinen  
Pro Gradu  
Musiikkitiede  
Syksy 2010  
Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

|   |   |
|---|---|
| Tiedekunta – Faculty<br>Humanistinen  | Laitos – Department<br>Musiikin laitos      |
| Tekijä – Author<br>Marjut Penttinen   |   |
| Työn nimi – Title<br>"Kappaleet oli niin hienon kuuloisia, että oikeen kylmiä väreitä kulki..." Yhteissoitto osana 13–16-vuotiaiden jousisoittajien soitonopiskelua.  |   |
| Oppiaine – Subject<br>Musiikkitiede   | Työn laji – Level<br>Pro gradu- tutkielma   |
| Aika – Month and year<br>Syksy 2010   | Sivumäärä – Number of pages<br>81+ liitteet |
| Tiivistelmä – Abstract<br><br><p>Tutkimukseni aiheena on yhteissoiton merkitys jousisoittajille heidän soittoharrastuksessaan. Keskityn tarkastelemaan musiikkioppilaitoksessa opiskelevien viulun- alttoviulun- sellon ja kontrabasson soittajien opetussuunnitelman mukaista yhteismusisointia. Tarkastelen aihetta sekä jousisoitinopettajien-, että oppilaiden näkökulmasta opettajien näkökulmaan painottuen.</p> <p>Tutkimukseni aineisto on koottu neljän Keski-Suomen alueella työskentelevän jousisoitinpedagogin teemahaastatteluista sekä kahdeksan jotakin jousisoitinta musiikkioppilaitoksessa opiskelevan oppilaan lomakehaastatteluista. Tarkastelen tutkimuksessani yhteissoiton motivoivaa merkitystä mm. Kososen (1996) soittamisen motivaatioluokitusta hyödyntäen. Perehdyn myös nuoren identiteettikehitykseen, soittoharrastukseen musiikkioppilaitoksissa, sekä ryhmässä oppimisen alueeseen.</p> <p>Tutkimuksestani kävi ilmi, että sekä opettajat ja oppilaat kokivat yhteissoiton positiiviseksi asiaksi soittoharrastuksessa. Keskeisimmiksi tekijöiksi sekä opettajien että oppilaiden mielestä yhteissoiton antamissa positiivisissa merkityksissä nousivat soittamisen ilo, yhdessä soittaminen ja siihen liittyvä vuorovaikutus, kaverit sekä mieleiset soitettavat teokset. Myös yhteissoittotaitojen kehittyminen tuli esiin sekä oppilaiden että opettajien haastatteluissa.</p> |   |
| Asiasanat – Keywords<br>jousisoittajat, yhteissoitto, motivaatio, murrosikä, soittoharrastus, musiikkioppilaitos, ryhmä   |   |
| Säilytyspaikka – Depository<br>Jyväskylän yliopisto, musiikin laitoksen kirjasto  |   |
| Muita tietoja – Additional information  |   |

# SISÄLTÖ

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO</b> .....                          | <b>5</b>  |
| <b>2</b> | <b>YHTEISSOITTO TUTKIMUSKOHTEENA</b> .....     | <b>7</b>  |
| <b>3</b> | <b>MOTIVAATIO</b> .....                        | <b>9</b>  |
| 3.1      | Motivaatio käsitteenä .....                    | 9         |
| 3.2      | Sisäinen ja ulkoinen motivaatio .....          | 10        |
| 3.3      | Opettajan merkitys .....                       | 12        |
| 3.4      | Soittajan motiiviluokitus .....                | 15        |
| 3.4.1    | Musiikilliset motiivit .....                   | 15        |
| 3.4.2    | Suoritus- ja saavutusmotiivit .....            | 17        |
| 3.4.3    | Vuorovaikutusmotiivit .....                    | 22        |
| <b>4</b> | <b>NUOREN IDENTITEETTIKEHITYS</b> .....        | <b>24</b> |
| 4.1      | Määritelmiä .....                              | 24        |
| 4.2      | Henkinen ja fyysinen kehitys .....             | 25        |
| 4.3      | Ystävyys-suhteet.....                          | 26        |
| 4.4      | Harrastaminen .....                            | 26        |
| <b>5</b> | <b>SOITTOHARRASTUS MUSIIKKIOPISTOSSA</b> ..... | <b>29</b> |
| 5.1      | Yleistä oppilaitosjärjestelmästä.....          | 29        |
| 5.2      | Opetussuunnitelma .....                        | 30        |
| 5.3      | Yhteissoitto.....                              | 32        |
| 5.4      | Jousisoittajat .....                           | 35        |
| <b>6</b> | <b>RYHMÄ</b> .....                             | <b>38</b> |
| 6.1      | Ryhmä käsitteenä .....                         | 38        |
| 6.2      | Ryhmässä oppiminen .....                       | 39        |
| 6.3      | Ryhmädynamiikka .....                          | 41        |
| <b>7</b> | <b>TUTKIMUSASETELMA</b> .....                  | <b>43</b> |
| 7.1      | Tutkimusmenetelmät .....                       | 43        |
| 7.2      | Aineiston keruu .....                          | 45        |
| 7.3      | Tutkimuksen luotettavuus .....                 | 46        |
| 7.4      | Kohti aineiston analyysiä .....                | 47        |
| <b>8</b> | <b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....              | <b>49</b> |
| 8.1      | Opettajat .....                                | 49        |
| 8.1.1    | Omat soittokokemukset.....                     | 50        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 8.1.2    | Yhteissoitto opettajan työssä.....                                   | 52        |
| 8.1.3    | Soittajat opettajan näkökulmasta.....                                | 57        |
| 8.1.4    | Esiintyminen.....  | 62        |
| 8.1.5    | Huippukokemukset ja parhaat hetket .....                             | 65        |
| 8.1.6    | Yhteissoiton toteuttaminen ja resurssit .....                        | 66        |
| 8.2      | Oppilaat .....   | 67        |
| 8.2.1    | Haastatteluun vastanneiden tausta.....                               | 67        |
| 8.2.2    | Yhteissoiton taustaa.....  | 67        |
| 8.2.3    | Yhteismusisointi, motivaatio ja oppiminen.....                       | 68        |
| 8.2.4    | Esiintyminen ja edistyminen .....                                    | 70        |
| <b>9</b> | <b>POHDINTAA .....</b>   | <b>71</b> |
| 9.1      | Tulosten luotettavuudesta.....                                       | 74        |
| 9.2      | Lopuksi.....   | 75        |
|          | <b>LÄHTEET.....</b>  | <b>77</b> |
|          | <b>LIITTEET .....</b>  | <b>82</b> |
|          | Liite 1: Oppilaiden haastattelu ja haastattelun vastaamisohjeet..... | 82        |
|          | Liite 2: Opettajien haastattelurunko .....                           | 84        |

## 1 JOHDANTO

Tutkimukseni aiheena on yhteissoiton merkitys jousisoittajille heidän soittoharrastuksessaan. Keskityn tarkastelemaan musiikkioppilaitoksessa opiskelevien viulun- alttoviulun- sellon ja kontrabasson soittajien opetussuunnitelman mukaista yhteismusisointia, joka sisältyy soitonopintoihin joko omien henkilökohtaisten soittotuntien ohessa tai niiden lisänä esim. orkesterissa tai jossakin kamarimusiikkikokoonpanossa. Tarkastelen aihetta sekä jousisoitinopettajien-, että oppilaiden näkökulmasta, sillä koen kummankin näkökulman tärkeäksi "ehjän" kokonaisuuden saavuttamisen kannalta. Tutkimukseni aineisto kuitenkin painottuu opettajien näkökulmaan: Selvitän henkilökohtaisten haastattelujen avulla sekä heidän omia yhteismusisointikokemuksiaan että käsityksiä yhteissoitosta oppilaan näkökulmasta. Oppilailta koamani aineisto taas koostuu 13–16-vuotiaiden viulun- ja sellonsoittajien sähköpostitse toutetuista haastatteluista.

Yleisesti oletetaan yhteissoitolla olevan positiivisia merkityksiä soittajalle, esim. vapautuneisuutta ja iloa musiikilliseen ilmaisuun, uusia kavereita sekä monipuolisuutta soittotekniikkaan. Esimerkiksi ryhmäopetuksessa mukana olevat musiikkikasvattajat ovat käytännön työssään todenneet musiikkiharrastuksen kehittävän lasten ja nuorten sosiaalisia taitoja (Louhivuori 2009, 16). Myös taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa yhteismusisointia pidetään tärkeänä musiikin iloa luovana ja opiskelumotiivaatiota lisäävänä tekijänä (Opetushallitus 2002, 16).

Yksi hyvä syy valita yhteismusisointi tutkimuksen aiheeksi on se, että Suomen musiikkioppilaitosten liitto on nimennyt kuluvan vuoden 2010 orkesteri- ja yhtyejohtamisen teemavuodeksi. Orkesteri- ja yhtyejohtamisen teemavuoden tavoitteina on herättää keskustelua alueellisesti orkesteri- ja yhtyejohtamisesta, kerätä johdettavaa materiaalia joka soveltuu hyvin musiikkioppilaitoksiin, sekä tiedottaa oppilaitoksia aiheeseen liittyvistä kursseista ja täydennyskoulutuksista (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2009). Aihe on minulle myös läheinen, koska

olen työskennellyt viulunsoiton opettajana yli 10 vuoden ajan ja sinä aikana ohjannut monia erilaisia kamarimusiikkikokoonpanoja sekä orkestereita.

Jousisoittajien yhteissoiton merkityksestä on olemassa hyvin vähän aiempaa tutkimusta. Vastaaani tuli lähinnä ammatillisten opintojen opinnäytteinä tehtyjä tutkielmia. Haluan tutkimuksellani päästä käsiksi yhteissoiton jonkinlaiseen kokonaisuuteen jousisoitinharrastajille tavoitteenani tarjota tietoa kollegoilleni ja lisäksi hyödyntää tutkimuksen tuloksia omassa viulunsoitonopettajan työssäni. Koen tutkimuksessani merkittäviksi myös peilata omia kokemuksiani tutkimuksen sisältöön niin opettajana kuin oppilaanakin. Toteutan tutkimuksen laadullisten menetelmien avulla.

## 2 YHTEISSOITTO TUTKIMUSKOHTENA

Kuten jo aiemmin totesin, yhteissoittoa ja sen sisältämiä merkityksiä on tutkittu vähän. Aiheen tiimoilta on useita opinnäytteitä, mutta laajempi tutkimus puuttuu. Toivottavasti mm. yhteissoiton merkityksen kasvamisella taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa olisi positiivista vaikutusta yhteissoiton tutkimisessa.

Suni (2006) on tehnyt pro gradu- tutkielman yhteissoiton merkityksestä viulunsoiton harrastajille. Hän keskittyy tutkimuksessaan selvittämään mm. yhdessä soittamisen vaikutusta motivaatioon. Murtoniemi (2002) tutkii Kososen (1996) motivaatioluokitukseen pohjautuen pro gradussaan 10–16-vuotiaiden viulunsoittajien motivaatiota heidän soittoharrastuksessaan. Virkkalan (1999) pro gradun aiheena puolestaan on Näppäripelimannien soittamisen motivaatio. Hän selvittää tutkimuksessaan soittamisen motivaatiota Perhojokilaakson kansalaisopiston viulupiireissä, joissa nimenomaan kansanmusiikki elää voimakkaana.

Tuovila (2003) tutkii väitöskirjassaan 7–13-vuotiaiden musiikkiopiston oppilaiden kokemuksia heidän musiikkiharrastuksestaan. Hän toteaa tutkimuksessaan, että vaikka yhteissoittoa pidettiin tärkeänä niin opetussuunnitelmissa kuin puheissakin, yllättävän harvat tutkimukseen osallistuneet pääsivät mukaan yhteismusisointiryhmiin. Yhteissoiton järjestämistä hankaloittivat mm. opettajien ja oppilaiden kiireiset aikataulut, oppilaiden taitoerot, puuttuvat tilat sekä puuttuvat määrärahat. Viime kädessä yhteissoiton järjestäminen oli opettajan vastuulla, joten lapsen mahdollisuuksia päästä yhteissoittoon määrittivät olennaisesti soitonopettajan opetusratkaisut. Yhteissoitto todettiin kuitenkin tutkimuksessa usein yhdeksi olennaiseksi antoisan opiskeluprosessin elementiksi. (Tuovila 2003, 166–167, 233.)

Kosonen (1996) tarkastelee soittamisen motivaatiota varhaisnuorilla ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Hän jaottelee soittamiseen liittyvät motiivit kuuteen ryhmään niiden jakautuessa edelleen alaryhmiin. Soittamisen kokonaismotivaation kannalta musiikilliset motiivit ovat sekä erilaisten soittamiskokemusten perusteella että ulkoisina, musiikillisina virikkeinä keskeisimpiä (Kosonen 1996, 159). Soittaminen on varhaisnuorille mielekäs, positiivisia kokemuksia antava harrastus (Kosonen 1996, 160). Vuonna 2001 valmistuneessa väitöskirjassaan Kosonen toteaa keskeisimpiä motiiveja soittamiselle olevan soittamisesta saatu ilo, mieleiset

soitettavat kappaleet, hyvä opettaja- oppilas- suhde ja omasta osaamisesta syntyvä onnistumisen tunne (Kosonen 2001, 38). Väitöskirja käsittelee 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia keskittyen soittamisen motivaation tutkimiseen.

Metsämuuronen (1995) tutkii omaehtoista oppimista, motivoitumista ja sitoutumista erilaisiin harrastuksiin. Hän käsittelee tutkimuksessaan myös musiikin harrastajien motiiveja, sekä mm. eri ikäryhmien sitoutumista harrastuksiinsa ja harrastuksen lopettamisen syitä. Metsämuuronen (1995) mukaan kaikilla harrastusalueilla ilmenee sosiaalisia, kognitiivisia ja toimintamotiiveja sekä ylläpitämässä että motivoimassa harrastusta. Erityisesti kulttuuriharrastajien parissa ilmenee ulkoista ohjautumista ilmentäviä motiiveja, kuten halua miellyttää. (Metsämuuronen 1995, 51.)

Mainittakoon vielä, että Heilala & Virtanen (2006) selvittävät pro gradu-tutkielmassaan perusopetuksen koulujen kuoroissa laulavien kuoron osallistumisen motivaatiota. Tutkimuksessa selvitetään mm. sitä seikkaa, onko kuorolaisten musiikin harrastuneisuudella vaikutusta heidän laulamisen motivaatioon.



### 3 MOTIVAATIO

#### 3.1 Motivaatio käsitteenä

Motivaatio on henkinen vireystila, joka määrää, millä aktiivisuudella ja ahkeruudella ihminen toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa kohdistuu (Ruohotie 1998, 37; Kuusinen 1995, 192). Motivaation kantasanana on motiivi, joka toimii yksilön tietyn suuntaisen käyttäytymisen ylläpitäjänä ja virittäjänä. Alunperin motivaatio-sana on johdettu latinalaisesta sanasta *move-re*, joka merkitsee liikkumista. Termiä on sittemmin laajennettu tarkoittamaan käyttäytymistä ohjaavien ja virittävien tekijöiden järjestelmää. (Ruohotie 1998, 36.)

Motivaatio on motiivien aikaansaama tila. (Ruohotie 1998, 36–37.) Motivaatio siis sisältää monia eri motiiveja, joista vain osa on tietoisia ja tiedostettavia (Kosonen 2010, 296). Kosonen (2001, 31) myös kuvailee motivaatiota dynaamiseksi ja monitahoiseksi kokonaisuudeksi, jota on vaikea määritellä tarkasti, ja josta arkikielessä puhutaan usein toiminnan perusteena. Motivaatiota on ilmiönä tutkittu paljon sekä kasvatustieteissä että psykologiassa. Tutkimustulosten soveltaminen opetustyöhön on kuitenkin vaikeaa. Syinä ovat motivaatioon vaikuttavien tekijöiden runsaus, motivaatioprosessien monimutkaisuus, vaihtelevat ympäristötekijät sekä sosiaalisen ympäristön kokemisessa olevat suuret yksilölliset erot. (Anttila & Juvonen 2002, 100–101; kts. myös Hallam 2009, 285.) Erityisen vaikeaa on liittää motivaatio kehityksen tarkasteluun. Motivaation käsite toimii parhaiten etsittäessä perusteluja yksittäisille teoille ja yksilöllisille motiiveille. (Hakkarainen 1990, 65.)

Yksilön motivaation analysoinnin kannalta on tärkeää tarkastella häntä kokonaisuutena, juuri siinä elämäntilanteessa ja elämänvaiheessa kyseisenä hetkenä, jolloin on selvää, että jokin yksittäinen motivaatio-käsitteeseen tehty jako (esim. sisäinen ja ulkoinen motivaatio) ei ole riittävä (Kosonen 2010, 303). Tarkastelen tässä Motivaatio-luvussa joitakin motivaation tutkimusalueita, jotka koen keskeisimmiksi tutkimusaiheeni kannalta.

Motivaatio on edellytys oppimistuloksille ja oppimistulokset puolestaan ylläpitävät motivaatiota. Motivoitunut yksilö on aktiivisesti sitoutunut opiskeluunsa ja oppimisprosessiinsa. Hän pyrkii ymmärtämään ja hallitsemaan hyvin opiskeltavan asian, on optimistinen, innostunut ja nauttii opiskelustaan. Motivoimattomat opiskelijat taas ovat passiivisia, he eivät innostu te-

kemään suuria ponnistuksia opiskeltavan asian eteen ja antavat helposti periksi vaikeuksia kohdatessaan. He eivät erityisemmin nauti opiskelusta vaan opiskelevat tavoitteenaan jokin ulkoinen palkkio, esim. raha tai hyvä arvosana. (Anttila & Juvonen 2002, 100–101.)

### **3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio**

Palkkioilla ja kannusteilla on suuri merkitys siihen, miten innokkaasti pyritään saavuttamaan opiskelulle asetetut tavoitteet. Kannusteet ennakoivat palkkioita ja virittävät toimintaa, jota palkkiot puolestaan vahvistavat. Kun opiskelija kokee iloa ponnisteluistaan tavoitteen saavuttamiseksi ja saa tyydytystä saadessaan toteuttaa itseään, on hän sisäisesti motivoitunut. Ulkoisesti motivoitunut opiskelija taas pyrkii pääsemään tavoitteisiin saadakseen esim. hyvän arvosanan. (Ruohotie 1998, 37–38.) Tällaisten ulkoisten palkkioiden vaikutus on yleensä lyhytaikaista ja ulkoisesti motivoitunut opiskelija tarvitseekin palkkioita usein motivoituakseen taas opiskelemaan eteenpäin. Sisäinen motivaatio on taas kestoaltaan pidempiaikaista. Sisäinen motivaatio myös auttaa ja tehostaa oppimista monella tavalla sekä määrällisesti että laadullisesti. (Anttila & Juvonen 2002, 100–101; Ruohotie 1998, 38–39.) Ulkoisesti motivoitunut on riippuvainen ympäristöstään, sillä palkkiot välittää hänelle joku muu kuin hän itse. Esimerkiksi työpaikalla ulkoiset palkkiot on johdettavissa työympäristöstä palkkoineen, bonuksineen ym. tunnustuksineen. (Ruohotie 1998, 38.)

Sisäisen ja ulkoisen motivaation erilaisista sisällöistä huolimatta niitä ei voida pitää täysin erillisinä, pikemminkin toisiaan täydentävinä käsitteinä. Esimerkiksi apurahan saaminen palkkiona hienosti toteutuneista opinnoista palkitsee sekä sisäisesti että ulkoisesti. Sisäisen ja ulkoisen motivaation esiintyessä yhtäaikaaisesti niistä toinen yleensä hallitsee enemmän kuin toinen. (Ruohotie 1998, 38–39.)

Myös soittoharrastuksessa sisäisten motiivien lisäksi harrastamiseen voi liittyä ulkoisia tai välineellisiä motiiveja. Soittoharrastuksen taustalla voi olla halu miellyttää tai halu tehdä oikein. Tällöin soittajaa motivoivana tekijänä ovat muut ihmiset sekä heidän vaikutusvaltansa. (Metsämuuronen 1995, 45.) Tällaisissa tilanteissa usein ajatellaan soittoharrastuksen alkaneen vanhempien toivomuksesta, eikä harrastajan omasta mielenkiinnosta. Toimivalle musiikkisuhteelle ehdoton edellytys on kuitenkin omien intressien toteuttaminen, oma kiinnostus musiikkia kohtaan – ei esim. vanhempien (Kosonen 2010, 303). Myöskään soittaminen pel-

kästään jonkin ulkoisen palkkion toivossa ei pidemmän päälle ole mahdollista (Kosonen 2010, 297).

Sisäisen ja ulkoisen motivaation ero näkyy omassa työssäni hyvinkin usein. Monesti tuntuu siltä, että sisäisesti motivoitunut soittaja oppii monia asioita kuin itsestään. Hän yleensä kuuntelee ja seuraa tarkasti, kun soitan hänelle malliksi. Ja kun soittovihkon seuraavalta sivulta paljastuu uusi tekninen asia, vaikkapa asteikko, ei hänen eteensä muodostu "ylitettäviä kynnyksiä" vaan matka jatkuu sujuvasti eteenpäin. Tällaisella oppilaalla on valtavasti tahtoa soittamiseen ja soittamaan oppimiseen, ja nimenomaan omaa – ei vanhempien – tahtoa. Pienten oppilaiden kanssa käytän työssäni ajoittain tarralla palkitsemista esim. hyvin harjoitellusta kappaleesta. Mielestäni esim. niissä tilanteissa tulee esiin hyvin sisäisen ja ulkoisen motivaation ero. Sisäisesti motivoitunut, innostunut oppilas ilahtuu saamastaan tarrasta, mutta ilmaisee käytöksellään sen olevan kuitenkin sivuseikka. Vastaavasti sellainen soittaja, joka käy soittotunneilla enemmän ja vähemmän vastentahtoisesti, motivoituu tarroista vain hetkeksi ja jopa niin, että niistä motivoituakseen seuraavalla tapaamisella tarrojen pitäisi olla jo aikaisempaa hienompia. Olen Kososen kanssa samaa mieltä siitä, että sisäisesti motivoitunut ei tarvitse ulkoisia motivaatiotekijöitä. Tai jos tarvitsee, niin erittäin harvoin.

Tarkasteltaessa *oppimismotivaatiota* todettakoon, että ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä, kaiken kattavaa motivaatioteoriaa, joka määrittäisi ja yhdistäisi kaikki motivaatioprosessiin liittyvät tekijät (Ruohotie 1998, 50). Erilaisia oppimismotivaation suuntauksia on monia, joten alue on hyvin laaja-alainen. Vapaaehtoinen opiskelu liittyy suurimmaksi osaksi sisäiseen motivaatioon. Yksilö hakeutuu opiskelemaan asioita, jotka ovat hänen mielenkiintonsa kohteita, ja joista hän olettaa saavansa edistymisen kokemuksia. Näin ollen opiskelu perustuu paljolti sisäisten palkkioiden tavoittelemiseen ja niiden saavuttamiseen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.)

Ruohotie (1998) määrittelee oppimismotivaation perustaksi *tarpeet* sekä *arvot ja motiivit*. *Tarve* on sisäinen epätasapainon tila, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi. Tarpeissa esiintyvä vaihtelu sekä niiden voimakkuus tilanteesta riippuen ovat tärkeitä ohjavia tekijöitä yksilön yrittämishalun sekä tehtävistä suoriutumisen kannalta. Itsearvostuksen tarve on keskeinen tarve oppimistulosten kannalta. (Ruohotie 1998, 51.) *Arvot* kuvastavat tavoiteltuja päämääriä toiminnassa. Ne liittyvät yksilön elämän konkreettisiin asioihin, kuten

perheeseen, työhön, koulutukseen ja vapaa-aikaan. Arvojen ja tavoitteiden välillä on kiinteä vuorovaikutussuhde. Tavoitteet kuvastavat arvoja, ja kun toiminnasta saadun palautteen tuloksena tavoitteet muuttuvat, muospaineita syntyy myös arvoihin. (Ruohotie 1998, 53.)

Tynjälä (1999) on jakanut psykologisen motivaatiotutkimuksen oppimisen kannalta kolmeen keskeisimpään alueeseen: *Behavioristiseen oppimiskäsitykseen, sosiokognitiiviseen näkemykseen oppimisesta sekä systeemiseen näkökulmaan. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä keskeistä on ärsyke–reaktio kytkentä, joka vahvistuu palkkion kautta. Tällöin motivaation oletetaan kytkeytyvän palkkioiden saamiseen. Sosiokognitiivisessa näkemyksessä keskeisinä motivaatiotekijöinä ovat oppijan tulkinnat oppimistilanteesta ja tehtävistä sekä hänen uskomuksensa itsestään oppijana. Systeemisen motivaationäkökulman mukaan yksilöllinen oppiminen on osa laajempaa toimintasytemiä, joissa yksilö toimii sosiaalisen ympäristön kanssa monimutkaisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Tässä toimintasytemissä oppilaan oppimisstrategiat ja toimintatavat määräytyvät oppimistilanteen ja ympäristön sekä yksilön tilanetulkinnan välisessä vuorovaikutuksessa sen mukaan, millä tavoin yksilö itse tulkitsee mm. tehtävän vaatimuksia ja sisällön merkityksellisyyttä.* (Tynjälä 1999, 98–105.)

Kososen (1996) kehittämä soittamisen motiiviluokitus pohjautuu soittamiseen liittyvien merkitysten lisäksi oppimismotivaatioon ja siihen liittyvään teoretisointiin. Soittamisessa on kyse suurelta osin oppimisesta, mutta soittamisen selittäminen oppimismotivaation ja siihen liittyvien erilaisten teoretisointien pohjalta ei kuitenkaan toteudu tarpeeksi kattavasti. Soittamiseen sisältyy eritasoista oppimista, mutta se ei välttämättä ole soittamisen ensisijainen peruste. Soittajalle tärkeää on soittaminen tapahtumana, sillä sen kautta hänellä on mahdollisuus saavuttaa soittamisen motivaatiolle keskeisiä, välittömiä musiikkikokemuksia. (Kosonen 2001, 16.)

### 3.3 Opettajan merkitys

Opettajalla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa oppilaansa opiskelumotivaatioon, koska se riippuu suuresti opiskelutilanteen, opiskeltavan aineen ja opiskelutehtävien merkityksestä oppilaalle. Opettaja ei voi toiminnallaan kuitenkaan vaikuttaa kaikkiin oppilaan motivaatiotekijöihin, sillä opiskelumotivaatio on ilmiönä niin moniulotteinen. Vaikka moni oppilaan motivaatiotekijöistä jääkin opettajan vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolelle, useat tutkimukset

ovat kuitenkin osoittaneet opettajan toiminnan opetustilanteessa olevan yksi keskeisimpiä oppilaan motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. (Anttila & Juvonen 2002, 118–123.)

Yksi välttämättömistä edellytyksistä oppilaan sisäisen motivaation syntymiselle on kannustava ja kärsivällinen ohjaaja, joka tukee oppilaiden oppimisponnisteluja. On tärkeää, ettei opettaja toimi ylikriittisesti eikä aiheuta pelkoa rankaisemalla. (Ruohotie 1998, 39.) Hyvä, kypsä ja terve opettaja-oppilassuhde perustuu sisäisen motivaation lisäksi mm. kunnioitukselle, luottamukselle, vapaaehtoisuudelle ja henkiselle vapaudelle. Oppimisen vahva motivaatio perustuu osaltaan tilanteeseen, jossa oppilaalla on luontaisesti kyky kohdata ja tunnistaa oma osaamattomuutensa ja voimakas halu muuttaa tilanne toisenlaiseksi. Opettajan ja oppilaan välillä vallitsee hyvä työliitto, joka perustuu tiettyyn työnjakoon ja sen mukanaan tuomiin rooleihin. Hyvä suhde oppilaaseen on ainakin aika ajoin palkitseva myös opettajalle. Opettajalta vaaditaan taitoa asettaa oppilas uusien haasteiden eteen juuri sopivassa määrin, ei liikaa eikä liian vähän. Hyvä opettaja-oppilassuhde toimiessaan tuntuu itsestään selvältä ja luonnolliselta. Suhde herättääkin kysymyksiä usein vasta sitten, jos eteen ilmaantuu ongelmia. (Kurkela 1993, 338–344.)

Kososen (2001) mukaan soitonopiskelijat arvostavat soitonopettajaansa. Sen lisäksi, että tähän arvostukseen liittyy sekä opettajapersoonan ja muusikkouden kunnioittaminen, opettajan odotetaan olevan inhimillinen, luotettava, pedagogisia taitoja omaava ja ymmärtäväinen oppilaiden arkipäiväisten asioiden suhteen. Tähän liittyen soitonopettaja osaa huomioida opetuksessaan oppilaan yksilölliset lähtökohdat ja tavoitteet. Näin syntyy luottamusta, millä on suuri merkitys oppilaan jokapäiväisessä harjoittelutyössä. Toimiva opettaja-oppilassuhde on soittoharrastuksessa ehdoton edellytys. (Kosonen 2001, 103–104.) Garam (2000, 50) toteaa ytimekkäästi, että taitava opettaja auttaa oppilastaan löytämään hänen omat voimavaransa ja lahjansa.

Kokemukseni mukaan soitonopettajalla on suuri merkitys oppilaan soittoharrastuksessa, ovathan opettaja ja oppilas soittotunnin ajan pääosin kahdestaan. Lapsen vanhemmat ovat luonnollisesti päävastuussa lastensa kasvattamisessa, ja paljon kuulee puhuttavan sen suhteen myös luokanopettajan merkityksestä. Uskallan väittää, että luokanopettajan lisäksi myös soitonopettajalla on mainittava rooli tässä prosessissa. Omassa työssäni olen huomannut, kuinka merkittävää lapselle tai nuorelle on viikoittainen kahdenkeskinen aika jonkun muun, kuin

lähipiiriin kuuluvan aikuisen kanssa. Vaikka soittotunnille tullaan oppimaan ja soittamaan, opettajalle halutaan kertoa lähipäivien tärkeimmistä tapahtumista ja jutella joskus yllättävän syvällisistäkin huolista, murheista tai onnen hetkistä. Kokemukseni mukaan murrosikään tullessa lapsi sulkeutuu enemmän sisäänpäin, eikä aikaisempaan verrattuna välttämättä omaaloitteisesti aloita keskustelua. Mutta murrosikäinenkin on silmin nähden tyytyväinen kysyessäni kuulumisia, vaikka ei siihen sen tarkemmin vastaisikaan. Soitonopettajaa ei koeta tasa-vertaisena ystävänä, vaan turvallisena aikuisena ja jonkinlaisena auktoriteettina. Kun ajattelen omaa viulunsoitonopiskelu-uraa, kaikki kolme soitonopettajaani ovat olleet minulle sekä merkittäviä henkilöitä elämässäni että olennainen osa soitonopiskelun motivaatiota ajatellen.

Soiton- tai laulunopettajan rooli on yleensä nähty mestarina, oppilasta taas on pidetty oppipoikana. Aikaisemmin tällaisessa asetelmassa opettaja on voinut olla hyvinkin suuri auktoriteetti, mutta nykyään ei asian tarvitse olla enää niin. (Anttila ym. 2002, 141.) Kuitenkin Kososen (2001) tutkimuksesta käy ilmi, että tapa, jolla opettaja jakaa tietoa ja taitoa oppilailleen, muistuttaa vieläkin hyvin usein behavioristista oppimiskäsitystä. Oppilaat kuitenkin suorastaan odottavat tällaista asetelmaa, eivätkä koe sitä ongelmalliseksi. (Kosonen 2001, 105.)

Itselläni on samankaltaisia kokemuksia. On luonnollista, että opettajan opetuksesta heijastuvat hänen oma koulutuksensa, oppimiskäsitykset sekä kulttuuriset arvot ja asenteet. Mielestäni erityisesti entisistä itäblokin maista tulevat opettajat odottavat oppilaidensa olevan kuuliaisia, passiivisia tiedon saajia, jotka toteuttavat opettajansa neuvoja mahdollisimman yksityiskohteisesti. Heidän pitämilleen soittotunneille ei yleensä kuulu opettajan ja oppilaan väliset keskustelut, saati mielipiteiden vaihtaminen. Opiskelijana olin kuitenkin venäläis-syntyisellä opettajalla opiskellessani erittäin tyytyväinen saamaani opetukseen. Soittotunnit olivat kaikessa haasteellisuudessaankin usein suuria, mielen arkipäivän asioista tyhjentäviä elämyksiä ja harjoittelun innoittajia, vaikka meidän välinen suhde pysyikin kaikki ne vuodet ammatillisen etäisinä.

Soitonopettajan rooli ei ole helppo. Kaiken sen tiedon ja taidon lisäksi opettaja tarvitsee työkalukseen herkän aistin, jonka avulla hän osaa antaa oikeanlaista palautetta oikealla hetkellä, organisoida ja visioida opiskeluun mielekkään tahdin ja tavoitteet, ymmärtää, kuunnella, kannustaa ollen kuitenkin realistinen, totuudenmukainen oppilastaan kunnioittava opettaja. Itse koen usein juuri vaikeimmaksi olla opettajan roolissa kaikkea edellä mainitsemaani unohta-

matta, mutta kuitenkin hoitaa suhteita oppilaisiini avoimesti omana itsenäni, omaa persoonaa-  
ni peittelemättä.

### 3.4 Soittajan motiiviluokitus

Kaikilla eri harrastuksen aloilla voidaan todeta ilmenevän sosiaalisia, kognitiivisia ja toimin-  
tamotiiveja. Ne sekä motivoivat että ylläpitävät harrastusta. (Metsämuuronen, 1995, 51.) Ko-  
sosen (2001) tutkimuksen mukaan keskeisimpiä motiiveja soittamiselle ovat soittamisesta  
saatu ilo, mieleiset soitettavat kappaleet, hyvä opettaja-oppilassuhde sekä omasta osaamisesta  
syntyvä onnistumisen tunne (Kosonen, 2001, 38). Musiikin harrastamisessa tärkein motivoiva  
tekijä on musiikki itsessään (Metsämuuronen 1995, 45; Kosonen 2010, 296).

Kosonen (1996, 54) jaottelee soittamisen motiivit niiden sisältämän keskeisen toiminnan pe-  
rusteella kuuteen eri ryhmään niiden jakautuessa edelleen alaryhmiin, missä kaikissa yksilön  
sisäinen motivaatio on jollakin tavalla mukana. Soittamiseen liittyvien merkitysten lisäksi  
soittamisen motiiviluokituksessa motivoitumisen taustateorianana on oppimismotivaatio ja sii-  
hen liittyvä teoretisointi (Kosonen 2001, 16). Soittamisen motiiviluokituksen kuudesta ryh-  
mästä kolme tärkeintä ja eniten vaikuttavaa ryhmää ovat *musiikilliset motiivit*, *suoritus- ja*  
*saavutusmotiivit sekä vuorovaikutusmotiivit* (Kosonen 2010, 304–305). Muut motiivit ovat  
edellä mainitsemiini ryhmiin verrattuna vähemmän merkityksellisiä tai luonteeltaan lyhytkes-  
toisempia (kts. Kosonen 2001; Murtoniemi 2002). Keskitynkin seuraavaksi tarkastelemaan  
kolmea keskeisintä soittajan motiiveihin vaikuttavien tekijöiden ryhmää.

#### 3.4.1 Musiikilliset motiivit

Musiikin harrastamisen ja soittamisen kannalta juuri musiikilliset motiivit ovat tärkeimpiä,  
koska ne sisältävät harrastamisen kannalta keskeisimmän, eli nuoren oman kiinnostuksen mu-  
siikkiin, soittamisen tuottaman ilon sekä siitä saatavat elämykset. Musiikkiin ja soittamiseen  
liittyy terapeuttinen merkitys. Soittamisesta voi monelle löytyä tärkeä väylä omien tunteiden,  
kokemusten ja erilaisten mielialojen käsittelyyn. Soittaminen voi myös olla hyvä tapa rentou-  
tua. (Kosonen 2010, 304; 2001, 78; 1996, 116.) Kurkela (1995, 77) toteaa musisoimisen ja  
sen kautta syntyvän musiikin kokemisen olevan oman itsensä ja olemisensa ilmentämistä ja

kohtaamista. Murtoniemen (2002, 31) mielestä musiikillisiin motiiveihin tulisi sekä oppilaan että opettajan panostaa, sillä ilman niitä ei soittaja voi sisäistää eikä ymmärtää musiikkia.

Kun soittaminen on äärimmäisen nautinnollista ja vaivatonta, soittaja tuntee itsensä vahvaksi ja virkeäksi kadottaen ajantajun mutta halliten kuitenkin tilanteen täysin, on kyse soittamisen *flow*-kokemuksesta, eli soittamisen optimi- tai huippukokemuksesta (Csikszentmihalyi 1990). *Flow* on myönteinen psykologinen kokemus (Paavilainen 2010, 80). *Flow*-kokemukseen liittyy myös jonkinlainen itsensä ylittämisen tunne. Optimaalisessa kokemuksessa on kyse yksilön kyvystä kontrolloida sitä, mitä hänen tietoisuudessaan tapahtuu hetki hetkeltä, joten jokaisella on mahdollisuus kokea se omista yksilöllisistä lähtökohdistaan. *Flow*-kokemukseen tarvitaan yleensä tilannetta, jossa yksilön keho tai mieli on äärimmilleen virittynyt mutta halukas tekemään jotakin haasteellista. Tämän vuoksi *flow*-tilaa ei ole mahdollista saavuttaa olotilan ollessa passiivinen ja rentoutunut. (Csikszentmihalyi 1990.) *Flow*-kokemukseen tarvitaan myös tarpeeksi hyvät taidot, sillä jos taidot eivät riitä, haasteet aiheuttavat ahdistusta (Paavilainen 2010, 81).

Yksilö voi saavuttaa *flow*-tilan soittamisen lisäksi urheillessa, mielekkäässä työtehtävässä tai vaikka kirjaa lukiessa. Vaikka *flow*-kokemus on yksilöllinen, on se esim. urheilussa sidoksissa eri lajien kulttuureihin. Tenniksessä pitkäkestoinen palloon keskittyminen synnyttää *flow*:n helpommin kuin esim. golfissa, jossa lyöntien välillä on taukoa. *Flow*:n päättymisen on palautumista korkeasta vireystilasta, joten jos palautuminen viivästyy, voi unettomuus vaivata. (Paavilainen 2010, 81.) Soittajalla tyypillinen tällainen tila lienee hyvin menneen konsertin jälkeen, jolloin sekä mieli että keho käyvät "ylikierroksilla".

Olen itsekin saanut kokea monia soittamisen huippukokemuksia. Ensimmäisiä kertoja ollessani murrosikäinen, muistan soittotunneilta sen tunteen, kun kaikki muu ikään kuin hävisi ympäriltä, oli vain soitto ja musiikki siinä hetkessä. Vaikka en ollut läheskään joka kerta harjoitellut soittoläksyjäni niin hyvin, että olisin sitä kautta saavuttanut *flow*:n, mutta innostuin soittotunneilla aina todella paljon ja pääsin täysillä sisälle musiikkiin. Siitä suuri ansio kuuluu mielestäni silloiselle opettajalleni, joka osasi innostaa ja rohkaisi ilmaisemaan tunteita soittamisen kautta. Muistan tuolta ajalta soittotunnit hyvin terapeuttisina itselleni. Kaveripiirissäni ei ollut ketään muuta klassisen musiikin harrastajaa, mutta minua ei haitannut olla porukan



"kummajainen" siinä suhteessa. Soittotunnit ja myös kotona harjoittelu olivat minulle täydellistä vastapainoa kaikkeen muuhun elämään murrosikäisen sydänsuruineen ym. kriiseineen.

Valmistumiseni jälkeen soittamisen huippukokemuksia ovat olleet monet konsertit sinfoniaorkesterin viuluryhmässä. Tunne siitä, että on yhtä sekä soitettavan musiikin että muiden soittajien kanssa on huikea ja unohtumaton. Myös opetustyötä ovat siivittäneet useat *flow*-kokemukset. Ne eivät niinkään ole tapahtuneet konserteissa, vaan ennemminkin opetustilanteissa. Esimerkiksi oppilaan ahaa-elämykset sekä ne tilanteet, kun saa olla mukana kokemassa ja näkemässä oppilaan heittäytymistä soittonsa vietäväksi, ovat olleet minulle suuria, ajantajunkin vieviä elämyksiä.

Musiikillisiin motiiveihin sisältyvät edellä esittelemieni lisäksi *soitettavaan ohjelmistoon* sekä *kulttuurin omaksumiseen* perustuvia motiiveja. Soitettavaan ohjelmistoon perustuva motiivi voi toisaalta olla hyvin lähellä elämyksiin perustuvaa motiivia, toisaalta taas jokin soitettava kappale voi olla tärkeä ulkoinen virike, joka motivoi harjoittelemaan. Kulttuurin omaksumisen vaikutus motivaatioon on usein pitkäkestoista taustalla vaikuttamista, joka voi olla nuorelle hyvin tärkeä soittamisen motivaatiossa. (Kosonen 1996, 56–57.)

### 3.4.2 Suoritus- ja saavutusmotiivit

Suoritus- ja saavutusmotiiveihin liittyy olennaisesti oman pystyvyyden- ja hallinnan kokemukset. Hallinnan tunteeseen liittyy keskeisesti myös velvollisuudentunne omaa itseä ja itse asetettuja tavoitteita kohtaan. Soittamisessa hallinnan kokemuksista erottuvat sekä tekninen, että emotionaalinen hallinta. Tekniseen hallintaan sisältyy esim. soittimen hallitseminen erilaisine soittotekniikoineen, emotionaaliseen hallintaan taas sisältyy itseilmaisun taito musiikillisen ilmaisun ja musiikin tulkinnan kautta. (Kosonen 2010, 304.)

Kuusisen (1995, 203) mukaan suoriutumismotivaatiolla mitataan niitä yksilöiden välisiä eroja, joilla he pyrkivät kohti hyviä suorituksia ja aikaansaannoksia (Kuusinen, 1995, 203). Kosonen (1996; 2001; 2010) käyttää samaa tarkoittaen käsitettä suoritusmotivaatio, jossa toimintaa motivoi jokin suoritus. Suoritusta voi motivoida jokin konkreettinen asia kuten arvosana tai konkreettinen tilanne, jossa tilanne on hyvin hallinnassa. Suorittamiseen voi liittyä myös abstrakti motiivi, kuten vanhempien ja läheisten arvostus kehittyneiden taitojen myötä, tai

omien tavoitteiden saavuttaminen. Tästä syystä Kososen (1996) mielestä käsite *saavutusmotivaatio* olisi suoritusmotivaatiota kuvaavampi ja luotettavampi. (Kosonen 1996, 58.)

Soitonopiskelu ja siihen keskeisesti kuuluva tutkintojärjestelmä konkreettisine tavoitteineen synnyttää helposti suoritusmotivaatiota (Kosonen 2010, 304; 1996, 58). Oppilaan kannalta erilaiset tutkinnot ja muut suoritukset voivat tuntua rasitteilta, hänelle itselle kun kyse on vapaaehtoisesta harrastamisesta, halusta soittaa (Kosonen 1996, 58). Muistan erään ahkeran, tunnollisen murrosikäisen oppilaani vastauksen kysyessäni, miksi hän aikoo lopettaa viulunsoittoharrastuksen: "Lopetan, koska en jaksa käydä kahta koulua yhtä aikaa". Eli normaalin oppivelvollisuuden, koulun, lisäksi hän koki käyvänsä toistakin koulua, vaikka soittamisessa kyse oli hänelle mieluisasta harrastuksesta. Kuitenkin on todettava, että soittoharrastukseen harrastuksena ja oppimisprosessina liittyy olennaisesti konkreettisesti asetetut tavoitteet ja niiden saavuttaminen (Kosonen 2010, 304).

Suoriutumismotivaatio on joutunut uuteen valoon ja aiemmasta poikkeavan tarkastelun kohteeksi mm. yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten ansiosta. Enää palkkioita tai uralla etenemistä ei nähdä niin merkityksellisinä vaan on alettu enemmän korostaa tietoa ja oppimista "palkkioina" ponnisteluista. Esimerkiksi koulumaailma on joutunut havaitsemaan ulkoisiin palkkioihin ja rangaistuksiin perustuvan toiminnan negatiiviset seuraukset. (Kuusinen 1995, 209–210.)

Myös Kosonen (2001) toteaa väitöskirjassaan suhtautuvansa suoritusmotivaation käsitteeseen entistä kriittisemmin pitäen saavutusmotivaation käsitettä relevantimpana, koska suoriutuminen sisältää merkityksen nimenomaan ulkoisten kriteerien täyttymisestä suorituksessa. Käsitteeseen saavutusmotivaatio sisältyy paremmin oman itsensä kehittäminen, omien tavoitteiden saavuttaminen (Kosonen 2001, 126.) Kososen (2001) mielestä kuitenkin käsitteet *hallinta* ja *pystyvyys* kuvaavat parhaiten soittajan kykyä tuottaa musiikkia (Kosonen 2001, 126). Soittamisen *hallinta*, eli soittajan tunne siitä, että hän kykenee tulkitsemaan musiikkia sisältäen soitotaidon ja osaamisen, on tärkeää kaikille soittajille. Hallinnan kokemukset ovatkin yksiä soittamisen merkityksellisimpiä motiiveja. (Kosonen 2001, 82–84.)

Soittamisessa esiintymiselle asetetuissa odotuksissa tulee esiin perinteiset esiintymiskäytännöt, joissa "oikein soittamista" pidetään kunniaa (Kosonen 1996, 59). Myös musiikkioppi-

laitoksissa esiintymiseen kohdistuvat paineet heijastelevat edellä mainitsemaani "oikein soittamisen" perinnettä: Esitettävät kappaleet yleensä tulee osata ulkoa, tulkita aikakauden tyyllille sopivalla tavalla ja soittaa teknisesti mielellään virheettömästi. Niin kuin Kosonenkin (1996, 59) toteaa, esittämiseen ja musiikin ilmaisuun liittyy monenlaisia institutionaalisia odotuksia. Mielestäni ei ole ihme, että esiintymistilanteet ovat monelle soittajalle suuria henkisiä paineita aiheuttavia, pelottaviakin tilanteita.

Esiintyminen on luonnollinen osa muusikkoutta, mikä toisilta sujuu luonnostaan helpommin kuin toisilta, joiden on tietoisesti opeteltava esiintymiseen liittyviä taitoja (Arjas 1997, 141). Soittajan itseluottamuksella on merkitystä esiintymistilanteessa. Hyvän itseluottamuksen omaavan soittajan on helpompi esiintyä ja tuoda esiin tulkintaansa. Hänellä on luottamus itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. (Kosonen 1996, 60.) Heilalan & Virtasen (2006, 26) mielestä yhdessä musisoimalla kuorossa laulamisen muodossa voi olla itsetunnon kannalta positiivinen, vahvistava vaikutus.

Esiintymiseen valmistautumisen ajatellaan yleisesti olevan sitä, että harjoitellaan esitettävää teosta niin teknisesti kuin tulkinnallisesti. Kuitenkin myös esiintymistilannetta olisi tärkeää harjoitella. Esiintymistilaan on hyvä tutustua etukäteen jo pelkästään akustisista syistä. Esiintymistilassa etukäteen soittaminen antaa muusikolle kokemuksen myös siitä, miltä oma soitto kuulostaa kyseisessä tilassa. Myös auktoriteettipelon, eli jonkin tietyn henkilön läsnäolon pelkääminen esitystilanteessa, käsittely ennen esitystä on tärkeää. Muita esitykseen vaikuttavia, harjoiteltavissa olevia seikkoja ovat mm. esitysvireen saavuttaminen, sopivan ruokavalion löytäminen ja ns. progressiivinen esitysharjoittelu, jossa asteittain vaikeutuvilla tilanteilla saavutetaan sama tai lähes sama "vaikeusaste" kuin tulevassa esiintymistilanteessa tulee olemaan. Lisäksi esityksen perusteellinen arviointi auttaa soittajaa kehittymään esiintyjänä. (Arjas 1997, 133–136.) Myöskään positiivisten voimavarojen etsimistä ja löytämistä itsestään ei voi esiintymistilannetta ajatellen liikaa korostaa (Kosonen 1996, 60).

Esiintymiseen valmistautumiseen kuuluvat tietyt rituaalit ovat auttaneet myös minua esiintymistilanteissa. Vaikka monesti hyvää unta ennen esim. kurssitutkintopäivää on ollut ehkä turha odottaa, mutta rauhoittuminen ja kaiken mahdollisen kiirettä muodostavan tekemisen karsimisesta on ollut apua keskittymiseen ja voimien keräämiseen. Kevyt ruokavalio sekä raitis ulkoilma ovat olleet myös keskeisiä rituaaleja. "Kalkkiviivoilla" ei minulle ole ollut hyväksi

enää harjoitella teosten vaikeita paikkoja, vaan pikemminkin soittaa vain vaikkapa asteikkoja. Niin kuin mainitsin jo edellä Kososen (1996) sanoin, omien positiivisten voimavarojen etsiminen ja niihin keskittyminen ovat esityksiin valmistautumisessa olleet keskeisessä asemassa.

Yhdessä esiintyminen koetaan usein yksin esiintymistä helpommaksi. Lavalle kiivetään ryhmänä, jolloin kenenkään rooli tai soitto ei tule yksilönä esiin. Myöskään ohjelmiston ulkoa muistamista ei tarvitse jännittää, sillä yhteismusisointiteokset esitetään nuoteista vain harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta. Mielestäni yhdessä esiintymistä edeltävä jännitys on monesti enemmänkin positiivisesti virittynyttä jännitystä, "kihelmöintiä", jossa soittaja usein jopa alkaa odottaa malttamattomana esityksen alkamista. Vielä kun edellä mainitsemani "kihelmöintiä" saa kokea ja jakaa yhdessä ryhmän kanssa, sillä on uskoakseni myös suuri ryhmähenkeä kohottava vaikutus.

Yhteissoittotilanteet voivat yksin esiintymistä paremmin luoda soittajalle positiivista esiintymismotivaatiota. Esiintymisjännityksessä on samalla kertaa osallisena muitakin sen ikään kuin jakautuen tasaisemmin soittajien kesken, jolloin esiintymiseen valmistautuminenkin usein sujuu helpommin. (Kosonen 1996, 60.) Tuovilan (2003, 233) tutkimuksessa selvisi, että lapsi, joka ei musiikkiopistolla soita kenenkään samanikäisen kanssa yhdessä, koki sekä esiintymiset että tutkinnot pelottavammiksi. Myös Murtoniemen (2002, 37) mielestä yhdessä esiintyminen on helpompaa, koska silloin kenenkään ei tarvitse olla yksin esillä.

Keroin jo edellä soitonopettajan suuresta merkityksestä soittoharrastajalle. Myös esiintymistilanteissa opettajan rooli on merkittävä. Arjas (1997, 139) vertaa opettajan valtaa ja vastuuta vanhempien valtaan ja vastuuseen omasta lapsestaan. Opettajan ja oppilaan luottamuksellinen suhde auttaa keskustelemaan avoimesti ja rehellisesti mahdollisista esiintymiseen liittyvistä ongelmista. Sen lisäksi opettajan olisi tärkeää miettiä omaa suhdettaan esiintymiseen ja siihen liittyviin mahdollisiin pelkoihin, lautakuntatyöskentelytapojaan, sekä yksinkertaisesti sitä asetelmaa, että opettaja on oppilasta varten eikä toisinpäin. (Arjas 1997, 137, 140.)

Murtoniemen (2002, 36) mielestä opettajan tulisi valmistaa oppilastaan esiintymistä varten. Olen samaa mieltä hänen kanssaan, sillä kokemukseni mukaan varsinkaan aloittelevan oppilaan kanssa ei ole olemassa liian yksityiskohtaista tapaa käydä esiintymistilannetta läpi ja vielä useaan kertaan. Olen samaa mieltä myös edellä kertamani Arjaksen (1997) toteamuksen

kanssa esiintymistilanteen harjoittelun tärkeydestä. Esitettävän kappaleen harjoittamisen niin soittotunnilla kuin esityksessä säestävän pianistin kanssa lisäksi on tärkeää harjoitella kuvitteellisesti jo soittotunneilla lavalle menoa, niausta/kumarrusta, viulun nostamista kaulalle sekä vastaavasti "lepoasentoa" lavalla kappaleen loputtua. Esiintymispaikalla on tarpeellista katsoa tarkasti soittopaikka ja käydä vielä läpi edellä mainitsemiani asioita. Oppilaan kanssa on syytä keskustella ja sopia "suunnitelma B", esim. muistikatkoksen tai muun esityksen keskeytymisen varalta. Vaikka esiintymiskokemukset tuovat oppilaalle rutiinia lavakäyttäytymiseen, olen huomannut, että vanhemmankin oppilaan opettajan kanssa yhdessä etukäteen läpikäyty esiintyminen tuo hänen esitykseensä ja olemukseensa lavalla lisää varmuutta.

Esiintymiskokemukset ovat aina enemmän tai vähemmän jännittäviä tilanteita ja niissä on usein "paljon pelissä": Pitkään työn alla ollut kappale on työn tuloksena saatu esityskuntoon ja esitettävä kappale sisältää usein teknisiä haasteita, joista olisi selvittävä "kunnialla" musiikillista ilmaisua unohtamatta. Esiintymiselle asetettujen odotusten ja tavoitteiden listaa voisi vielä tästäkin jatkaa. Lisäksi, varsinkin aloittelevien oppilaiden kohdalla, opettajan ja oppilaan välillä on soittotunneilla aina jonkinlainen symbolinen "turvaköysi" opettajan ollessa aina tarvittaessa parin askeleen päässä auttamassa, ohjaamassa ja ratkaisemassa eteen tulevia ongelmia. Kun oppilas kiipeää lavalle, "turvaköysi" kerätään kasaan. Lavalla oppilaan on selvitävä viime kädessä yksin. Sekä oppilaan että opettajan paikalta suuren määrän esiintymistilanteita kokeneena pidän opettajan ja oppilaan välistä luottamusta sekä oppilaan tunnetta opettajan tuesta kaiken ytimenä. Silloin oppilas tietää tai tuntee ainakin alitajuisesti esim. jännittävässäkin esiintymistilanteessa sen, että meni esitys miten tahansa, opettaja ei "hylkää" ja soittamisen ilo sekä opettajan kannustus jatkuu huonosti menneen esityksenkin jälkeen.

Suoritus- ja saavutusmotiveihin sisältyvät edellä esittelemieni lisäksi *kilpailumotiivi* sekä *epäonnistumisen pelko ja syyllisyys, opittu avuttomuus*. Kilpailumotiivi voi olla positiivisävytteistä, esim. kilpailua oman itsensä kanssa tai siihen voi liittyä negatiivisia piirteitä kuten omien taitojen ja mahdollisuuksien aliarviointia. Epäonnistumisen pelon aiheuttaja voi olla heikko luottamus omiin kykyihin ja ajatus siitä, että epäonnistuminen on lahjakkuuden puutetta. Epäonnistumisen pelkoon liittyy syyllisyyttä tekemättä jättämisistä ja soittajan itsekontrolli on voimakas. Opittu avuttomuus on emotionaalinen asenne, jossa ihminen uskoo jo etukäteen ettei voi itse vaikuttaa kohtaloonsa. (Kosonen 1996, 60–61.)

### 3.4.3 Vuorovaikutusmotiivit

Olen Motivaatio-luvussa jo useaan otteeseen viitannut opettajan tärkeään rooliin lapsen ja nuoren soittoharrastuksessa. Myös vuorovaikutusmotiiveista yksi tärkeimpiä on nimenomaan oppilaan kontakti opettajaan (Kosonen 2010, 304). Kontaktiin sisältyy opettajan tuki ja kannustus, opettajan ammattitaito sekä hänen koko persoonansa (Kosonen 2010, 304; 1996, 62). Opettajakontaktin "luonne" kokonaisuudessaan vaikuttaa koko tunnin ilmapiiriin. Oppilaan ja opettajan välinen ystävyys lisää positiivista vaikutusta soittamisen sekä syventää opettajakontaktin merkitystä oppilaalle. (Kosonen 1996, 62.)

Opettajan vaikutus motivaatioon on kokonaisvaltainen, heijastuessaan joko tietoisesti tai oppilaan sitä tiedostamatta koko soittoharrastuksen motivaatioon (Kosonen 1996, 63). Myös Murttoniemen (2002, 61, 70) ja Sunin (2006, 32) tutkimuksissa tuli esiin opettajan innostava merkitys viulunsoittajilla. Siksi esim. opettajan vaihdoksella on vaikutusta oppilaan opiskeluun. Sekä Tuovilan (2003, 231) että Kososen (2001, 125) tutkimuksista ilmenee, että varsinkin useat lyhyellä aikavälillä tapahtuneet opettajan vaihdokset vaikuttavat negatiivisesti oppilaan motivaatioon. Myös Metsämuurosen (1995, 52–53) mukaan opettajalla tai ohjaajalla on merkittävä vaikutus harrastuksen jatkamis- ja lopettamispäätöksien suhteen. Tuovila (2003, 231) toteaa myös, että vastoin oppilaan tai hänen perheensä toiveita tehdyillä opettajan vaihdoksilla on aina negatiivisia vaikutuksia.

Yksi kontaktimotiivia synnyttävä tilanne on jo edellä esittelemäni esiintymistilanne, jossa kuuliija ja esiintyjä ovat osapuolina, tosin erilaisissa rooleissa (Kosonen 1996, 62). Esiintymistilanne antaa paljon soittajalle itselleen, ei siis vain yleisölle, niin kuin helposti usein ajatellaan (Kurkela 1995, 77). Yhteismusisointi on myös tärkeä kontakteja virittävä tilanne nimenomaan vuorovaikutuksellisessa mielessä, eli kaikki osapuolet ovat siinä samassa, soittajan roolissa. (Kosonen 1996, 62.) Nuorille vertaisryhmän merkitys on suuri, joten myös tässä mielessä kontaktimotiivi on heille merkityksellinen (Kosonen 1996, 62; kts. myös Kinnunen 1999, 46).

Yhteissoittokavereiden löytyminen soittoharrastuksessa vaikuttaa myönteisesti mm. oman soittamisen arvostamiseen. Olennaista kuitenkin on, että soittajien välille syntyy toveruussuhde, eli esim. opettajan järjestämä ja kokoama yhteissoittoryhmä ilman syntyneitä toveruussuh-

teita ei välttämättä vaikuta positiivisesti. Vastaavasti yhteissoittoryhmä toimii poikkeuksetta hyvin silloin, kun soittajatoverit muodostavat oma-aloitteisesti ryhmän, johon pyytävät opettajaltaan ohjausta. (Tuovila 2003, 233.) Suni (2006, 45–47) toteaa viulun soittajia koskevassa tutkimuksessaan, että soittaminen kavereiden kanssa on yhteissoitossa kaikkein mukavinta ja että yhteissoitolla on sekä oppilaiden että ohjaavan opettajan näkökulmasta katsottuna positiivinen vaikutus soittamisen motivaatioon. Myös Virkkalan (1999, 74) tutkimuksessa tulee esiin viulupiireissä solmitut ystävyys-suhteet sekä niiden tärkeys. Kososen (2001) mukaan yhdessä soittaminen ja laulaminen rentouttaa ja virkistää, sekä on tärkeässä roolissa musiikillisen identiteetin kehityksen kannalta. Soittajalle yhteissoitolla on erilainen rooli riippuen hänen soittimestaan. Orkesterisoittimista (esim. jousisoittimet) puhuttaessa yhteismusisoinnilla on erilainen merkitys soittamisen motivaatiossa verrattuna ns. soolo-soittimiin, kuten pianoon. (Kosonen 2001, 37, 80.)

Vuorovaikutukseen perustuvien motiiveihin sisältyy edellä esittelemieni lisäksi *malli*, *auttamis-* ja *solidaarisuusmotiivi* sekä *kannustus*. Soittajaa motivoiva malli voi olla realistinen tai idealistinen esikuva, joka herättäen innostusta motivoi omalla esimerkillään. Auttamismotiivi voi esiintyä esim. orkesterissa, jossa soittamisessa pidemmällä olevat ovat soittajakavereidensa tukena ja ohjaajina. Yleiseen ilmapiiriin täytyy sisältyä vähän kilpailua ja paljon keskinäistä solidaarisuutta, jotta auttamismotiiville olisi tilaa. Kun soittaja saa osakseen kannustusta eli hyväksyntää ja tukea omalle harrastukselleen vanhempien lisäksi muiden läheisten ja merkittävien ihmisten sekä opettajan taholta, motivoi se positiivisesti ja vahvistaa hänen itseluottamustaan soittajana. (Kosonen 1996, 63–64.)

## 4 NUOREN IDENTITEETTIKEHITYS

### 4.1 Määritelmiä

Murrosiän tarkkoja alkamis- ja päättymisajankohtia on vaikea määritellä. Murrosiästä puhutaan niin lapsuuden ja nuoruuden kuin lapsuuden ja aikuisuuden välisenä siirtymävaiheena riippuen kulttuurisista tulkintatavoista. Murrosiän ja nuoruuden käsitteet usein ikään kuin leikkaavat toisiaan ja murrosikää pidetäänkin jonkinlaisena nuoruuden alakäsitteenä. Yleiskielessä nuoruus-käsitettä pidetään kuitenkin murrosikä-käsitettä neutraalimpana. Murrosikä-käsitteenä on suomen kielessä aika nuori, sillä ensimmäistä kertaa käsitettä oletetaan käyttäneen A.R. Rosenqvist vuonna 1915 ilmestyneessä kasvatustieteen teoksessaan, mutta yleiskielessä sitä on alettu käyttää laajemmin vasta 1970-luvulla. (Aapola 1999, 25–28.) Dunderfelt (1997, 92-93) taas esittelee nuoruusiän kolmivaiheisena ajanjaksona, joista biologinen murrosikä ajoittuu nuoruusiän varhaisvaiheeseen, n. 13–16 ikävuoteen. (kts. myös Kosonen 2001, 25.)

Sana "*teini*" tulee nykyään usein vastaan nuorista tai murrosikäisistä puhuttaessa. *Teini*-sanan historia on pitkä ja vaihteleva juontaen juurensa jo 1500-luvulta Agricolan kirjoituksista (Kolehmainen 1999). Silloin sanalla tarkoitettiin jonkinlaista apupappia. Teinit olivat opiskelijoita, jotka kiertelivät kerjäämässä avustusta opintoihinsa teinilauluja laulaen. *Teini*-sanan uusi tuleminen alkoi toisen maailmansodan aikaan, jolloin perustettiin Suomen teiniliitto. Näillä, arviolta 15–19-vuotiailla teineillä oli monenlaista toimintaa, ja se vaikutti oppikoulunuorison elämään useiden vuosikymmenten ajan. Suomen teiniliitto lakkasi olemasta 1970-luvun lopulla, sen tilalle voidaan ajatella tulleen Suomen lukiolaisten liiton vuonna 1985. (Kolehmainen 1999)

Teini-sana tulee ruotsin *djakne*- sanasta, joka periytyy kreikan sanasta *diakonos*. *Teini* ja *diakoni* ovat eri aikoina kieleen tulleita, mutta samaa juurta olevia sanoja. (Kolehmainen 1999.) Myös englannin kielen sana *teenager* käännetään yleisesti tarkoittamaan *teiniä*. Tietosanakirjan määritelmän mukaan *teenager* tarkoittaa iältään 13–19-vuotiasta nuorta tai murrosikäistä (Morris 1969).



## 4.2 Henkinen ja fyysinen kehitys

Nuoruusiän vaiheelle tyypillistä ovat mm. ihmissuhteiden kriisit, jolloin saatetaan protestoida voimakkaasti vanhempia ja muita auktoriteetteja vastaan (Dunderfelt 1997, 92). Kinnunen (1999, 15) kuvailee nuoruusikää ajanjaksoksi, jolloin lapsen ja vanhemman suhde menee ikään kuin naisevan mankelin läpi. Murrosikä näkyy ensimmäisenä perheen sisällä, jossa nuoren käyttäytyminen muuttuu protestoivaksi, kiukkuiseksi ja usein vanhempiansa seuraa vieroksuvaksi. Muuttuneen käyttäytymisen taustalla on luonnolliset hormonaaliset tekijät, jotka aiheuttavat tunne- elämän myllerryksen, mutta jotka auttavat murrosiän ensimmäisen kehitysvaiheen, vanhemmista irtautumisen toteutumista. (Kinnunen 1999, 15–22.) Teini-ikä onkin jonkinlainen kiirastuli, jossa lapsuuden riippuvuus on takana, mutta aikuisen itsenäisyys vielä edessä (Teini-ikä tieteen valossa 2010). Nuoruusikään kuuluu paljon niin fyysisiä kuin psyykkisiäkin muutoksia. Silloin ikään kuin opitaan elämään uudestaan. Nuoren on opittava luomaan uusi suhde itseensä ja sitä kautta tutustua muihin ihmisiin, luontoon ja koko maailmaan. Nuoruus on oman yksilöllisyyden kehittymisen aikaa, jolloin maailmassa olevilta vastakkaisuuksien kohtaamisilta ja törmäyksiltä ei voi välttyä. Nuori etsii sekä omaa minäkuvaansa että maailmankuvaansa. (Dunderfelt, 1997, 92–97.)

Nuorella on tarve ilmaista olevansa yksilöllinen oma persoonansa, joista mm. hiustyyli, pukeutuminen, musiikkimaku ja elämäntyyli ovat esimerkkeinä (Kinnunen, 1999, 91–92). Seksuaalisuuden kypsyminen liittyy paljon erilaisia tunnetiloja sekä voimakkaiden halujen ja himojen kokemista (Dunderfelt 1997, 97; Kinnunen 1999, 161). Seksuaalisuuteen liittyvät asiat saattavat myös pelottaa tai epäilyttää, mutta kuitenkin ne kiinnostavat kaikkia (Väestöliitto 2010). Nuoruudessa kehittyy myös kognitiivinen ajatuksellinen kyky. Nuori oppii käyttämään ja ymmärtämään loogisia ja abstrakteja ajatuskuvioita kuten filosofisia, matemaattisia ja teoreettisia ongelmanasetteluja. Näin ollen nuoren koko sisäinen psyykkinen maailma käy läpi sekä rakenteellisen että toiminnallisen muutoksen. (Dunderfelt, 1997, 95.) Teini-iässä aivojen kehitys on kuitenkin vielä kesken ja niiden rakennetta onkin verrattu viritettyyn urheiluautoon, joka kiihtyy hyvin, mutta omaa huonot jarrut (Teini-ikä tieteen valossa 2010).

### 4.3 Ystävyysuhteet

Nuoruusiän varhaisvaiheeseen kuuluvat myös uudet ystävyysuhteet saman ikäisten kanssa (Dunderfelt 1997, 92). Ikätoverit ovat nuoren uusi samaistumiskohteensa ja peili, josta nuori katselee sitä, mitä muut hänestä ajattelevat. Nuori etsii hyväksyvää, vertaistensa ryhmää. Kavereiden arviot vaikuttavat nuoren itsetuntoon, joten hyvän itsetunnon kannalta hyvät, luotettavat ystävyysuhteet ovat todella tärkeitä. Kaveripiirillä on vaikutusta myös nuoren arvomaailman ja moraalien kehittämisessä. (Kinnunen 1999, 46–47.) Joukkoon kuulumisen voimakkaan tarpeen todisti yksinkertaisella kokeella myös psykologi Andrew Fuller testatessaan teinien sosiaalista riskinottoa: Kokeessa etsittiin rahallinen arvo eri riskeille, eli mistä hinnasta kokeeseen osallistunut teini ottaisi sosiaalisen riskin ja mistä hinnasta fyysisen riskin. Osallistujan oli etsittävä kaksi saman arvoista riskiä, joista toinen fyysinen, toinen sosiaalinen. Fyysinen riski oli motocross-ajo mutaisella radalla, sosiaalinen vastaavasti kaksi kuukautta ilman kännykkää. Maksuksi riitti 350 dollaria, jotta hän suostuisi ottamaan kyseisen fyysisen riskin, mutta sosiaalisen riskin ottamisesta joutuisi hänelle maksamaan 1000 dollaria. Tilanne oli hyvin tyypillinen teineille, joille fyysinen riski mitättömämpi kuin sosiaalinen. Tutkittava kertoi kavereiden sekä molemminpuolisen yhteydenpidon olevan hänelle todella tärkeitä. Myös kavereiden mielipiteet hänestä ovat tärkeitä: Tutkittava pelkäsi kavereiden pitävän häntä outona, jos hänellä ei olisi kännykkää. (Teini-ikä tieteen valossa 2010.)

### 4.4 Harrastaminen

Metsämuuronen (1995, 52) toteaa nuorten harrastuksista puhuttaessa, että vertaisryhmän merkitys on nuorilla erityisen suuri heidän harrastuksen jatkumisen ja lopettamisen kannalta. Myös Garamin (2000, 235) mielestä opiskelutovereiden esimerkki ja heidän ihailunsa ovat oleellisen tärkeitä voimavaroja oppilaille sekä koko heidän edistymisensä edellytys. Kososen (2001, 112) mukaan kaverit ovat tärkeä virikkeiden antaja erityisesti sellaisissa kaveripiireissä, joissa soittaminen ja laulaminen on kaikilla osapuolilla oleellisesti läsnä. Kaveripiirin vaikutus voi olla soittajalle myös negatiivinen silloin, jos soittaja näkee ympärillään olevat soittajat taidoiltaan taitavammiksi, jolloin epäonnistumisen tunne omien taitojen suhteen helposti vahvistuu (Kosonen, 2001, 112). Toisaalta nuoruusikään kuuluva itsenäistymisprosessi vahvistaa soittamisen motivaatiota nimenomaan silloin, kun siihen liittyvät sisäiset motiivit lähtevät nuoresta itsestään. Motivaation kannalta on tärkeää myös se, että soitettu musiikki on

merkityksellistä nuorelle itselleen edustaen nuoren omaa musiikillista arvomaailmaa. (Kosonen 1996, 29.)

Oman kokemukseni mukaan oppilaan soittoharrastuksen motivaatiossa tapahtuu muutoksia usein murrosiän kynnyksellä. Ennen niin innokkaan soittajan harjoittelu kotona vähenee, eikä hän jaksakaan aikaisempaan verrattuna enää innostua uusista kappaleista vaan ehkä suoriutuu niitä enemmänkin konemaisesti. Oppilas saattaa alkaa "lintsaamaan" soittotunneilta ja muusta soittoharrastukseen liittyvästä, kuten teoriatunneilta. Hän kuitenkin saattaa avoimesti kertoa esim. lisääntyneistä vaatimuksista koulussa, uusista harrastuksista tai kavereista viestittäen tällä tavoin soittoharrastuksen muuttunutta roolia elämässään. Mainitsin jo aiemmin Metsämuurosen (1995) sekä Kososen (2001) todenneen ikätovereiden suuren merkityksen nuorille heidän harrastuksessaan. Myös Sunin (2006, 33) kokemukset soittokavereiden merkityksestä murrosikäisille ovat samankaltaisia. Olen samaa mieltä em. henkilöiden kanssa. Tämän vuoksi pidän tärkeänä löytää murrosikäiselle samanikäistä soittoseuraa joko pienempään kamarimusiikkikokoonpanoon tai orkesteriin. Vaikka en yleensä ottaen näe kovinkaan tärkeänä saada juuri samanikäiset soittamaan keskenään, olen kuitenkin huomannut murrosikäisten kohdalla sen olevan hyvä juttu esim. soittoharrastuksen jatkumisen kannalta.

Sitten kun otetaan huomioon vielä se tosiseikka, että musiikkioppilaitoksissa opiskeluajan ollessa n. 7 vuotta (esim. Limingan seudun musiikkiopistossa perusopetuksen opiskelu-aika on 7 vuotta) murrosikäiset ovat usein jo opintojensa loppusuoralla tai he ovat jo päättäneet perusopintonsa, sitä suuremmalla syyllä pidän tärkeänä murrosikäisten saattamista yhteen heidän soittoharrastuksessaan, enkä vähiten sen jatkumisen kannalta. Opetushallituksen teettämän kyselyn mukaan musiikin laajan oppimäärän mukaisessa opetuksessa lukuvuonna 2004–2005 oli seuraava: Alle 7-vuotiaiden osuus kaikista opiskelijoista oli 30,6%, 7–15-vuotiaat olivat suurin ryhmä 53,2%:lla mutta jo 16–18-vuotiaiden osuus on selvästi pienempi, eli 10,9% kaikista opiskelijoista. (Heino & Ojala 2006, 13.)

Murrosikään kuuluvasta vanhemmista irtautumisen vaiheesta huolimatta vanhempien ja läheisten tukea soittoharrastuksessa ei voi vähätellä. Suomen musiikkioppilaitosten liiton soittoharrastusta aloittaville tai sitä aikoville sekä heidän vanhemmilleen suunnatussa oppaassa korostetaan kodin ja soitonopettajan hyvää ja luottamuksellista suhdetta sekä yhteydenpidon tärkeyttä kaikissa lasta koskevissa asioissa (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2001). Oppi-

laan kannalta parasta tukea hän saa vanhemmiltaan silloin, jos vanhemmat antavat lapselleen sekä tukea että huolenpitoa ja että he ovat ikään kuin ajan tasalla lapsensa harrastuksessa pitäen kokoajan kiinni molemminpuolisesta toimivasta vuorovaikutussuhteesta. Lastaan tukevan vanhemman on tärkeää olla mukana ja tukemassa soittoharrastuksessa, mutta siihen kuuluu myös taitoa ikään kuin liikkua läheltä ja etäämmältä annetun tuen välimaastossa, aina tarpeen mukaan. (Creech 2009, 303.) Samaa mieltä on Kosonen (2001, 127) vanhempien aktiivisuudesta, kärsivällisyydestä sekä lastensa soittoharrastuksen "oikeanlaisesta" tukemisesta. Myös Austin & Haefner (2006, 535) puhuvat kodin antaman tuen puolesta, sillä kodin tarjoama ympäristö vaikuttaa eniten kuudesluokkalaisten soittajien harjoittelumotivaatioon sekä harjoittelun toteutumiseen ja suunnitteluun. Metsämuuronenkin (1995, 52) toteaa perheen, ystävien sekä muiden harrastajalle tärkeiden henkilöiden olevan tärkeässä asemassa niin harrastuksen jatkumisen kuin lopettamisenkin suhteen.

## 5 SOITTOHARRASTUS MUSIIKKIOPISTOSSA

### 5.1 Yleistä oppilaitosjärjestelmästä

Taiteen perusopetuksesta säädetyn lain (633/1998) 1§ ja 2§ mukaan taiteen perusopetuksen tarkoituksena on tarjota tavoitteellista taiteen perusopetusta eri taiteen aloilla ensisijaisesti lapsille ja nuorille. Koulutuksen järjestäjinä ovat yleensä kunnat tai ministeriöltä toiminnan harjoittamiseen luvan saaneet tahot kuten kuntayhtymät tai rekisteröidyt säätiöt. (Porna 2003, 24.) Tarkasteltaessa taiteen perusopetuksen toteutumista eri taiteenaloilla, voidaan todeta musiikin olevan suosituin ala, sillä sitä opiskeli esim. vuonna 2002 44,4% kaikista taiteenalan opiskelijoista (Porna 2003, 13).

Musiikkioppilaitoksista annetun lain (516/95) 3§ mukaan musiikkioppilaitoslaissa tarkoitettu ja musiikkioppilaitoksia ovat musiikkiopistot ja konservatoriot, joissa molemmissa annetaan sekä perusopetusta että ammattiopintoihin valmentavaa opetusta. Konservatorioiden antama koulutus tähtää erityisesti ammatilliseen koulutukseen. Musiikkioppilaitoksista annettu laki määrittelee musiikkioppilaitosten tehtäväksi säveltaiteen ja siihen liittyvien muiden taidemuotojen perusopetuksen, valmennuksen alan ammattiopintoja varten sekä musiikin ammatillisen koulutuksen. Myös kaikki musiikkikulttuurin kehittämiseen liittyvä toiminta kuuluu musiikkioppilaitosten tehtäviin. (Heino & Ojala 1999, 9.)

Musiikkioppilaitosverkosto on syntynyt yksittäisistä ajan myötä eripuolille Suomea perustetuista musiikkioppilaitoksista, jotka on perustettu alueen musiikillisen harrastuneisuuden ja kiinnostuksen myötä, resurssien sitä myös mahdollistaessa. Musiikkioppilaitosverkosto ei siis ole valtakunnallisen suunnitelman tulos. Musiikkioppilaitoksista noin kolme neljännestä sijaitsee Etelä- ja Länsi-Suomen alueella. (Heino & Ojala 1999, 11.)

Opetushallituksen teettämän kyselyn mukaan oppilaitokset määrittivät useimmiten toiminta-ajatukseen otteita Opetussuunnitelman perusteet 1995-asiakirjan sisältämästä opetussuunnitelman laadinnan ohjeista ja muista siinä määritellyistä lähtökohdista. Niiden mukaan toiminta-ajatuksen sisältyy oppilaitoksen velvollisuus antaa luovaa ja monipuolista musiikin harrastamiseen, esittämiseen sekä ammattiopintoihin valmiuksia antavaa opetusta. Opetuksen tulisi tukea myös oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä yksilönä ja ryhmän jäsenenä tavoitteel-

lista musiikin harrastusmahdollisuuden tukemista unohtamatta. Yhteismusisointi nousi kaikista useimmin tärkeimmäksi painotusalueeksi toiminnassa. Myös perusopetuksen tai musiikkiopistoasteen opetuksen tarjoaminen koettiin tärkeäksi alueeksi opetuksen painottamisessa. (Heino & Ojala 1999, 14, 16.)

Valtio tukee musiikkioppilaitosten toimintaa musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta annetun lain (147/68) ja asetuksen (206/68) mukaan (Heino & Ojala 1999, 11). Musiikkioppilaitosten valtionosuus määräytyy opetustuntia kohden vahvistetun yksikköhinnan ja opetusministeriön vahvistaman vuosittaisen tuntimäärän perusteella (Heino & Ojala 1999, 82). Vuonna 2009 opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi musiikkioppilaitoksille valtion tukea yhteensä yli 115 miljoonaa euroa. Tukirahoilla oppilaitokset ovat mm. perustaneet oppilaitokseen uusia oppilaspaikkoja, aloittaneet orkestereiden toimintaa sekä hankkineet uusia soittimia. (Hänninen 2010, 66.)

Musiikkioppilaitokseen opiskelijaksi ottamisen perusteet on säädetty lailla (516/95). Näistä perusteista päättää aina musiikkioppilaitoksen ylläpitäjä. Osa oppilaitoksista määritteli yleiseksi periaatteekseen oppilasvalinnassaan esim. pääsykokeet, testaamisen, soittokokeen tai haastattelun. Osa oppilaitoksista taas pyrki painottamaan oppilaaksi hakeutuvan edellytyksiä, motivaatiota, soveltuvuutta ja lahjakkuutta. (Heino & Ojala 1999, 25–26.)

## **5.2 Opetussuunnitelma**

Taiteen perusopetuksesta säädetyn lain (633/1996) 5§ mukaan opetushallitus päättää taiteenaloittain taiteen perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Opetussuunnitelman perusteet voivat sisältää erilaajuisia oppimääriä. (Porna 2003, 25.) Taiteen perusopetuksen musiikin sekä laajan-, että yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet ovat uudistuneet kaikissa oppilaitoksissa muutaman edellisen vuoden aikana, sillä opetushallituksen määrittelemät opetussuunnitelman perusteet uudistuivat vuonna 2002. Niiden perusteella tehty oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma oli otettava käyttöön viimeistään 8/ 2004. Myös nykyisessä työpaikassani, Limingan seudun musiikkiopistossa, oma uusi opetussuunnitelma laadittiin ja otettiin käyttöön määräysten mukaan. Osa opetussuunnitelmaan kirjatuista asioista otettiin opistossamme ensin ns. koekäyttöön, minkä jälkeen opistokohtaista suunnitelmaa on muokattu ja uudistettu viime vuosien aikana mm. saatujen kokemusten kautta opistollemme sopivimpaan muotoon.

Opetussuunnitelma on keskeisin ja tärkein väline oppilaitoksen opetustyön kehittämisessä. Opetussuunnitelman laatimisessa tärkeitä huomioon otettavia seikkoja ovat mm. oppilaan yksilölliset tarpeet ja valmiudet, kulttuuriperinnön siirtäminen, musiikkielämän kansalliset ja kansainväliset muutokset kehittämistarpeineen sekä oppilaitoksen ja sen ympäristön omaleimaisuus. (Opetushallitus 2002, 15.) Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaisen opetuksen tulee luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Sen tulee myös antaa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin. Opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta määrätietoiseen, pitkäjännitteiseen ja keskittyneeseen työskentelyyn rakentaen toimintaa niin yksilönä kuin ryhmän jäsenenä. (Opetushallitus 2002, 6.) Opetussuunnitelmaan kirjataan tarkasti kaikki opetukseen, opiskeluun ja koko toimintaan liittyvät asiat. Opetussuunnitelma sisältää myös mm. oppilaitoksen itsearviointia.

Tuovilan (2003) mukaan nämä laaja-alaiset, oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottavat ovat tavoitteet ovat tuoneet musiikkioppilaitosten toimintaan paljon haasteita. Haasteellisuutta ei ollenkaan vähennä se tekijä, että musiikkioppilaitokset joutuvat lisäksi kilpailemaan harrastusrintamalla lasten ja nuorten kiinnostuksesta, kun nykyään tarjolla on lukuisia taide- ja muiden alojen harrastusmahdollisuuksia (Tuovila 2003, 17–18).

Oppilaan arviointi on osa opetussuunnitelmaa. Kokemukseni mukaan arviointikäytänteitä on ainakin osaksi 2002 vuoden opetussuunnitelman perusteiden myötä "pehmenetty" monissa oppilaitoksissa. Opetushallituksen (2002, 12) laatimien ohjeiden mukaan arvioinnin tehtävänä on ohjata opiskelun tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa. Arvioinnin tulee myös tukea oppilaan itsetunnon kehittymistä. Sen tulee olla jatkuvaa ja monipuolista sisältäen mm. erilaisia palautteenantotapoja. Musiikkioppilaitosten arviointi on ennen jo edellä mainitsemaani opetussuunnitelmauudistusta toteutettu pääosin vanhanaikaiseksi ja "koulumaiseksi" ajatellun tutkintojärjestelmän avulla, mitä mm. Anttila & Juvonen (2002, 153), Kurkela (1993, 345) ja Lehtonen (2001, 307) ovat kritisoineet. Kurssitutkinnoille perustuvan opetuksen oheen on kehitetty jonkin verran uusia opetuksen tapoja, joista yksi yleinen kehittämissuunta on ollut opistoihin perustettu ns. avoin osasto, jossa oppilailta ei edellytetä kurssitutkintosuorituksia vaan he voivat vapaasti soittaa haluamaansa instrumenttia ja edistyä omaan tahtiin. Tällaiselle osastolle siis sijoittuvat ne oppilaat, jotka eivät arvioiden mukaan kykene tai eivät halua opiskella tutkintomuotoisesti. (Tuovila 2003, 18–19.)

Nykyisten arviointiin toteutukseen annettujen ohjeiden mukaan instrumenttiopintojen ja musiikin perusteiden päättösuoritukset tulee arvioida asteikolla 1–5, mutta muut tasosuoritukset voidaan hyväksyä ilman arvosanaa (Opetushallitus 2002, 12). Oppilaitokset arvioivat siis kaikki opinnäytteet päättötutkintoja lukuun ottamatta parhaaksi katsomallaan tavalla. Tasosuoritusten tavoitteina on oppilaan hyvän musiikkisuhteen ylläpitäminen ja soittoinnostuksen herättäminen (tai säilyttäminen). On tärkeää, että tasosuorituksetkin rohkaisivat oppilasta musiikillisen identiteettinsä löytämiseen. Oppilas ja opettaja voivat yhdessä etsiä oppilaalle henkilökohtaisesti sopivan ja mielekkään ohjelmiston, joka samalla vastaa tasosuoritusten mukaisia vaatimuksia. Yhteismusisointia pidetään tärkeänä. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2005, 2.)

Itse soitonopettajana olen iloinen arvioinnissa tapahtuneista uudistuksista. Mielestäni oppilasta enemmän huomioiva suunta on oikea. On myös tärkeää, että arviointi on laajentunut niin, että suullisen ja kirjallisen arvioinnin merkitys on kasvanut ja mukaan on tullut myös itsearviointia, joka esim. Limingassa toteutetaan lukuvuosittain. Itsearviointi osaltaan vähentää arvioinnin "yksisuuntaista" luonnetta.

### **5.3 Yhteissoitto**

Ensimmäisen maailmansodan jälkeen tarpeet kansansivistystyön kehittämistä ja laajentamisesta näkyivät myös musiikissa. Soitonopetus haluttiin aiemmasta poiketen tuoda jokaisen ulottuville mm. korostamalla sen tuomaa iloa. Se näkyi esim. Saksassa perustetuissa nuorisomusiikkikouluissa, jossa opetus oli musiikkiin painottuvaa ja yhteismusisointi haluttiin aloittaa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Viulunsoiton saralla tämä yhteissoittoa korostava pedagogiikka poiki mm. useita kansanomaisia viulukouluja, joista useissa korostui yhteissoiton merkitys. Kokonaisuudessaan kiinnostus ryhmäopetukseen ja sen kehittämiseen kasvoi. (Louhivuori 1998, 51–52.) Ainakin viulunsoiton yhteissoiton merkityksen kasvaminen on siis alkanut jo useita kymmeniä vuosia sitten.

Opetushallitus (2002, 16–17) on opetussuunnitelman perusteissa määritellyt yhteissoiton ja instrumenttiopintojen muodostavan soiton opinnoissa toisiaan täydentävän kokonaisuuden. Yhteismusisoinnin tulisi olla monipuolista, mm. erilaiset kokoonpanot ja tyyliltään vaihteleva ohjelmisto tukevat oppilaan musiikillista kehitystä. Yhteismusisointia tulisi soveltaa instru-



menttitaloihin jo heti opintojen alusta lähtien, sillä sen katsotaan vahvistavan motivaatiota, tuovan iloa soittamiseen ja yhdessä soittamiseen liittyvä vuorovaikutus kehittää myös opiskelijan sosiaalisia taitoja. Musiikkiopistotasolla yhteismusisoinnin merkitys oppilaan muusiikkouden kehittämisessä vain korostuu.

Tuovilan (2003, 233) mukaan yhteismusisointikokemuksilla on positiivinen vaikutus myös esiintymisjännitykseen. Jos lapsi ei osallistu mihinkään yhteissoittomuotoon soittopinnoissaan, hän myös pelkää enemmän sekä esiintymistä että tutkintoja. Myös Sunin (2006, 44) tutkimus osoittaa yhteissoiton ja siellä kaverien läsnäolon merkittäväksi sekä yhdessä soittamisen yksin soittamista turvallisemman tuntuiseksi. Antoisaa ja kommunikaatiotaitoja kehittävää on myös vapaa ja valmistelematon musisointi soittokavereiden kanssa (Itäpelto 1999, 32). Koska yhteismusisointia pidetään keskeisenä osana opintoja, sitä suositellaan sisällytettäväksi myös tasosuoritusten ohjelmistoon (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2005, 2).

Vaikka yhteismusisoinnin tärkeys korostuu opetussuunnitelmissa ja puheissa tuodaan esiin pyrkimykset yhteismusisoinnin lisäämiseen soittoharrastuksessa, liki puolella Tuovilan (2003, 166–167) tutkimukseen osallistuneista lapsista eivät olleet osallistuneet missään opintojensa vaiheessa minkäänlaiseen yhteismusisointiin. Ne lapset, jotka soittivat säännöllisesti jossain ryhmässä, toteutustapana oli yleisimmin se, että soittotunnit toteutettiin osittain ryhmäopetuksena. Soitonopettajien mielestä yhteissoiton järjestämistä hankaloittivat mm. sopivien tilojen sekä määrärahojen puute, opettajien ja oppilaiden kiireiset aikataulut sekä oppilaiden tasoerot. Koska yhteissoiton järjestäminen oli oppilaiden oman opettajan vastuulla, oli siis oppilaan mahdollisuus siihen osallistumiseen kiinni hänen opettajansa tekemien opetusratkaisuiden varassa.

Myös Sunin (2006, 42–43) tutkimuksen tulokset osoittivat yhteissoiton toteutumisen olevan täysin opettajan oman aktiivisuuden varassa. Koska resursseja ei yhteissoiton järjestämiseen ollut varattu, oli yhteismusisointiin käytetty aika pois oppilaan yksilötunneista. Nuottimateriaalin hankinta ja järjestäminen oppilaille vei paljon opettajan aikaa opetuksen ulkopuolella ja myös aikatauluongelmat tulivat esiin. Mäkilä (2010) kritisoi kamarimusiikin järjestämistä musiikkiopistoissa niukaksi ja opettajien saavan sitä sisällytettyä tuntikehykseensä vain, jos opetusvelvollisuus ei muuten täyty. Myös talkootyö on kamarimusiikin opetuksessa opettajille tuttua puuhaa.

Olen itse kohdannut samoja ongelmia yhteissoiton järjestämisessä. Kun opettajan tuntikehykseen ei ole varattu yhteissoitolle opetus- saatikka järjestelyaikaa, käy helposti niin, että opettaja tekee sen kaiken työn harjoituksineen omalla ajallaan. Itse olen toteuttanut yhteissoittoa myös käyttäen oppilaiden tunteista siihen osan, mutta mielestäni se on usein todella hankala järjestää varsinkin, jos ryhmässä soittaa useampia soittajia. Näen näihin pulmiin ratkaisuna esim. ns. 30+5-järjestelmä lukuvuosittaisessa oppilaiden tuntijaossa, mikä on käytössä esim. työpaikassani Limingan musiikkiopistossa. Edellä mainitsemani tuntijako tarkoittaa, että lukuvuoteen kuuluvasta 35:stä oppilaalle kuuluvasta soittotunnista opettaja voi viisi käyttää yhteissoittoon eri muodoissa. Yhteissoiton voi toteuttaa erilaisina ryhmätunteina, soittajaisina tai vaikka yhteisenä konserttikäyntinä. Olen ollut erittäin tyytyväinen kyseiseen käytäntöön, sillä silloin opettajalle on valmiiksi varattu aikaa yhteissoiton toteuttamiseen, oppilaat vanhempineen ovat siitä tietoisia ja siihen orientoituneita, kun käytänne on "virallisesti" opetussuunnitelmassa ja lisäksi oppilaiden osallistuminen yhteismusisointiin tulee säännölliseksi. Monet oppilaat toki soittavat lisäksi opiston orkesterissa.

Oppilaitoksissa toimii usein orkesteri tai useampia orkestereita, johon ns. orkesterisoitinta soittavilla on luonnollisesti helpompi osallistua verrattuna esim. pianon soittajiin, joille harvemmin löytyy soitettavaa orkesteriteoksissa. Kamarimusiikkikokoonpanojen lisäksi pianonsoiton opiskelija pääsee yhteissoittoon mukaan esim. säestämällä jotain toista oppilasta. Hirvosen (2003, 66) mukaan säestystehtävät ovat mieluisia tai jopa itsetuntoa kohottavia kokemuksia oppilaalle. Myös Kososen (2001, 80, 97) tutkimus osoittaa mieluisaksi niin ystävien kuin ystäville soittamisen tuoden samalla esiin pianon monipuolisuutta soittimena. Tutkintoihin tähtääminen ja niihin vaaditun soittotaidon saavuttaminen lohkaisevat usein soittajan harrastuksesta suuren osan. Esimerkiksi tutkinto-ohjelmiston valmistaminen saattaa viedä niin paljon aikaa, ettei yhteismusisointiin osallistuminen ole mahdollista, vaikka siihen kiinnostusta riittäisikin.

#### 5.4 Jousisoittajat

Viulua soitetaan musiikkioppilaitoksissa pääinstrumenttina jousisoittimista eniten, lukuvuonna 1997–1998 sen oli valinnut pääaineekseen vajaa viidesosa kaikista perus- ja opistoasteen oppilaista. Sellon osuus oli noin 5,5% alttoviulun osuus reilun 1% ja kontrabasson oli pääsoittimekseen valinnut vajaa prosentti perus- ja opistotason oppilaista. (Heino & Ojala 1999, 21–22.)

Suomen musiikkioppilaitosten liitto on laatinut kaikille instrumenteille omat tasosuoritusten sisällöt sekä arvioinnin perusteet, joiden suunnittelussa on vahvasti noudatettu Opetushallituksen laatimia taiteen perusopetuksen laajan opetussuunnitelman ohjeita ja sisältöä (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2005, 2). Niin kuin jo aiemmassa luvussa mainitsin, instrumenttiopintojen ja musiikin perusteiden päättösuoritukset tulee Opetushallituksen antamien ohjeiden mukaan arvioida asteikolla 1–5, mutta muiden tasosuoritusten osalta oppilaitoksella on vapaus toteuttaa arviointi parhaaksi katsomallaan tavalla.

Suomen musiikkioppilaitosten liiton perustason ja musiikkiopistotason tasosuoritusten sisällöt ovat kaikkien jousisoittimien osalta hyvin samanlaisia. Kaikkien jousisoittimien tasosuoritukset koostuvat ohjelmistoon sisältyvistä sävellyksistä ja asteikko- ja prima vista -soitosta sekä yhdestä tai useammasta etydistä tai etydinomaisesta teoksesta. Ohjelmiston vaikeusasteen tulee kokonaisuudessaan noudattaa kyseiselle tasolle määriteltyä sisältöä. Tasosuoritusta soittaessaan oppilas soittaa ulkoa ainakin asteikot ja muunkin ohjelmiston osalta pyritään ulkoa soittamiseen. Yhteissoitto on oleellinen osa tasosuoritusten sisältöä. Se voi pitää sisällään erilaisia musiikkityylejä ja erimuotoisia kokoonpanoja. Yhteismusisointia suositellaan liitettäväksi myös tutkinto-ohjelmaan esimerkiksi kamarimusiikin muodossa. Viulun, alttoviulun, sellon ja kontrabasson opinnoissa jo ensimmäisen perustason tavoitteisiin kuuluu saavuttaa valmiudet yhteismusisointiin. Toisen ja kolmannen perustason tavoitteissa mainitaan yhteissoittoon osallistuminen ja musiikkiopistotasoa suorittavan oppilaan olisi tavoitteiden mukaan olla saanut soittaa erilaisissa yhteismusisointikokoonpanoissa. Myös kaikkien jousisoittimien tasosuoritusten arvioinnin yhtenä osa-alueena on oppilaan yhteissoittotaidot. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2005, 2–8)

Niin kuin jo aiemmin mainitsin, olen iloinen tasosuoritusten nykyisestä sisällöstä, missä musiikilliset elementit ja ehkä sitä kautta myös oppilaan ja opettajan omat mieltymykset saavat enemmän sijaa. Pidän kuitenkin tärkeänä, että jousisoitinten tasosuorituksiin kuuluu edelleen asteikkoja ja etydeitä, koska ne ovat esim. viulun soitonopiskelusta puhuttaessa tärkeä pohja ja perusta musiikin tekemiselle. Esimerkiksi asteikkosoitto on hyvä työkalu äänenmuodostuksessa, soittoasennon tarkistamisessa ja rennon sormityöskentelyn hiomisessa. Limingan musiikkiopistossa olemme halunneet tasosuorituksen olevan musiikillinen kokonaisuus, joten oppilaan ja opettajan niin halutessa, tasokokeeseen kuuluvat asteikot on voinut suorittaa etukäteen ennen varsinaista tutkintoa. Tasosuoritukset ovat muuttuneesta sisällöstään huolimatta edelleen oppilaille tärkeitä etappeja heidän mieltiessään omaa edistymistään soittoharrastuksessaan. (kts. Kosonen 2001 86, 98.)

Tarkasteltuani useita viulu-, sello-, alttoviulu-, ja kontrabassokouluja esipuheineen, olen sitä mieltä, että jo vasta-alkajan mahdollisuudet päästä yhteissoittoon mukaan koetaan vähitellen yhä tarpeellisemmaksi. Toki edelleen jousisoitinkoulut ovat mielestäni sisällöltään tekniikkapainotteisia, mutta toisaalta esim. viulunsoiton alkeisopiskelijalle on tarjolla erikseen useita soittovihkoja, joihin on koottu erilaisia ja -tasoisia yhteissoittokappaleita. Geza Szilvay (1979) toteaa, että ryhmässä työskentely opettaa lapselle kurinalaisuutta ja järjestystä. Hänen mielestään näitä ominaisuuksia lapsi tulee tarvitsemaan myöhemmin toimiessaan yhteiskunnan jäsenenä. Szilvay kuitenkin korostaa metodissaan soittamisen oman halun ja ilon heräämistä lapsessa, sekä opetuksen toteuttamista lapselle luontaisen, leikin, avulla. (Szilvay, 1979, 4–6.) Vuonna 1996 ilmestyneessä viulunsoiton alkeiskoulun, *Viuluvelhon* suunnittelussa on jo otettu huomioon mm. mahdollisimman aikaista yhteismusisoinnin aloittamista tukevat tekniset harjoitteet (Salo & Saari 1996, 3).

*Altoavain*-alttoviulukoulusarjan 1. osa sisältää harjoitteita ryhmäopetusta silmällä pitäen. Myös kappaleiden ulkoa opettelu on ajateltu hyödyntävän ryhmäopetustilanteita. (Myöhänen & Puukko 2002, 3.) Alttoviulukoulun 2. osassa useat sävellykset on sovitettu kamarimusiikin toteutumista ajatellen duetoiksi. *Altoavain II* on suunniteltu perustaso 1 suorittaneille ja jo muutaman vuoden soittaneille alttoviulisteille. (Myöhänen ym. 2009, 3.) Sellonsoiton alkeiskoulu *Sellosesta* välittyy yhteismusisoinnin tärkeys: Tekijä mainitsee yhdeksi kolmesta keskeisestä kriteeristä kirjan nuottimateriaalin valinnassa sen, että oppilas voi musisoida yhdessä opettajansa kanssa jo heti ensimmäisestä soittotunnista lähtien (Kuusisto 2003, 44). Sellon-

soiton perustaitojen opiskeluun tarkoitettussa *Vivo Sellossa* huomioidaan myös yhteismusi-sointi: Kirja on jaettu neljään jaksoon, joista neljänten on koottu yhteissoittokappaleita sekä selloilla että muiden *Vivo*-sarjan soittimien kanssa soitettavaksi (Salo & Silvennoinen 2004, 3).

## 6 RYHMÄ

### 6.1 Ryhmä käsitteenä

Ryhmälle on olemassa monenlaisia määritelmiä, se on käsitteenä laaja-alainen. Ryhmä muodostuu vähintään kahdesta yksilöstä, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksen lisäksi ryhmän jäsenten pitää olla tietoisia sekä ryhmän olemassaolosta että siihen kuulumisesta. (Hirsjärvi 1983, 164.) Eli mikä tahansa useamman ihmisen joukko ei vielä täytä ryhmä-käsitteen vaatimuksia. Ryhmän jäsenten täytyy olla tietoisia yhteenkuuluvuudestaan sekä heillä täytyy olla pyrkimys tai kyky toimia ympäristöönsä nähden yhdenmukaisella tavalla. (Koppinen & Pollari 1993, 28.), (Hirsjärvi 1983, 164). Ryhmään liitetään erilaisia ominaisuuksia. Tällaisia ovat esim. ryhmän koko, sen pysyvyys, ryhmän avoimuus sekä ryhmässä vallitsevan vuorovaikutuksen voimakkuus. (Hirsjärvi 1983, 164.) Ryhmiä voidaan myös luokitella eri tavoin: *Pienryhmää* käytetään esim. opetuksen, hoidon tai kasvatuksen välineenä tai jonkin tehtävän suorittamisen välineenä. *Viiteryhmästä* taas puhutaan silloin, kun yksilö itse sijoittaa itsensä johonkin tiettyyn ryhmään kuuluvaksi tai johon toiset hänet sijoittavat. (Koppinen ym. 1993, 28–29.) Muita ryhmän luokitteluja ovat mm. primaari-, sekundaari-, ulko-, ja sisäryhmä (Hirsjärvi 1983, 164).

Ryhmällä on monia eri käyttötarkoituksia. Järjestäytyntä sosiaalista vuorovaikutusta voidaan käyttää esim. *Opiskelussa ja tiedostamisessa*, jolloin päämääränä on yhteisten tiedollisten tavoitteiden saavuttaminen tai tiedollisten ongelmien ratkaiseminen. *Sosiaalisesta oppimisesta ja työtapojen kehittämisestä* puhutaan silloin, kun kehitetään mm. vuorovaikutus- ja viestintätaitoja ryhmätyön avulla. Ryhmää voi käyttää *ongelmanratkaisussa* tai *ihmissuhteiden kehittämisessä ja terapiassa*. Toimiakseen tehokkaasti ryhmä pyrkii hyödyntämään jäseniensä osaamista ja myös jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus hyötyä ryhmän osaaamisesta sekä oppimisesta. Tällöin ryhmää käytetään myös *yksilöllisten tarpeiden tyydyttämiseen ja yksilön kasvun tukemiseen*. (Koppinen ym. 1993, 30–31.)

## 6.2 Ryhmässä oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen (*co-operative learning*) tarkoittaa oppimisen organisoimista niin, että yksilö voi harjoitella yhdessä toimimista työskentelemällä erilaisissa ryhmissä. Yksilön tulee tällöin ryhmässä toimiessaan mm. vastata omasta ja muiden ryhmänsä jäsenten oppimisesta, olla valmis sitoutumaan työhön, yhteistyöhön ja oppimistuloksen saavuttamiseen sekä huolehtia saamastaan eritysvastuusta ryhmässä. Täytyy olla myös halukas kehittämään ja arvioimaan omaa työskentelyään. (Koppinen ym. 1993, 8.) Repo-Kaarento (2007, 33) määrittelee yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmän muodoksi, jossa kaikilla ryhmän jäsenillä on yhteiset tavoitteet. Ryhmän toiminnassa kilpailu pyritään minimoimaan ja sitä vastoin korostetaan ryhmän jäsenten positiivista keskinäistä riippuvuutta sekä jokaisen jäsenen aktiivista osallistumista yhteisen tavoitteen hyväksi. Siinä harjaantuvat myös jäsenen vuorovaikutus-, sekä sosiaaliset taidot. (Repo-Kaarento 2007, 33, 37; kts. myös Koppinen ym. 1993, 8.)

Tynjälän (1999, 152) mukaan termiä *co-operative learning* käytetään yleensä silloin, kun on kyse pienryhmien käytöstä opetuksessa. Tynjälä haluaa myös tarkentaa, että vaikka sekä termi *co-operative learning* että *collaborative learning* usein suomennetaan *yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi*, ilmenee niiden työmuodoissa eroja. *Co-operative learning* eli yhteistyössä oppiminen sisältää työmuotoja, joissa ryhmän kaikille jäsenille on etukäteen asetettu selkeä työnjako. *Collaborative learning* -käsitteeseen taas ei liity etukäteistä työnjakoa jäsenten kesken, vaan työnjako on spontaania ja jäsenet ratkaisevat annettua tehtävää yhdessä. (Tynjälä 1999, 152.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on pedagoginen suuntaus, jossa suuri opetusryhmästä on muodostettu pieniä, keskustelevia ja tehtäviä tekeviä pienryhmiä. Yhteistoiminnallisen oppimisen suuntaus on syntynyt 1930–1950-luvuilla tehdyn ryhmädynamiikan tutkimuksen pohjalta. (Repo-Kaarento 2007, 33.)

Jokainen tarvitsee yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja niin opinnoissaan, työssään kuin harrastuksissaankin. Yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimisen organisoimista niin, että oppija oppii tietojen, taitojen ja ongelmanratkaisun lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja. Yhteistoiminnallisuus edellyttää kuitenkin asteittaista harjaantumista yhteistyöhön. (Koppinen &

Pollari 1993, 8, 19.) Tynjälä (1999) listaa yhteistoiminnallisen oppimisen onnistumisen kannalta viisi tärkeää seikkaa: Ensimmäinen on *ryhmän jäsenten keskinäinen positiivinen riippuvuus*, eli ryhmän jäsenten tunne siitä, että kaikkia tarvitaan onnistuneen tuloksen saavuttamiseksi. Toinen seikka on *vuorovaikutuksen tukeminen*. On tärkeää, että ryhmän jäsenet auttavat prosessin aikana toinen toisiaan esim. materiaalien hankinnassa, informaation jakamisessa sekä jakamalla palautetta ja kommentteja toisilleen. Kolmantena seikkana on *ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu*. Se tuo tarvittavan panoksen tulosten saavuttamiseksi ja on keskeinen tekijä ryhmän jäsenten positiivisen riippuvuuden ja vuorovaikutuksen toteutumisen kannalta. Ryhmässä oppimisen onnistumisen kannalta neljäntenä ehtona on *sosiaalisten taitojen ja ryhmätyötaitojen harjaannuttaminen*. Sosiaaliset taidot ovat yhteistoiminnallisen oppimisen elinehto. Viides seikka on *ryhmän toiminnan itsearviointi*, sillä on tärkeää, ettei vain opettaja arvioi lopullista tuotosta vaan ryhmä tarkkailee prosessia jo sen aikana. (Tynjälä 1999, 156–158.)

Ryhmässä oppiminen tukee oppimista mm. vahvistaen opiskelumotivaatiota silloin, jos ryhmällä on yhteinen tavoite, jota kohti kuljetaan. Yhteinen tavoite motivoi työskentelemään silloinkin, kun oma motivaatio hetkellisesti hiipuu. Ryhmän oppimista edistävä vaikutus perustuu myös oppimisprosessin emotionaalisuuteen: Prosessissa eteen tulevana vaikeina hetkinä muiden ryhmäläisten tuki kannustaa ja oppimisprosessissa eteen tulevat haasteet huomataan helpommin yksilöä koskevien ongelmien sijaan yleisesti oppimisprosessiin kuuluviksi. (Repo-Kaarento 2007, 24–25.) Ryhmässä opiskelun sujuvuuden kannalta on tärkeää, että ryhmässä esiintyvät yksilölliset tarpeet ovat tulleet yhteisiksi ja saaneet tilaa. Myös yhteisymmärrystä tarvitaan. Yhteisiä tavoitteita kohti mentäessä ryhmän sisäisiä kriisejä tulee eteen, ja myös ne tarvitsevat tilaa sekä aikaa selvitäkseen. (Koppinen ym. 1993, 35–36.)

Tynjälä (1999, 167–168) mainitsee yhteistoiminnallisen oppimisen ongelmiksi mm. ryhmän yhteistyötaitojen liiallisen heterogeenisuuden sekä erot mieltymyksissä erilaisiin työskentelytapoihin. Repo-Kaarento (2007) taas toteaa ihmisten näkökulmien välisten liian suurien ristiriitujen estävän ryhmässä oppimista (Repo-Kaarento 2007, 24). Ryhmä ei ole juuri koskaan tasa-arvoinen mm. rahan tai koulutuksen vaikuttaessa "nökkimisjärjestykseen". Ryhmässä vallitseva liiallinen epätasa-arvo siis myös on ryhmän toiminnalle huono asia. Opettaja tai ryhmän johtaja vaikuttaa toiminnallaan ryhmän arvoasetelmiin. (Repo-Kaarento 2007, 105–



106.) Opettajan ohjaava rooli onkin merkittävä yhteistoiminnallisuuden onnistumisessa. (Tynjälä 1999, 167.)

Luigino Bruni, joka on tutkinut onnellisuuden ja koulutuksen suhdetta, toteaa yhdessä tekemisen ja vuorovaikutuksen tuottavan onnellisuutta. Hänen mielestään koulutus on sosiaalinen hyödyke, jonka tärkein arvo ovat siihen sisältyvät ihmissuhteet. Sosiaaliset hyödykkeet ovat riippuvaisia motivaatiosta: Tieto toiminnan perusteluista on tärkeää. Ihmiset, jotka toimintaan osallistuvat, ovat sekä hyödykkeen kuluttajia että tuottajia. (Hämäläinen 2010, 30.)

Tutkimusten mukaan oppiminen lisää onnellisuutta. Mitä enemmän ihmisillä on koulutusta – oppimiskokemuksia, sitä onnellisempia he arvioivat olevansa. Usein oletetaan, että ihmisen onnellisuus on riippuvainen kulutusmahdollisuuksista ja sosiaalisista hyödykkeistä, mutta kulutustavarat lisäävät onnellisuutta vähemmän kuin sosiaaliset hyödykkeet. Sosiaaliin hyödykkeisiin liittyvä sisäinen motivaatio, vapaaehtoisuus ja sosiaaliset suhteet tutkitusti vahvistavat onnen tuntemuksia. Siksi Brunin mielestä olisi tärkeää painottaa elinikäistä oppimista, sillä se lisäisi onnellisuutta, koska sosiaaliset hyödykkeet ovat kulttuurin, inhimillisen pääoman ja osaamisen rakennusaineiksi. (Hämäläinen 2010, 30–31.)

### 6.3 Ryhmädynamiikka

Rooli tarkoittaa jonkin erityisen sosiaalisen aseman tai statuksen haltijuuden vuoksi johonkin henkilöön kohdistuvaa odotusten ja normien kokonaisuutta. Rooli on statuksen dynaaminen, toiminnallinen puoli ja se pysyy samana, vaikka statuksen haltija muuttuisikin. Rooli muodostuu silloin, kun joku henkilö sijoituttuaan tiettyyn statukseen (esim. opettaja), ryhtyy toimimaan statukseen kohdistuvien odotusten mukaan (opettajan rooli). (Hirsjärvi 1983, 163.) Repo-Kaarento (2007, 91) määrittelee roolin sellaiseksi ryhmään kuuluvan jäsenen käyttäytymiseksi, jota muut ryhmän jäsenet häneltä odottavat.

Ihmisen persoonallisuus suodattuu aina jonkin roolin läpi. Ryhmässä kukin ryhmän jäsen saa sellaisen roolin, joka palvelee ryhmän toimintaa. Hän myös ottaa itselleen sopivan roolin. Ryhmään sisältyviä rooleja voi olla vaikka sovitusta aikataulusta huolta pitävä ajanottaja tai kriittisesti ryhmässä heränneitä ajatuksia tarkasteleva kriitikko. Rooleista on hyötyä ryhmän

toiminnalle: Niiden avulla voidaan tehostaa ryhmän oppimista ja tuoda esiin erilaisia näkökulmia. (Repo-Kaarento 2007, 92–93.)

Roolit astuvat elämäämme jo lapsuudessa. Esimerkiksi sukupuoliroolit ovat syvälle juurtuneita jo lasten ajattelussa, ja he omaksuvatkin jo varhain pojille ja tytöille kuuluvia asioita käyttäytymiseensä. Sukupuolirooleilla on kauaskantoisia vaikutuksia, aina aikuisiän työpaikan valintaan saakka. (Kauppinen & Romunen 1997, 265). Sukupuoliroolit näkyvät myös soittoharrastuksessa ensinnäkin siinä, että tytöt valitsevat soittamisen poikia perinteisemmin harrastukseen (Kosonen 2001, 26). Soittamista piano on sukupuolisidonnainen tyttöjen soittimeina, kitaraa taas pidetään pojille "sopivana" soittimeina. Kuitenkin täytyy huomauttaa, että tytöt herättävät enemmän huomiota ja "kummeksuntaa" esim. rumpaleina kuin pojat perinteisesti tyttöjen soittimen, pianon ääressä. (Kosonen 2001, 26, 28.) Myös edustamani soitin, viulu, on suurimmaksi osaksi tyttöjen itselleen valitsema soitin. Poikia onneksi on aina mahtunut luokalleni edes se yksi, yleensä noin 20 oppilaastani 2–5 on ollut poikia.

Yhteissoittoharjoituksiin liittyy sekä musiikillista että sosiaalista yhteistoiminnallisuutta, toteaa King (2006, 263). King on perehtynyt tutkimuksessaan erimuotoisissa kvarteteissa soittavien musiikinopiskelijoiden erilaisiin rooleihin ryhmässä. Yhdellä soittajalla voi esiintyä useita erityyppisiä rooleja soittamassaan kokoonpanossa. Hän voi olla välillä yhtyeensä "tiimityöskentelijä", joka käyttäytyy diplomaattisesti ja yhdessä tekemistä korostaen. Toisen hetkenä sama soittaja voi olla oma-aloitteinen asiantuntija, "spesialisti". Kuitenkin, suurin osa opiskelijoista edusti harjoituksissa jotakin yhtä tiettyä tiimiroolia. Roolien pysyvyydellä todettiin olevan merkitystä kokoonpanon menestyksessä: Ryhmä, jossa roolit pysyivät suhteellisen vakaina koko työskentelyprosessin ajan, menestyivät paremmin verrattuna niihin ryhmiin, joissa soittajien roolit vaihtuivat enemmän. (King 2006, 263–279.)

## 7 TUTKIMUSASETELMA

Pyrin tutkimuksellani selvittämään, mitä merkitystä soitonopiskeluun sisältyvällä yhteismusisoinnilla on 13–16-vuotiaan, eli yleensä jo opinnoissaan pidemmälle ehtineen nuoren soittoharrastuksessa. Keskityn tutkimaan, millaisia kokemuksia muiden kanssa musisointiin sisältyy esim. soittoharrastuksen motivaation, elämysten sekä taidollisten ja tiedollisten tekijöiden kannalta. Tavoitteenani on myös selvittää, onko yhteissoitosta oletettavaa hyötyä jousisoittajan edistymiselle sen ollessa ns. pakollinen osa soitonopiskelua.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- Mikä on yhteissoiton kokonaisanti 13–16-vuotiaille jousisoittajille heidän soittoharrastuksessaan?
- Millaisia merkityksiä yhteissoitolla on jousisoittajien soittoharrastuksessa opettajan näkökulmasta?

### 7.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessani pyrin saamaan selville jousisoitinopettajien ja oppilaiden ajatuksia, kokemuksia ja mietteitä yhteissoiton merkityksestä oppilaille haastattelun avulla. Tutkimusaineistoni koostuu neljän jousisoitinpedagogin henkilökohtaisesta teema-haastatteluista (liite 2) sekä kahdeksan musiikkioppilaitoksessa jotakin jousisoitinta soittavan 13–16-vuotiaan soittajan lomakehaastattelusta (liite 1), jotka olen toteuttanut sähköpostihaastatteluina.

Toteutan tutkimukseni aineistonkeruun laadullisten menetelmien avulla teemahaastattelua ja teemoiteltua sähköpostikyselyä hyödyntäen. Tieteenfilosofisista suuntauksista tutkimustani lähinnä on fenomenologinen suuntaus korostaen ihmisen havaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa tiedon tuottamista, mukaan lukien tutkijan roolissa oman asiantuntijuuden aukikirjoittaminen tutkimusaiheesta ja haastattelun teemoista. Aineistonkeruun kannalta sekä oppilaiden että opettajien kasvokkainen haastattelu ja heidän omakohtaisten kokemustensa esille tuominen osoittautuivat kuitenkin liian haasteelliseksi tehtäväksi, mutta käyttämästäni tutkimusasetelmasta löytyy edelleen fenomenologisen tutkimusotteen piirteitä. Olen pyrkinyt toteuttamaan sitä mahdollisuuksien mukaan soveltaen.

Teemahaastattelua kutsutaan puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi josta löytyvät tietyt ominaispiirteet. Ensinnäkin tiedetään, että haastattelija on kokenut tietyn tilanteen. Toiseksi tutkija on etukäteen selvittänyt ilmiöön oletettavasti liittyviä seikkoja. Kolmanneksi vaiheeksi voidaan kutsua haastattelurungon tekemistä, ja lopuksi haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista, joita tutkija on jo ennalta analysoinut. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.)

Lomakehaastattelun ominaispiirteitä ovat mm. kaikille sama kysymysten esittämisjärjestys sekä oletetusti kysymysten samanlainen merkitys kaikille haastateltaville. Yhteisymmärrätyksen todetaan toimivan parhaiten yhtenäisissä ryhmissä. (Hirsjärvi ym. 2000, 44–45.) Vaikka tutkimukseeni valitut nuoret eivät muodosta mitään yhdessä toimivaa ryhmää, mutta he kaikki ovat suurin piirtein saman ikäisiä ja saman harrastuksen parissa toimivia nuoria, joten olettaisin esim. kysymysten merkityksen olevan kaikille vastaajille sama.

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on tieteellisen tutkimuksen menetelmäsuuntaus, jonka avulla tutkitaan ihmisten käyttäytymistä heidän omasta näkökulmastaan päämääränä tutkittavien käyttäytymisen kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu tutkittavan subjektiivisuus. Tutkijan on siis ikään kuin päästävä sisälle siihen, miten tutkittava itse ymmärtää ja näkee itsensä. Tutkija tarvitseekin tutkittavan "maailmaa" selvittääkseen tiivistä vuorovaikutussuhdetta tutkittavan kanssa. (Niskanen 2002.) Laadullista tutkimusta voidaan toteuttaa käyttäen monia erilaisia lähestymistapoja, traditioita sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Laadullinen tutkimus perustuu kuitenkin usein tulkinnalliseen lähestymistapaan ja sen filosofinen lähtökohta on suurimmaksi osaksi fenomenologia ja hermeneutiikka (Niskanen 2002). Tuloksia ei pyritä esittämään numeraalisesti vaan tulokset ovat "tiheää", yksityiskohtaista kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusraportissa on myös tärkeää tuoda esiin se tutkimuksen merkitysympäristö, jossa tutkimusaineisto on kerätty. (Pyörälä 2002, 1.)

Fenomenologinen tutkimusstrategia korostaa kokemuksiin ja aistihavaintoihin perustuvaa ymmärryksen muodostumista tutkimuskohteesta. Strategian lähtökohtana on tutkijan avoimuus tarkoittaen tutkimuskohteen lähestymistä ilman ennako-oletuksia, määritelmiä tai teoreettista viitekehystä. (Fenomenologinen tutkimus 2010.) Myös Varton (1992) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan olisi tärkeää antautua ennakkoluulottomasti ilmiön

havainnoimiseen sellaisena kuin se kaikessa alkuperäisyydessään on. Fenomenologinen menetelmä sisältää oivaltavan havainnoimisen, mitä Varto (1992) pitää koko menetelmän vaikeimpana osana juuri sen vaatiman ennakoasetuksista irtautumisen vuoksi. (Varto 1992, 86–87.)

Fenomenologinen tutkimusstrategia voi painottua tarkastelemaan joko tutkijan omia, tai muiden ihmisten kokemuksia ja ymmärryksen muodostumista heidän kokemustensa kautta. Strategian luonteelle keskeistä on pohdiskeleva ote. (Fenomenologinen tutkimus 2010.) Koko elämismassamamme on paljon epäselviä ja askarruttavia piirteitä, joiden muuttamien joksi-kin muuksi muuttaisi itse ilmiötä. Näihin piirteisiin saattaa kuitenkin piiloutua syvempiä merkityksiä, joiden kautta ymmärrämme elämänilmiöitä ja jotka olisi tutkimuksen kannalta hedelmällistä saada esiin. (Varto 1992, 90.)

## **7.2 Aineiston keruu**

Keväällä 2010 pyysin haastatteluun (liite 2) neljää eri yhdessä tai useammassa keski-suomalaisessa musiikkioppilaitoksessa opettavaa pedagogia harkinnanvaraisesti niin, että edustettuna olisi jokainen jousisoitin. Toteutin haastattelut huhti- toukokuun 2010 aikana. Saatuani opettajien haastattelut valmiiksi, pyysin heitä kysymään omilta tai oppilaitoksen tutkimukselle asetetut kriteerit täyttäviltä oppilailta suostumusta sähköpostitse tapahtuvaan haastatteluun (liite 1).

Sain yhteensä 14 oppilaan nimen yhteystietoineen. Oppilaat edustivat kahta eri musiikkioppilaitosta. Suurin osa alustavan haastatteluosuostumuksensa antaneista oppilaista opiskeli oppilaitoksessa, jonka kansliahenkilökunta kokosi listan annettujen kriteerien pohjalta. Loput oppilaat olivat toisesta oppilaitoksesta, joiden yhteystiedot haastatteluosuostumuksineen sain heidän oman opettajansa kautta. Kun lista oppilaista oli valmis, aloitin soittokierroksen oppilaille. Puhelussa kerroin tarkemmin tutkimuksestani ja haastattelutavastani. Puhelun aikana sain myös heidän sähköpostiosoitteensa. Osoitetietojen välittämisessä puhelimitse tuli eteen jonkin verran ongelmia nimenomaan oikeinkirjoituksen suhteen, mutta muutaman ylimääräisen yhteydenoton jälkeen haastattelumateriaalit menivät kuitenkin lopulta oikeisiin osoitteisiin. Koska kaikki haastatteluun lupautuneet oppilaat olivat alaikäisiä, pyysin puhelun aikana myös heidän jommankumman vanhemman yhteystiedot saaden haastatteluosuostumuksen myös

heiltä. Tavoitin puhelimella 14 oppilaasta 10, joille lähetin haastattelumateriaalin pyytäen heiltä vastauksia tiettyyn päivämäärään mennessä.

Yhden muistutussähköpostin jälkeen sain haastattelukysymyksiin vastaukset kahdeksalta oppilaalta. Toteutin oppilaiden haastattelemisen toukokuun loppupuolella, mikä oli ehkä syynä mm. sellaisiin oppilaiden taholta tulleisiin haastatteluun osallistumisehtoihin, kuten että kysymyksiä ei ole kovin paljoa ja että haastattelu ei vaadi tapaamista eli ylimääräistä menoa kalenteriin. Myös kahden oppilaan vastaamatta jättäminen johtunee kevätkiireistä koulussa ja harrastuksissa sekä kesäloman läheisyydestä.

### **7.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Aineistonkeruumenetelmistä teemahaastattelun valitsin opettajien haastattelumuodoksi, koska halusin toteuttaa syvällisen haastattelun, joka antaisi tilaa haastattelutilanteessa myös pohdinnalle, mutta kuitenkin niin, että minulla olisi kaikille haastateltaville sama, teemoittain etenevä haastattelurunko. Teemahaastattelun ominaispiirteet toteutuvat myös siinä, että halusin tutkimukseni aineistoksi sellaisia, tietyn tilanteen, eli tässä tapauksessa soittajan- ja soitonopetuskokemusta omaavia henkilöitä, joiden subjektiivisia kokemuksia soitonopetuksesta ja soittamisesta voisin selvittää.

Oppilaiden haastattelujen osalta päädyin lomakehaastatteluun, koska ensinnäkin myös heille teemahaastattelun toteuttaminen olisi ollut liian laaja ja työläs aineisto analysoitavaksi pro gradun tasoiseen tutkimukseen. Lomakehaastattelun ominaispiirteiksi mainitaan mm. kysymysten sama merkitys kaikille. Kaikki haastatteleman oppilaat ovat suurin piirtein saman ikäisiä, jousisoitinta harrastavia nuoria, joten yhtenäisten merkitysten kriteeri täyttyy mm. siinä suhteessa. Haastattelun toteuttamiseen sähköpostitse päädyin mm. siksi, että ajattelen sen olevan nuorille luontainen ja tuttu viestimiskeino ja samalla sekä työmäärältään että aika-  
taulultaan minulle mahdollinen toteuttaa.

Halusin toteuttaa tutkimukseni laadullisten menetelmien avulla, koska mielestäni aiheeseeni sopii hyvin ihmisten kokemusten kuvaaminen ja niiden ymmärtäminen. Halusinhan tarttua aiheessani nimenomaan sekä opettajien että oppilaiden kokemuksiin yhteissoitossa. Ja koska

tarkoitukseni on tuoda esiin havaintoja ja kokemuksia mukaan lukien tutkijan asiantuntijuuden aiheen tiimoilta, hyödynsin tutkimusasetelmassani fenomenologista tutkimusotetta.

#### 7.4 Kohti aineiston analyysiä

Sekä opettajien (liite 2) että oppilaiden (liite 1) haastattelurunkoa suunnitellessani muodostin ensin teemarungon, jonka eri osa-alueisiin kysymykset sijoittuisivat. Ajattelin, että aineistoon sisältyvät teemat auttaisivat minua myös aineiston analyysiä tehdessäni. Teemarunkojen tuli kuitenkin olla niin väljiä ja huomaamattomia, etteivät ne häiritsisi tai hallitsisi mitenkään haastatteluja. Oppilaiden ja opettajien haastattelurungoissa on yhtäläisyyksiä, mutta ne ovat kuitenkin laadittu yksilöllisesti juuri sen tietyn näkökulman merkityksiä tavoitellen. Oppilaiden haastattelurungon teemat muodostuivat seuraavanlaisiksi:

- Oppilaan tausta
- Yhteismusisoinnin taustaa
- Yhteismusisointi, motivaatio ja oppiminen
- Esiintyminen ja edistyminen
- Lopuksi (huippukokemukset)

Kokosin oppilaiden sähköpostiaineistoa seuraavasti: Merkitsin jokaisen oppilaan tarkoittamaan tiettyä koodia. Kirjan T koodissa tarkoittaa sukupuolta eli tyttöä ja kirjaimen perässä oleva numero (T1, T2 jne.) muodostaa koodista yksilöllisesti tiettyä haastateltavaa merkitsevän tunnuksen. Kävin kysymykset yksitellen henkilöittäin ja kysymyksittäin läpi merkiten tarkasti vastauksen sisällön muistiin (liite 1). Sen jälkeen yhdistin tulokset kysymyksittäin ja teemoittain tiivistelmäksi, josta saamani tulokset tulevat selkeämmin esiin.

Opettajien haastattelurungon teemat olivat seuraavat:

- Omat soittokokemukset
- Yhteissoitto opettajan työssä
- Soittajat opettajan näkökulmasta
- Esiintyminen
- Lopuksi (huippukokemukset)

Opettajien haastattelujen analysoimisen aloitin haastattelujen litteroinnilla. Sen jälkeen poimin mahdollisimman tarkasti jokaisesta vastauksesta niiden sisällön kirjoittaen sen kysymyskohtaisesti muistiin. Kun olin käynyt kaikki opettajat ja kaikki vastaukset edellä mainitulla tavalla läpi, kokosin tulokset teemarunkoa (liite 2) hyödyntäen tiivistelmäksi, josta tulokset käyvät selkeämmin ilmi. Lyhyesti sanottuna opettajilta kerätyn aineiston kohdalla on siis kyse litteroidun aineiston analysoimisesta teemojen mukaan ja sen jälkeen niiden yhdistämisestä.

Lopuksi muutin haastateltavien nimet peitenimiksi. Koska opettajien aineisto on tuotu esille kerronnallisella tyylillä, en halunnut käyttää opettajia merkitessäni koodeja (vrt. oppilaat) kerronnallisen luonteen ja sujuvamman luettavuuden säilyttämiseksi.

Sekä oppilaiden että opettajien haastattelujen teemarungon olen säilyttänyt myös tutkimuksen tuloksissa. Mielestäni teemarungon säilyttäminen tulosten esille tuomisessa on perusteltua, sillä se tuo luontevasti esiin aineistoon sisältyvät teemat ja niistä esille nousseet erilaiset merkitykset.



## 8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Opettajat esiintyvät tuloksissa peitenimillä. Peiteniminä käytän ns. sukupuolineutraaleja nimiä, koska yksi haastateltavistani halusi pysyä myös sukupuolen suhteen anonyyminä. Sen sijaan oppilaiden sukupuoli tulee ilmi heidän vastauksissaan jokaisen osallistujan osalta. Sukupuolella ei ole mielestäni merkitystä tutkimuksen tulosten analysoinnissa.

### 8.1 Opettajat

**Rauni** työskentelee viulun- ja alttoviulunsoiton opettajana keskisuomalaisessa musiikkioppilaitoksessa. Hän on tehnyt opetustyötä muutaman vuoden ajan, johon on kuulunut myös sekä orkesteri- että kamarimusiikin opetusta. Rauni on itse soittanut aktiivisesti kamarimusiikkia. Pääsyn Yliopiston sinfoniaorkesteriin 13-vuotiaana hän kokee tärkeäksi askeleeksi soittouransa kannalta. Matkalla ammattilaiseksi myös kamariorkesterin sekä kvartetin kanssa tehdyt kiertueet ulkomaanmatkoineen ovat olleet merkittävässä roolissa Raunin oman muusikkouden kannalta. Rauni ohjaa työssään pienten soittajien jousiorkesteria, harjoituttaa sinfoniaorkesterin jousisoittajia sekä kokoaa mahdollisuuksien mukaan pienempiä kamarimusiikkikokoonpanoja. Rauni kokee yhteissoiton pelkästään positiiviseksi asiaksi. Yhteissoiton kuuluminen opetustyöhön on olennainen motivaattori myös hänen oman työnsä kannalta: *"Koska, mä en ainakaan jaksais mun työtä jos mää vaan opettaisin, luokassa, ja se ois sit siinä. Se ei oikeestaan mulle anna sit ...semmosta."*

**Lahja** toimii keskisuomalaisen musiikkioppilaitoksen rehtorina. Hän on opettanut sekä kontrabasson- että sellonsoitonopiskelijoita yli 20 vuoden ajan. Hänen opetukseensa on opetusuran alusta asti kuulunut erilaiset kamarimusiikkikokoonpanot sekä orkesterit. Lahjalla on paljon kokemusta orkesterisoitosta. Lahja pitää soitonopiskelussa erittäin tärkeänä yhteismusisointia soittoharrastuksen alusta alkaen. Niinpä hänen johtamassaan oppilaitoksessa kaikenlainen yhteismusisointi on erittäin aktiivista soittoharrastuksen ensimetreiltä ja sen onnistumisen eteen on tehty paljon työtä. *"Vaikkei jousi oo siellä aina oikeitten kielten päällä, mut se, et niinku tuntee sen yhteenkuuluvuuden tunne, ja tuntee, et se oma panos on niinku tärkeä siellä."*

**Vieno** on työskennellyt viulunsoiton opettajana yli 20 vuoden ajan Keski-Suomessa sijaitsevassa musiikkioppilaitoksessa opettaen viulunsoiton lisäksi lukuisia erilaisia orkestereita ja kamarimusiikkikokoonpanoja. Vienon muusikkouteen kuuluu tärkeimpänä osana kamarimusiikki, jota soittaa edelleen opetustyönsä ohessa. Hän toivoisi yhteismusisoinnin tulevan joskus itsestänselvyydeksi kaikenikäisille soittoharrastajille, niin tärkeää ja antoisaa se on. Vieno ohjaa työssään kahden eri orkesterin lisäksi monenlaisia kokoonpanoja, ja kokee sen aikaa vieväksi, mutta antoisaksi. Vieno nauttii työskentelystä oppilaidensa kanssa: *"Siis kauheen mukaviahan noi on, noi oppilaat. Oikeestaan kaikki. Ja tietysti jotkut jää vielä enempi mieleen. Ja pienet on kyllä niin aitoja..."*

**Kainolle** on sellonsoiton opettajana tullut tutuksi useat eri musiikkiopistot. Hänelle on kertynyt opetuskokemusta muutamia vuosia. Opetustyöhön liittyy sellistien opettamisen lisäksi myös kamarimusiikkia. Kaino pitää yhteissoittoa olennaisena osana muusikkoutta ja sitä kautta soittoharrastusta. Hän itse nauttii eniten soittaa pienemmissä kokoonpanoissa. Kaino kokee, että yhteissoiton pitäisi olla oppilaille mukava, innostava lisä soittoharrastuksessa, minkä kautta saa toteuttaa myös omia mieltymyksiään. *"Viimekskin yhet halus esittää Abbaa, ei se nyt ihan viimeisen päälle hiottu ollu ja ne esitti ja ne oli tosi ilosia ja mun mielestä hyvä niin..."*

### 8.1.1 Omat soittokokemukset

Kaikki opettajat mainitsivat huippukokemuksikseen yhteissoiton orkesterissa tai kamarimusiikkikokoonpanoissa. Rauni ja Lahja kokivat, että orkestereiden ja Raunilla lisäksi kvartetin kanssa tehdyt kiertueet ja ulkomaanmatkat merkittäviksi mm. soittamisen motivaation kannalta. Raunille pääsy 13-vuotiaana yliopiston sinfoniaorkesteriin oli iso askel soittouran kannalta. Vieno, Kaino ja Rauni muistelivat kesäleirejä, joissa yhdessä soittamisesta on jäänyt mahtavia muistoja. Vienolle huippukokemuksia ovat olleet myös suurten orkesteriteosten (esim. Sibeliuksen sinfonioiden) soittaminen ja Vieno ja Lahja kokivat huippukokemuksiksi päästä soittamaan hyvien kapellimestareiden johdolla. Rauni ja Vieno mainitsivat tärkeiksi myös onnistuneet tutkinnot ja sitä kautta edistymisen kokemukset.

Kokemukset ovat kaikilla positiivisia. Yhteissoiton hyväksi puoliksi mainittiin mm. yhdessä tekeminen, vuorovaikutus toisten kanssa. Lahja on kokenut tärkeäksi orkesterityössään po-

rukkaan sulautumisen, yhtä olemisen. Vienon mielestä nimenomaan yhteissoiton kautta pääsee hyvää fiilikseen, koska silloin voi soittaa rennommin. Raunille on ollut tärkeää saada ystäviä yhteissoiton myötä. Kaino hieman kritisoi orkesterin hierarkkisuutta ja pitää siksi enemmän kamarimusiikin soittamisesta.

**Raunin** kokemukset yhteismusisoinnista ovat pelkästään positiivisia. Pääsy Yliopiston sinfoniaorkesteriin 13-vuotiaana oli merkittävä askel hänen soittouransa kannalta. Myöhemmin kamariorkesterin sekä kvartetin kanssa tehdyt ulkomaan kiertueet Rauni on kokenut huikkeiksi ja motivoiviksi. *"...vaikka ois jossain vanhainkodissaki keikalla ja sit ku näkee, et ne ihmiset oikeesti tykkää kuunnella ja sit ne tulee niinku ihan hirveesti kiittämään..."* Kuten Rauni edellä mainitsee, hänelle on tärkeää tuottaa soitolla iloa muille. Uudet ystävät ja tuttavat sekä yhdessä tekeminen mm. monilla eri musiikkileireillä on ollut rikastuttavaa, ja monissa eri kokoonpanoissa mukanaolo on kehittänyt myös vuorovaikutustaitoja. Rauni mainitsee tärkeiksi kokemuksiksi myös onnistuneet tutkinnot ja sitä kautta edistymisen kokemukset.

**Lahjan** soittoharrastuksen innoittajana on lapsuudessa ja nuoruudessa ollut soittaminen Helsingin Juniorijousissa. Myöhemmin työskentely orkesterissa erityisesti maineikkaiden kapellimestareiden johdolla on antanut Lahjan muusikkouteen paljon. *"Kova koulu, mut oon tosi onnellinen, että oon saanu sen käydä."* Lahja on kokenut tärkeäksi orkesterityössään porukkaan sulautumisen, yhtä olemisen.

**Vienolla** on *"het vaikka kuinka paljon ihania"* soittokokemuksia yhteismusisoinnista. Suurin osa niistä liittyy kamariorkesterin kanssa tehtyihin konsertteihin, joissa on soitettu hienoja teoksia hyvien kapellimestareiden johdolla. Myös onnistuneet konsertit musiikkileireillä ovat jääneet mieleen. Mahtavia soittohetkiä synnyttää soittajien välinen hyvä "kemia", josta Vieno on saanut nauttia mm. jousikvartetissa soittaessaan. *"...elää siinä hetkessä se musiikki, koko ajan."* Hän kokee, että parhaimpaan fiilikseen musiikin tekemisessä pääsee, kun tilanne ei ole liian jännittävä ja paineita luova. Soolo- esiintymisten Vieno kokee olevan usein liian jännittäviä tilanteita. *"Mutta onneks tässä pystyy niinku toteuttamaan itseään ja pääsee hienoihin fiiliksiin sit just yhteissoiton kautta."*

**Kainon** soittointoon lapsuudesta saakka ovat vaikuttaneet yhteissoitto ja kesäleirit. Jonkinlaisen ratkaisevan kipinän soittamiseen hän kokee saaneensa kursseilta, joissa oppilaat ja opetta-

jat soittivat yhdessä kamarimusiikkia. Kaino on tykännyt soittaa enemmän kamarimusiikkia, orkesterissa soittamiseen liittyy hänen kokemuksissaan ikävää hierarkkisuutta.

### **8.1.2 Yhteissoitto opettajan työssä**

Opettajat edustavat kolmea eri oppilaitosta. Kaikki opettajat työskentelevät aktiivisesti yhteissoiton parissa. Kahdessa oppilaitoksista on suuri orkesteri, joka harjoittelee ja esiintyy periodeittain. Siinä soittavat pienemmissä kokoonpanoissa tai stemmaharjoituksissa säännöllisesti lukuvuoden aikana.

Vienon ja Kainon edustamassa oppilaitoksessa on monen eri tasoille soittajille tarkoitettuja kokoonpanoja sekä mahdollisuuksien mukaan koottuja kamarimusiikkiryhmiä. Lisäksi heidän oppilaitoksessaan toimii vasta-alkajille tarkoitettu ns. musiikkikoulu, johon oppilas sitoutuu 2 vuodeksi. Oppilailla on vähemmän henkilökohtaista opetusta, mutta opintojen alusta enemmän yhteismusisointia.

Raunin, Lahjan ja Kainon edustamassa oppilaitoksessa periodeittain harjoitteleva ja konsertoiva sinfoniaorkesteri (välillä kuorokin mukana) on oppilaitoksen ylpeyden aihe, lippulaiva. Konserttipäivät ja harjoitusperiodit sovitaan lukukauden alussa hyvissä ajoin ja kaikki opettajat harjoittavat oman soittimensa oppilaat stemma-harjoituksissa suurorkesteria varten.

Lahja johtaa stemma-harjoitusten ja luokkatuntien lisäksi sinfoniaorkesteria, Rauni pitää stemma-harjoituksia ja muodostaa mahdollisuuksien mukaan kamarimusiikkikokoonpanoja. Vieno ohjaa viikoittain sekä minijousia että juniorijousia, sekä tilanteen mukaan muita kamarimusiikkikokoonpanoja. Lukukausien lopulla osa oppilaitosten jousiorkestereista (välillä mukana myös puhaltajia) kokoontuu yhdeksi isoksi orkesteriksi esiintymään. Kaino kokoaa omista ja muiden opettajien oppilaista erilaisia ryhmiä tilanteen mukaan sekä ohjaa yhdessä oppilaitoksessa vuorollaan muiden opettajien kanssa soitinryhmää, joka koostuu useiden eri opettajien oppilaista. Oppilaiden ikäjakaumaksi kaikki opettajat sanoivat "laidasta laitaan", eli kaiken ikäiset musiikkioppilaitosten oppilaat ovat mukana yhteismusisoinnissa.

Kokoonpanoja muodostaessaan opettajat ottavat huomioon mm. sen, ovatko oppilaat ennestään keskenään kavereita tai ovatko muuten samanhenkisiä. Vieno ja Rauni mainitsivat myös soittotaidolla olevan merkitystä. Kaino ja Vieno kertoivat suunnitellun ohjelmiston vaikutta-

van siihen, minkälaisia kokoonpanoja he muodostavat, ja Lahja mainitsi mahdolliseksi yhdessä soittamisen "kriteeriksi" samaan aikaan valmistuvan tutkinnon, jolloin yksi osa tutkintoa voidaan toteuttaa kamarimusiikilla. Ainoastaan Rauni kertoi oppilaiden iän vaikuttavan kokoonpanoja muodostettaessa. Kaino halusi toteuttaa mahdollisuuksien mukaan oppilaiden omia toiveita ja koki hedelmällisimmäksi tilanteeksi muodostaa kokoonpanoja sen, kun ehdotus tulee oppilailta itseltään.

Raunin, Lahjan ja Kainon edustamassa musiikkiopistossa on opetussuunnitelma laadittu ns. 30+5-järjestelmällä tarkoittaen sitä, että lukuvuoteen sisältyvästä 35:stä soittotunnista 5 tuntia opettaja voi käyttää esim. kamarimusiikkiin tai muuhun yhteissoittoon. Sen lisäksi opettajat organisoivat kamarimusiikkiharjoituksia osaksi oppilaiden tuntia tai sitten pitävät niitä omalla, ylimääräisellä ajalla. Opettajat säestävät oppilaitaan tunnilla aktiivisesti, oman soittimensa lisäksi pianolla. Rauni mainitsi säestävänsä pieniä oppilaita myös kanteleella. Vieno ja Kaino soittavat helppoja säestyksiä myös esiintymisissä.

Rauni, Lahja ja Vieno kertoivat valitsevansa yhteissoitto-ohjelmistoa monipuolisesti. Vieno piti myös tärkeänä tutustuttaa soittajia "suurten säveltäjien musiikkiin". Lahjan mielestä soittavan ohjelmiston pitää olla teknisesti sopivan haasteellista ja motivaation säilyttävää. Kaino ajattelee yhteissoiton olevan oppilaille mukavaa "ekstraa", josta haluaa heidän todella nauttivan. Siksi hän antaa oppilailleen ohjelmiston suhteen aika vapaat kädet, kuuntelee heidän toiveitaan.

Kaikkien mielestä "homman pitää olla hanskassa" yhteissoittoa vetäessä. Rauni ja Vieno kokevat, että ovat jämäkempiä yhteissoittotunneilla. Ryhmää vetäessään ei myöskään ehdi niin jutella henkilökohtaisesti kenenkään oppilaan kanssa. Kainon mielestä varsinkin pienten oppilaiden ryhmätunnit ovat enemmän muskari-tyyppisiä, jossa soiton ohella tehdään paljon muutakin kivaa. Ainoastaan Lahja koki, ettei hänen roolinsa eroa mitenkään yksilötuntien ja ryhmätuntien välillä.

Lahja piti tärkeänä, että tavoitteet yhteissoitossa ovat niin korkealla, että tulos on palkitsevaa kaikille. Puhtauden ja muiden soittajien kuunteleminen ovat yhdessä soitettaessa tärkeitä seikkoja Raunin ja Kainon mielestä. Vieno koki, että esim. soittoasentoihin ei ehdi puuttumaan samalla tavoin kuin yksilötunneilla.

**Raunin** edustamassa oppilaitoksessa yhteissoitto on erittäin aktiivista ja Raunin itsensä mielestä asiat toimivat sen suhteen hyvin mm. ajoissa tehtyjen suunnitelmien ja organisoinnin ansiosta. Oppilaitoksessa toimii kamarimusiikkikokoonpanojen ja opiston "lippulaivaksi" tituleeratun sinfoniaorkesterin lisäksi kuoro, puhallinorkesteri, sekä soittotaipaleensa alkuvaiheessa oleville tarkoitettu pieni orkesteri. Raunin työhön kuuluu sinfoniaorkesterin stemmaharjoitusten ohjaus sekä pienemmät kamarimusiikkikokoonpanot, joita hän muodostaa aina tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan. Kuten jo aiemmin mainitsin, Raunin edustamassa oppilaitoksessa on käytössä opetussuunnitelmassa 30+5-järjestelmä, jolloin yhteissoitolle on opetussuunnitelmaan varattu jo valmiiksi aikaa. Jonkin verran Rauni käyttää henkilökohtaisten soittotuntien aikaa yhteismusisointiin. Orkesterin stemmat vaativat joskus harjoittamista muulloinkin kuin stemma-harjoituksissa ja esim. duo-parien soittotunteja Rauni yrittää organisoida peräkkäisiksi, jolloin yhteisharjoitukset onnistuvat hyvin osana toisen oppilaan lopputuntia ja toisen alkutuntia. Yhteissoittoa oppilaille tulee luonnollisesti myös Raunin säästessä heitä soittotunneilla pianolla, viululla ja joskus myös kanteleella.

Erilaisia yhteissoitto-kokoonpanoja muodostaessaan Rauni kiinnittää huomiota soittajien ikään ja soittotaitoon sekä siihen, ovatko soittajat mahdollisesti jo entuudestaan kavereita tai muuten samanhenkisiä. Varsinkin orkesteritoimintaan oppilaita yritetään saada mukaan mahdollisimman varhain. *"Ne niinku pääsee sinne mukaan tavallaan. Ajetaan sisään niitä."* Raunin ilmaus kuvaa hyvin myös sitä ajatusta, että tarkoituksena on päästää oppilaat kokeilemaan yhteissoittoa vaikka hieman vielä puutteellisillakin taidoilla, tarkoituksena pitää yhteismusisointiin mukaan pääsemisen kynnyksen matalalla. Ohjelmiston Rauni suunnittelee monipuoliseksi ja motivoivaksi. Mukaan mahtuu niin Abbaa kuin Vivaldiakin. Yhteissoittoa ohjatesaan Rauni kokee olevansa persoonana jämäkämpi verrattuna yksilötunteihin, jolloin on enemmän aikaa opettaja-oppilas-suhteen luomiselle. Rauni soittaa myös paljon mukana yhteissoittoharjoituksissa, koska kokee, että on näin myös esikuva oppilaille. *"Kyllä ne siellä petraantuu, oppilaat kuuntelemaan."* Ryhmäksi oppimista ja yhdessä soittamista harjoitellaan monin eri tavoin.

**Lahjan** edustamassa oppilaitoksessa yhteismusisointi toimii erittäin aktiivisesti ja sen onnistumisen ja toimivuuden eteen tehdään opistossa töitä. Oppilaitoksessa on käytössä jo aikaisemmin selventämäni 30+5-järjestelmä. Lahja toteuttaa kyseiset viisi tuntia yleensä luokka-

tunteina, jossa hänen kaikki oppilaansa soittavat yhdessä erilaisissa kokoonpanoissa. Soittotunneilla Lahja säestää itse oppilaitaan joko bassolla tai pianolla ja toteaa nauraen joskus innostuvansa "komppaamisesta" liikaakin. Oppilaitoksessa toimii muutamia viikoittain kokoon-tuvia kokoonpanoja sekä periodeittain toimiva iso orkesteri, johon on tarkoitus saada mahdollisimman paljon soittajia mukaan. Yhteenkuuluvuutta ja yhdessä tekemistä korostetaan, mitä Lahja pitää tärkeänä mm. opiston useista toimipaikoista johtuen. Opisto tekee yhteistyötä myös kaupungin kansalaisopiston sekä koulujen kanssa, mistä on tuloksena mm. opiston ja koulun yhteinen vaski-orkesteri.

*"Vaikkei jousi oo siellä aina oikeitten kielten päällä, mut se, et niinku tuntee sen yhteenkuuluvuuden tunne, ja tuntee, et se oma panos on niinku tärkeä siellä."* Lahja peräänkuuluttaa rehtorina ja opettajana sitä, että kaikki pääsisivät yhteissoittoon mukaan mahdollisimman alusta alkaen. Yhdessä soittaminen motivoi myös lasten omassa soitossa eteenpäin, kun he näkevät ja kuulevat pidemmällä olevien soittoa esim. orkesteriharjoituksissa. *"Kyl se pitäis mun mielestä kaiken ikäiset soittaa yhdessä. Että siitähän sitä niinku imee, toinen toisiltaan voi oppia."* Iällä ei ole väliä kokoonpanojen muodostuksessa, mutta Lahja pitää tärkeänä, että kaverit halutessaan pääsevät soittamaan yhdessä. Kokoonpanoja muodostaessaan Lahjan huomio kiinnittyy myös oppilaiden persoonaan ym. yhdistäviin tekijöihin, kuten siihen, että samaan aikaan valmistuvat tutkinnot on hyvä mahdollisuus sisällyttää molempien tutkinto-ohjelmistoon kamarimusiikkia laittamalla tutkintoon valmistautujat soittamaan yhdessä. Kamarimusiikkikappaleiden pitää Lahjan mukaan olla sopivan haastavia, mutta motivaation säilyttäviä.

*"Kyllä mä yhtä hullu molemmissa tilanteissa oon"*, toteaa Lahja nauraen innostumisestaan ja "roolistaan" yhteissoittoa vetäessään. Vaikka eri-ikäiset ja -tasoiset oppilaat soittavat yhdessä, lopputuloksesta ei tingitä: Tärkeintä on saavuttaa palkitseva lopputulos tekemisen mielekkyys säilyttäen.

**Vienon** edustamassa oppilaitoksessa toimii useita erilaisia pienempiä ja isompia kokoonpanoja. Opiston musiikkikoulu-osastolle voivat kaikki halukkaat päästä soittamaan jotakin soitinta. Kahden vuoden aikana, minkä koulu kestää, on alusta alkaen yhteismusisointia, sillä osa opetuksesta toteutetaan opettajan valinnan mukaan ryhmissä. Varsinaisen musiikkiopiston puolella harrastaville jousisoittajille on tarjolla orkesterisoittoa soittajan taitojen mukaan. Myös erilaisia kamarimusiikkikokoonpanoja muodostetaan tilaisuuden tullen. Vieno itse oh-

jaa kahta eri jousiorkesteria. Puhallinorkesterit ovat oppilaitoksessa erikseen, mutta puhaltajat ovat tervetulleita jousiorkestereihin aina tarvittaessa. Vieno esiintyy oppilaidensa kanssa myös opiston ulkopuolella. Vaikka esiintymisten organisointi muualle vaatiikin ylimääräistä työtä, ovat lapset ja vanhemmat "keikoista" usein innoissaan. Vienon oman kokemuksen mukaan erilaisiin paikkoihin esiintymisten järjestäminen antaa oppilaille uudenlaisia kokemuksia ja elämyksiä. Viulun lisäksi Vieno säästää itse pianolla oppilaitaan soittotunneilla sekä pienemmissä esiintymisissä varsinkin silloin, jos säästäjää on vaikea saada:

*"Meil on paljon keskusteltu, ku osa opettajista on sitä mieltä, että pitäis olla niille ylä-asteikäisille sit se oma orkka. Ei ne viihdy, jos siellä on niitä tilliäisiä, mutta minä en oo samaa mieltä. Ihan \*\*\* leirin ja oman kokemuksen perusteella ni päinvastoin, must se pitäis olla niinku just rikastavaa, että... Ei soitossa katota sitä ikää."*

Sen sijaan kaveruussuhteita, soittotaitoa sekä kokoonpanossa vallitsevaa "hyvää fiilistä" ja oppilaiden innostuksen säilymistä Vieno pitää tärkeimpinä asioina yhteissoittokokoonpanoja muodostaessaan sekä soitettavaa ohjelmistoa suunnitellessaan. Ohjelmiston on tärkeää olla monipuolista ns. suuria säveltäjiä unohtamatta:

*"...esim. barokki on niinku aivan lyömätön. Sitä oppi niin tosi, siinä on sellasta soittotekniikkaa että ei oo paljon niinku voittanutta. Ja sit kun se lähtee kulkeen, ni...vaikka ois falskia ni se on kuitenkin opettavaista."*

Vieno tekee itse sovituksia tarpeen mukaan eri kokoonpanoille, mm. sen vuoksi, koska kokee, että valmista materiaalia on vaikea löytää.

*"...istukaa ja silmät kirkkaina ja selkä suorana tuolin reunalla."* Pitääkseen yhteismusisointiporukan harjoitukset "kasassa", kokee Vieno toimivansa jämäkämmin ja "höyryävänsä" yksilötunteja enemmän. Oppilaan omalla soittotunnilla on aikaa tutustumiseen, jutusteluun ja rauhallisempaan ohjaukseen. *"... eikä siitä mitään tuu, jos siellä käy vääntään niitten pikkurilliä...siis tuu yhtään mitään. Pitää vaan saaha vauhtiin."* Pojat tarvitsevat Vienon mielestä tyttöjä enemmän harjoitukseen toimintaa, eteenpäinmenevyyttä ja reipasta tempoa.

**Kaino** työskentelee useammassa oppilaitoksessa. Yhdessä näistä on opetussuunnitelmassa huomioitu yhteissoitto 30+5-järjestelmällä, jonka olen selventänyt aiemmin. Lukuvuoden soittotunneista 5 opettaja voi vapaasti hyödyntää yhteissoittoon haluamallaan tavalla. Kaino ei ole vetänyt orkestereita, mutta paljon erilaisia kamarimusiikkikokoonpanoja mahtuu opetusvuosiin. *"No viimeisin oli tossa 17 selloo ja 5 kontrabassoo."* Kokoonpanot vaihtelevat tilanteen mukaan, ja niihin sisältyy myös sellaisia useamman opettajan oppilaista koottuja ryhmiä,



joita opettajat ohjaavat vuorotellen. Kaino pyrkii saamaan esim. duoparin soittotunnit peräkkäin, jolloin yhteissoitto on helposti toteutettavissa kummankin soittotunnin osana, mutta opettaa ryhmiä usein myös "ylimääräisenä", omalla ajalla. Yhteismusisointia tapahtuu myös soittotunneilla, sillä Kaino säästää itse oppilaitaan oman soittimensa lisäksi pianolla.

*"Se on mun mielestä se paras lähtökohta, jos se idea tulee niiltä lapsilta ja nuorilta itseltä. Se on niinku hedelmällisin juttu."* Silloin kun kavereiden keskinäiset kokoonpanot eivät toteudu, kokoaa Kaino oppilaistaan ryhmiä tilanteen mukaan ottaen huomioon mm. soitettavan ohjelmiston. Kaino kokee hyödylliseksi sen, että eri-ikäiset lapset soittavat yhdessä, siinä nuoremmat oppilaat oppivat paljon vanhemmilta soittajilta. Ohjelmistoa valitessaan Kaino huomio oppilaiden toiveita, sillä hänen mielestään on tärkeää, että nimenomaan yhteissoitossa on mahdollisuus toteuttaa oppilaiden omia toiveita. Soitettujen kappaleiden listalta löytyykin tavanomaisten säveltäjien lisäksi mm. Abbaa ja Metallicaa:

*"... siinä ehkä niinku yhteissoitossa on tietysti se ero noihin yksilötunteihin, et on mahdollisuus niillä niinku oppia toisiltaan ja sitä täytyy niinku yrittää saada esiin. Mut kuitenkin mieltää, ettei rupee vertailemaan...itseään toisiinsa. Et se ilmapiiri täytyy pysyä semmosena ilosena."*

Kaino kokee oman roolinsa yhteissoiton vetäjänä yleisesti ottaen hieman erilaiseksi verrattuna yksilötunteihin. Erityisesti nuorempien soittajien kanssa yhteissoittohetyket kuluvat muskari-tyyppisesti. Hänen mielestään yksi tärkeimmistä yhteissoiton anneista on yhdessä soittamisen ilo, jonka avulla mahdollisesti jaksaa motivoitua myös yksilötunneilla. Päämäärä soitossa pitää olla, mutta hauskanpitoa unohtamatta.

### **8.1.3 Soittajat opettajan näkökulmasta**

Kaikki opettajat ajattelevat oppilaiden pitävän yhdessä soittamisesta. Kaino tarkensi asiaa sanomalla, että vanhemmissa oppilaissa on enemmän sellaisia, jotka ehkä kokevat sen turhaksi, yksilötunteja verottavaksi opiskelumudoksi. Yhteissoiton mukavuuden "ehdoiksi" Rauni mainitsi kappaleiden sopivan vaikeusasteen ja sen, että ne harjoitetaan niin huolella, että oppilaat voivat nauttia soittamisesta. Vienon mielestä on tärkeää, että yhteissoitoharjoitukset ovat sopivasti sallivia oppilaiden sosiaalisille suhteille ja että niissä on mahdollisimman hyvä työkentelyrauha.

Yhteissoiton mieluisuus näkyy aktiivisena osallistumisena yhteissoittoon. Lahja ja Rauni ovat myös kohdanneet paljon sitä, että innostunut oppilas tulee kysymään, että milloin on taas or-

kesteriperiodi tiedossa. Yhteissoiton epämieluisuus näkyy Raunin ja Vienon mielestä mm. siten, että ei tulla harjoituksiin. Vienon mielestä tähän voi vaikuttaa myös yleinen soittoharrastuksen vaatavuus ja aikaavievyys (esim. teoria-opinnot). Vienon kokemuksen mukaan myös arkaluonteisella oppilaalla voi olla vaikeampaa sopeutua soittamiseen esim. orkesterin kokoisessa porukassa. Lahjan mielestä vastentahtoisuus yhteissoittoa kohtaan varsinkin pienillä oppilailla on usein pelkoa uutta ja tuntematonta soittomuotoa kohtaan, mikä menee ohi sitten kun yhdessä soittaminen tulee heille tutuksi. Myös perheen uskonnollinen vakaumus on saattanut vaikuttaa yhteissoittoon osallistumiseen.

Raunin ja Lahjan mielestä eläytyminen näkyy esim. palautteessa soiton jälkeen. Lahjan ja Kainon mielestä oppilaan eläytyminen saisi näkyä enemmän. Kainon kokemuksen mukaan se, että oppilas uskaltaa heittäytyä ja ilmaista musiikkia, tarvitaan hyvää opettaja-oppilassuhdetta. Vienon mielestä eläytyminen näkyy kropassa tuikkivina silminä, hehkuvina poskina ja yleisenä topakkuutena. Eläytymiskysymys koettiin vaikeaksi?

Lahja ei osaa nähdä esim. taidollisia tai sukupuoleen liittyviä eroja oppilaiden välillä, vain tekeminen on se, joka merkitsee. Rauni ja Vieno taas kokevat, että oppilaiden välillä on paljonkin eroja, esim. tasoerot. Tasoeroksi myös Kaino näkee sen, että paljon yhteismusisointia harrastaneet oppilaat osaavat selkeästi paremmin kuunnella muita soittotilanteessa. Vieno kokee, että pojat tarvitsevat tyttöjä enemmän yhteissoittoharjoituksiin selkeät pelisäännöt.

Kysyttäessä tilannetta missä oppilas oppii eniten, Raunin mieltä yhteissoittotilannetta, ja siinä hänen mielestään oppii paljon olemalla vastaanottavainen ja kuuntelemalla, mitä tehdään. Vieno, Lahja ja Kaino peräänkuuluttivat välitöntä, turvallista ilmapiiriä ja hyvää opettaja-oppilassuhdetta.

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että yhteissoitto on soittoharrastuksen keskeinen osa. Lahjan mielestä jopa niin, että yhteissoitto on se tärkein osa koko soittamista. Rauni, Kaino ja Lahja liittivät siihen sosiaalisten taitojen kehittymisen, Kaino ja Vieno ajattelivat yhteissoiton olevan soittoharrastuksen motivaatiota lisäävä tekijä. Yhteissoitto on soittoharrastuksen rikkaus.

Kaino koki opettaneensa vielä niin vähän aikaa, ettei näe yhteissoiton toteutuksessa yms. muutoksia tapahtuneen hänen uransa aikana. Samaa sanoi Rauni, hän tosin ajatteli oppilaiden olevan nykyään innostuneempia yhteissoitosta. Vienon mielestä ohjelmiston laajentuminen ja sovittamistyön helpottuminen ovat yhteissoitossa tapahtuneita muutoksia. Lahja koki, että ennen esim. oppilasorkestereihin pääsi soittamaan vain parhaat oppilaat, kun nykyään mukaan pääsevät kaikki tasa-arvoisesti.

Yhteissoiton toteuttamisessa yleisesti nähtiin jonkin verran organisointi- ja tila-ongelmia. Organisointia esim. orkesteriperiodeissa pidettiin todella tärkeinä kappaleiden valintoja myöten ongelmien välttämiseksi. Toimi-alueen laajuus on ollut Lahjan johtamassa opistossa jonkinlainen, mutta jo nyt voitettu, ongelma. Myös joidenkin perheiden sitoutumattomuus ja uskonto mainittiin, tosin vain pieninä ongelmina.

**Rauni** kokee oppilaiden tykkäävän yhdessä soittamisesta. Jotta ilo soittamisesta voisi toteutua, kappaleiden sopivasta vaikeusasteesta sekä huolellisesta harjoittamisesta tulisi huolehtia. *"... ja sit niillä on toivekappaleitaki, että eikö voitais soittaa sitä tai tätä..."* Onnistumisen kannalta on myös tärkeää, ettei yhteissoitto kuormita liikaa oppilasta ja hänen perhettään esim. liiallisella määrällä harjoituksia. Hänen oppilaitoksessaan on syntynyt jonkinlainen "orkesterisoitto-buumi" varmaankin ainakin edellisen syksyn hienon konsertin ansiosta, joten *"... mä en usko, että niitä on kauheen vaikee enää niinku motivoida sinne seuraavaan orkesteriin. Että ne tulee varmaan ihan mielellään."* Raunin mielestä oppilaan eläytyminen näkyy esim. palautteessa soiton jälkeen: *Joku saattaa sanoa, että vitsi tää on nii huippuhieno kappale, makeeta musiikkia tai jotain semmosta."* Raunin mielestä oppilaissa (saman ikäisissäkin) on eroja yhteissoittotaidoissa esim. rytminkäsittelyssä ja taidossa kuunnella muita soittajia. Rauni kuitenkin kokee, että ajan kanssa ryhmä hitsautuu yhteen ja taidoiltaan heikommatkin oppivat ryhmän mukana kokoajan.

**Lahja** kokee oppilaidensa olevan innostuneita yhteissoitosta. Yhteismusisointi on varsinkin nuorille soittajille monesti uusi kokemus, joka voi aluksi tuntua oudolta ja pelottavalta. Lahjan mukaan oppilaan on tärkeää saada kokea, ettei soiton tarvitse olla täydellistä ja soiton tiimellyksessä saa epäonnistua, jolloin turha jännitys katoaa. Hänen mielestään yhteismusisoinnin lisääntyminen opetuksessa on vienyt eteenpäin myös sitä, että oppilaat ovat aiempaa tottuneempia yhdessä soittamiseen. Tärkeää onnistumisen kannalta on kuitenkin pitää

soitettavan ohjelmiston taso sopivana, sillä liian haasteelliset teokset Lahjan kokemuksen mukaan kuormittavat liikaa oppilaiden soittotunteja. Kuitenkaan palkitsevan lopputuloksen saavuttamiseksi oppilaan omaa kotiharjoitteluakaan ei voi liikaa korostaa.

*"...suomalainen kokee sillai ehkä hillitymmin, et sais näkyä enemmänkin ulospäin se semmonen eläytyminen ja se et tää on kiva juttu ja muuta."* Vaikka Lahjan mielestä suomalaiset soittajat saisivat näyttää enemmän tunteitaan soitossaan, kokee hän eläytymisen kuitenkin näkyvän esim. palautteessa konsertin jälkeen tai seuraavan orkesteriperiodin odottamisena. Lahja ei näe eroja yhteissoitossa eri oppilaiden välillä. *"...vaan se tekeminen niinku merkitsee. Ja se kokeminen."* Hän mainitsee kuitenkin "uudet perheet", jotka eivät vielä ole sisäistäneet oppilaitoksen toimintaa yhteissoiton kannalta, jolloin esim. harjoituksiin osallistumisen edelle saattavat mennä arjen käytäntöihin liittyvät asiat. Tilanne kuitenkin muuttuu myöhemmin perheen nähdessä toiminnan lopputuloksen.

Oppilaan oppimisen kannalta ratkaisevan tärkeää Lahjan mielestä on oppimisympäristössä vallitseva turvallinen ilmapiiri ja mahdollisuus olla oma itsensä. Soittoharrastuksessa yhdessä soittamisen Lahja kokee "ykkösjutuksi", johon tarvittava taito hankitaan soittotunneilta:

*"Siis eniten mä niinku toivon, että jokainen lapsi jossain vaiheessa kokee sen minkä mä oon kokenu. Elikkä on se siis mikä biisi tai mikä orkesteriperiodi tahansa, mut et se kokee et "haa", et se tunteen sen tuolla sisässään, mitä se on ku onnistuu. Se, huomaa, et se orkesteri on niinku yhtä. Yhtä, ja sieltä se elämys siihen, mitä se musiikki voi tuottaa. Se kun yhdessä kun nousee ja onnistuu se juttu ja kaikki tietää niinku, on siinä täysillä ja tietää et helkutti mihin tää johtaa, nii se on nii huikeeta, että..."*

Lahjan mielestä yhteismusisointi kehittää myös lapsen ja nuoren sosiaalisia -, ja vuorovaikutustaitoja. "Entisaikoihin" verrattuna, jolloin ykköspultteihin istutettiin ne parhaimmat jne., Lahja kokee vahvasti tasa-arvoisuuden merkityksen. Kilpailuasetelman hän näkee järkytykseen toteutuvan edelleen useissa Etelä-Suomen musiikkioppilaitoksissa. Vuosikymmenten muutos näkyy oppilaissa mm. harrastusten määrässä. *"Mut et pitää huomioida, et ajat on niin erit. Ja ottaa huomioon tää ympäröivä maailma. Missä nykylapsi, missä maailmassa se elää."*

**Vienon** mielestä yhdessä soittaminen on oppilaiden mielestä kivaa. Opettajalla on kuitenkin tärkeä tehtävä pitää yhteissoittotilanne mahdollisimman monen eri luontoisille persoonille sopivana, sillä esim. turha meteli häiritsee monia. Vienon mielestä kuitenkin liian tiukkaakaan ei saa olla, onhan esim. orkesteriharjoitus samalla sosiaalinen tilanne. Myös tietty määrä turhautumista voi olla ihan terve kokemus orkesterisoittajalle:

*"...siellä tarvitaan kaikkia, ja varsinkin niitä hyviä, että jos sitte niinku aattelee, että tää on mulle liian niinku alkeellinen porukka ni ei oo ihan hyvä. Koska ei se silti sen soittotaito siitä huonone yhtään."*

Kaikki eivät halua soittaa ryhmässä ja se näkyy mm. poissaoloina harjoituksista. Arkaluonteinen oppilas voi myös kokea yhteisharjoitukset epämiellyttäväiksi tai haluaa soittaa vain pienissä kokoonpanoissa.

*"...posket punasena sillei niinkun topakkana soittaa. Ja vähän niinku on sillei täpinöissään."*

Varsinkin pienillä soittajilla Vieno kokee musiikkiin eläytymisen näkyvän kehon kielessä. Hän näkee oppilaiden välillä suuria taidollisia ja luonnollisesti luonteeseen liittyviä eroja, mitkä näkyvät soittamisessa myös. Pojat tarvitsevat Vienon mielestä tyttöjä enemmän esim. harjoituksissa pitäviä, selkeitä pelisääntöjä ja reipasta tempoa harjoituksiin.

Oppimisen kannalta on tärkeää, ettei oppilas ole opettajansa ohjauksessa liian jännittynyt, eikä näin alisuoriudu esim. soittotunnilla sekä pystyy ja haluaa ottaa vastaan oppimansa. Vienon mielestä oppilaan omalla motivaatiolla on suuri merkitys oppimisessa. Vienon mielestä yhdessä soittaminen tuo oppilaan soittoharrastukseen lisää motivaatiota ja monipuolisuutta. *"Mä niinku haaveilen semmosesta ajasta, että se ois itsestäänselvyys. Kyllä se ehkä vähän on menossa siihen."* Vieno kokee yhteissoiton muuttuneen uransa aikana mm. siten, että ohjelmistotarjonta on monipuolistunut osittain nyky-tekniikan mahdollistavan nopeamman sovitustyön ansiosta. Toisaalta oppilaiden harrastukset ovat lisääntyneet, mikä taas kuormittaa soittoharrastusta teoria-opintoineen.

**Kaino** kokee, että aika moni oppilas on innostunut yhteissoitosta. Suhtautuminen kuitenkin vaihtelee, ja varsinkin pidempään soittaneissa vanhemmissa oppilaissa on niitä, jotka kokevat *" et se on jotenki pois siitä mistä ne maksaa... Niin se asenne että, niinku että siinä sitten maksetaan nämä yksityistunnit, piste."* Tällä Kaino tarkoittaa sitä tilannetta, kun vuosittaisesta soittotuntimäärästä osa on mahdollista toteuttaa esim. ryhmätunteina. Nuoremmat oppilaat ovat Kainon mukaan tottuneita yhteissoiton kuulumiseen ikään kuin itsestäänselvyytenä opintoihin, joten he ovat pidempään soittaneita oppilaita innostuneempia osallistumaan. *"Sit on murkkuikä siinä. Kaikki muu kiinnostaa."*

Jotta oppilas uskaltaa eläytyä, paljastaa sisimpänsä, tarvitaan opettajan ja oppilaan välille hyvää, luottamuksellista suhdetta. *Mut onhan sitte semmosia oppilaita, joiden on siis hyvin vaike...jotka soittaa sillei vähän niinku käsketään ja jotka ei siihen oikeen mitään omaa saa."*

Myös oppimisen kannalta on Kainon mielestä tärkeää saavuttaa opettajan ja oppilaan välille luottamuksellinen suhde ja hyvä ilmapiiri. Kaino pitää tärkeänä myös oppilaan omaa motivaatiota ja yhteismusisoinnin antamaa mahdollisuutta oppia toisilta soittajilta. Myös yhteinen, isompi päämäärä voi olla tärkeää oppimisen kannalta. Soitinopintoihin sisällytettynä Kaino näkee yhteismusisoinnin keskeiseksi osaksi muusikkoutta ja samalla hyväksi "harjoitukseksi" sosiaalisten taitojen kannalta. Yhteissoiton tiimoilta lapset tapaavat myös muita samanikäisiä soittoa harrastavia lapsia ja nuoria, minkä Kaino kokee erityisen tärkeäksi murrosikäisille.

#### **8.1.4 Esiintyminen**

Tärkeiksi asioiksi esiintymiseen valmentamisessa opettajat kokivat esiintymiseen kannustamisen ja sen, ettei tarvitse mennä täydellisesti. Virheistä voi jokainen oppia ja jännittäminen on luonnollinen osa esiintymistä kaikilla.

Kuulijakunnalla on tärkeä merkitys kaikkien opettajien mielestä. Vienon mielestä yleisön koolla ei ole väliä: yksikin kuulija on tärkeä esim. tutkinto-ohjelmaa harjoitettaessa. Kuulijakunnalla on tärkeä vuorovaikutuksellinen merkitys. Kaino mainitsi, kuinka usein lautakunnan jäsenet ovat erityisen jännittävää kuulijakuntaa. Kotijoukot ovat tärkeää yleisöä oppilaille.

Kaikki opettajat mainitsivat vanhainkodit mieleen jääneinä ja vaikuttavina esiintymispaikkoina. Kaikki pitivät musiikin välittämistä tärkeänä. Raunille ja Vienolle se on yksi tärkeä työn motivaattori. Lahja kokee erittäin merkityksellisenä esim. sen, kun näkee, miten vaikuttuneita oppilaiden vanhemmat ovat oman lapsensa esiintymisestä.

**Rauni** kertoo itse olleensa lapsena arastelleensa esiintymistä, mutta kokemusten kartuttua esiintymisestä on tullut nautinto. Oppilaillekin on tärkeä tuoda esiin, että vaikka esiintyminen jännittää, se on mukavaa. *"Ja sitte että me harjotellaan sitä esiintymistä siellä tunnilla. Sitten ryhmätunnilla, ja sitten vasta vähän isompiin soittajaisiin, konsertteihin."* Kokemusten kartuttamisen ja esiintymisen harjoittamisen lisäksi Raunin mielestä keskeistä on esiintymiseen

kannustaminen. Kuulijakunnan merkitys on tärkeä: *"ja sit kun on ollu noita koululaiskonsertteja nii kyllä ne tsemppaa ihan hirveesti ja nauttii. Jopa tulevat ylpeiksi, että minä sain olla tässä mukana."* Myös esiintymiset esim. vanhainkodeissa ovat Raunin mukaan olleet hänen oppilailleen mukavia kokemuksia mm. yleisön "kiitollisuuden" ansiosta. Musiikin välittämisen muille hän kokee merkitykselliseksi niin oppilaan kuin opettajankin kannalta: *"...mä en ainakaan jaksais mun työtä jos mää vaan opettaisin, luokassa, ja se ois sit siinä. Se ei oikeestaan mulle anna sit niinku...semmosta."*

**Lahjan** mielestä esiintymiseen kuuluu jännittäminen, johon toiset kasvavat paremmin kuin toiset. Tärkeää olisi pystyä nauttimaan esiintymisestä jännityksestä huolimatta. Lahja kokee oppilaissa myös sellaista jännitystä, kun he haluavat kokea varsinkin orkesterin esityksessä sen saman elämyksen ja onnistumisen tunteen uudestaan, minkä kokivat edelliselläkin kerralla. Hänen mielestään opettajan esimerkki on esiintymisissä todella tärkeä:

*" Nii tavallaan sillä olla esimerkkinä, et hei, ihana soittaa yhdessä. Ja just se, että ei se oo kyllä kenellekään helppoo, toisille on helpompaa, toisille ei. Mut että samassa veneessä ollaan. Siinä on mun mielestä ehkä se oleellisin pointsi."*

Lahjan mielestä kuulijakunnalla on hyvin tärkeä merkitys soittoharrastuksessa:

*"...ne jännittää sen lapsensa puolesta, kun suurin osa on tietysti vanhempia. Ja mummoja ja pappoja, ja...mut on siellä muitakin. Mut kun ne tavallaan odottaa jotain, kun ne on kokenu jo jotain. Et kyllähän se vuorovaikutus on ihan älyttömän huikeeta..."*

Vaikka Lahja kokee soittajana soittaessaan hakevansa musiikin välittämää tunnetilaa itselleen, musiikin välittäminen muille, musiikilla "koskettaminen" on todella merkittävää soittajalle. Opettajana on ihanaa katsella esim. lasten vanhempia yleisössä, kuinka heille oman lapsen esiintyminen tunteikas hetki ja ylpeyden aihe. Lasten "huikeissa" musiikkikokemuksissa mukanaolo tuo Lahjalle omat nuoruuden samanlaiset kokemukset mieleen. *"Jesus, tää on ihanaa kun saa tehdä tätä työtä. Tai saa tehdä ei siis työtä, vaan tätä juttua saa tehdä. "*

*"...reippaasti voi mennä esiintymään, vaikkei oo täydellistä."* **Vieno** tähtää esiintymisiin oppilaidensa kanssa niin soittotunneilla kuin orkesteriharjoituksissakin. Hän vertaa esiintymistä urheilukilpailuihin todetessaan, että aina ei voi onnistua, mutta edesspäin on myös uusia esiintymistilaisuuksia. Esityksen videointi on ollut hedelmällinen tapa oppilaan oppia esityksestä ja monesti samalla huomata, että soittohan menikin omaa arviota paremmin. Vienon

mielestä esiintyminen konserteissa on myös jonkinlaista tapa-kasvatusta: juhlava tilaisuus, jonne pukeudutaan sen mukaisesti.

Oppilaan lähipiiri, kotijoukot, on tärkeässä roolissa lapsen soittoharrastuksessa. *"...kotijoukot matineoissa sitten tulee kuunteleen, ni sehän on hirveen tärkeä niille oppilaille."* Vieno peräänkuuluttaa pitkäjänteisyyttä vaativassa soittoharrastuksessa perheen ohjaavaa, kannustavaa ja tukevaa roolia, että soittoharrastus jatkuisi alhaisen motivaation aikoinakin. *"...vaikkei siitä tulis ammatti, mutta että siitä saa niin paljon kumminki. Antaa elämään sisältöä."* Hän on vienyt oppilaitaan esiintymään mm. vanhainkoteihin, minkä kokee lapsille kiitolliseksi ja opettavaiseksi esiintymispaikaksi.

Soitettavalla musiikilla on Vienon mielestä merkitystä lapsen elämyksiin ja kokemuksiin soittamisessa. Vieno kritisoi ajatusta siitä että lapsilla niin soitettavan kuin kuunneltavan musiikinkin pitäisi olla kokoajan "jotenkin hauskaa", mainiten Fröbelin palikat:

*"...eihän ne nyt oo suotta ollu monta sataa vuotta, Bach ja Mozart ja nää, niin pinnalla, siis sillai...ja Schubert, voi herran jestas miten ihania nekin on, sonatiinit ja kaikki. Kun siihen asti kun jaksaa, että pääsee sitten soittaan, joku viulisti, niin kyllä ne sit yleensä on ihan että "vau", mahtavaa. Mut se vaatii työtä tosi pitkäjänteisesti."*

**Kaino** ei halua oppilaidensa suhtautuvan esiintymiseen liian vakavasti. Hän pyrkii toteuttamaan oppilaidensa kanssa ns. "perinteisiä" esiintymistilanteita esim. matineoissa sekä rentoja soittajais-tyyppisiä hetkiä, jossa oppilas voi vaikka itse valita soittovihkostaan esitettävän kappaleen:

*" Se on niinku se harrastus ja ei nyt oo mikään maailmanloppu. Ehkä sitä myös sillä, et jos menee sitte niinku tosi hyvin, ettei sitäkään sit niinku yli...tai ettei sitä saa semmosta tunnetta niille rakennettua, et ne saa mut jotenkin ihan mielettömän onnelliseksi, jos niillä menee tosi hyvin. Ja opettajan ihan pettyneeks jos menee pieleen. Vaan enemmänki vähän sillei että joskus menee hyvin ja kaikilla menee joskus väärin."*

Esiintymistilanteessa Kaino kokee, että oppilaat jännittävät eniten toisia oppilaita sekä opettajia. Myös arviointi-tilanteet lisäävät jännitystä. Kaino on kiertänyt oppilaidensa kanssa esiintymässä mm. vanhainkodeissa ja päiväkodeissa, joissa kokee oppilaidensakin aistivan siellä vallitsevan välittömän tunnelman. Hän hyväksyy opettajana myös sen, etteivät kaikki pidä esiintymisestä, vaikka se onkin olennainen osa harrastusta. *"Mutta kyl mää oon sitä mieltä, et kyllä se on terapeuttista varmasti itelle sitte soittaa yksinään. Jos siitä kokee niinku saavansa itselle jotain."*



### 8.1.5 Huippukokemukset ja parhaat hetket

Lahja kokee opettajanuransa huippuhetkiksi opiston opettajien kanssa yhteisesti luodun ja rakennetun hyvän, toimivan ja innostavan orkesteritoiminnan sekä sen, että saa työskennellä samanhenkisten työkavereiden kanssa hyvässä ilmapiirissä. Vienon huippuhetkiä ovat olleet oppilaiden menestyminen jopa ammattilaisiksi, sekä musiikkileirit, onnistuneet konsertit oppilaiden kanssa muodostuneet ystävyyssuhteet. Hän myös kokee monesti lukukauden päätöksen sellaiseksi onnistuneeksi "paketiksi". Kainolle on tärkeintä opettamisessa se, että oppilas vapautuu löytäen itsestään musiikillisen ilmaisun kanavat. Rauni kokee mahtavaksi sen, kun oppilaan kanssa syntyy hyvä opettaja-oppilassuhde ja mahtavalta tuntuvat myös oppilaan ahaa-elämykset opinnoissaan. Myös onnistuneet konsertit Rauni listaa opettajantyönsä huippuhetkiin.

**Rauni** kokee opettajan urallaan antoisiksi asioiksi henkilökohtaisen suhteen luomisen oppilaisiin ja molemminpuolisen luottamuksen saavuttamisen. Myös onnistuneet konserttikokemukset sekä oppilaiden omat oivaltamiset ovat mieleen jääviä kokemuksia. *"Aina joskus tulee semmosia päiviä, että voi vitsi, että ehkä olen onnistunutkin tässä työssä."*

*"Yhtä nostettahan tää on"*, toteaa **Lahja** oman opettajan uransa tähänastisista huippukokemuksista. Hänen mielestään on ratkaisevan tärkeää, että työyhteisö on saman henkistä:

*"Et ei oo eroo, onko harmonikan soittaja, kanteleopettaja tai jotain, ja oppilaita. Et kaikki kokee sen, että mejän juttu. Mejän talo. Mejän juttu. Ei oo eroo, ootko oppilas vai opettaja tai millä tasolla. Sitä haluais, et se olis ja pysyis. Ja että aina jaksais yhtä niinku intohimolla jengi tehdä sitä."*

Lahja kertoo olevansa onnellisessa asemassa saavansa työskennellä nykyisessä työpaikassaan, jossa me-henki on vahvasti läsnä kaikessa tekemisessä. Samasta syystä hän tietoisesti hakeutui nykyiseen työtehtäväänsä.

Opettajana **Vieno** motivoituu työssään oppilaiden onnistumisten lisäksi kokonaisuudessaan siitä "matkasta", jossa saa olla parhaimmillaan vuosikaudet mukana oppilaan soittoharrastuksessa. Keväällä koko lukuvuoden työn saaminen päätökseen tuntuu usein hyvältä ja tärkeältä.

**Kaino** kertoo, että tärkein "palkinto" opettajan työstä on välitön ja luottamuksellinen suhde oppilaiden kanssa. *"...tärkeitä hetkiä kun mä huomaan, että joku alkaa syttyä ja avautua joku oppilas ja ite löytää sen soittamisen tavallaan..."* Nuorena opettajana ammatillisen itseluotta-

muksen kannalta hyviä hetkiä työssä ovat myös oppilaan menestyminen tutkinnoissa ym. julkisissa katselmuksissa.

### 8.1.6 Yhteissoiton toteuttaminen ja resurssit

**Raunin** mielestä yhteissoiton onnistumisen edellytyksenä on, että opettajilla on sen suhteen kaikki asiat kunnossa. Tuntikehykseen sen olisi mahduttava ilman, että se vaatii opettajalta kohtuuttomasti järjestelyä. *"Ja jos sä yksin joudut tekee ni sekin on hirveen rasittavaa, ...kyllä se opettajienki yhteistyö on tosi tärkeä."* Joskus myös tilaongelmat vaikeuttavat toteuttamista.

**Lahja** on työssään kokenut ongelmallisiksi asioiksi mm. toimialueenlaajuuden sekä perheiden sitoutumattomuuden esim. kuljettamaan lapsiaan kauempaakin orkesteriharjoituksiin. Ongelmat ovat kuitenkin voitettu mm. toteuttamalla orkesteritoiminta periodimaisesti. Toimivuuden kannalta on Lahjan mielestä tärkeää säännöllisin väliajoin katsastaa, onko käytössä oleva toimintatapa toimiva, vai tarvittaisiinko siihen muutosta.

*"...ja kun on vaan se yks aika johtuen salista ja muusta, kerran viikossa se. Jos se ei käy nii se ei käy."* Tarvittavien tilojen lisäksi **Vieno** näkee riittämättömät resurssit opettajan työajassa, sillä kaikkine sovitustöineen, "rouduksineen", monistuksineen jne. yhteissoiton opettaminen vie paljon enemmän aikaa, kuin mistä palkkaa maksetaan. Yhteissoiton järjestämiseen jonkinlaista painetta luo myös se, että vaikka opetussuunnitelmassa se kuuluu kaikille opiskelijoille, käytännössä on mahdotonta saada kaikkia oppilaita osallistumaan esim. orkestereihin, jolloin opettajan velvollisuudeksi jää järjestää muunlaista yhteismusisointia. Muualla, kuin oppilaitoksen konserteissa esiintymistä Vieno pitää oppilaiden kannalta motivoivana vaihteluna, mutta se tarkoittaa opettajalle paljon ylimääräistä työtä harjoituksineen ym. järjestelyineen. *"pitäs vaan jaksaa"*, toteaa hän kertoessaan esim. vankiloissa ja vanhustenkodeissa kiertävistä esittäivistä taiteilijoista.

**Kaino** kertoo, että yhteissoiton toteutumisen kannalta ongelmana ovat usein oppilaiden vanhempien sitoutumattomuus ja kiire. *"Pitää mennä ruokakauppaan nyt just sillä sekunnilla, et ei se käy"*. Myös vanhempien ajatuksen siitä, että oppilaan tunnista esim. kamarimusiikkiharjoitukseen käytetty aika olisi menetettyä soitonopiskeluaikaa joka tulisi korvata myöhemmin

takaisin, kokee hän turhauttavaksi. Kaino mainitsee myös perheen uskonnollisen vakaumuksen, joka joissain tapauksissa on syynä yhteissoitosta poisjääntiin, mutta ei koe asiaa sinänsä ongelmaksiksi vaan pyrkii heillekin löytämään sopivaa soitettavaa.

## **8.2 Oppilaat**

### **8.2.1 Haastatteluun vastanneiden tausta**

Haastatteluun vastanneet ovat kaikki tyttöjä, iältään 13–16-vuotiaita. Heistä kaksi soittaa seloa ja kuusi viulua. Haastateltavat ovat soittaneet omaa soitinta kolmesta kahdeksaan vuotta, yhtä soittajaa lukuun ottamatta soittoharrastus on kestänyt kaikilla yli viisi vuotta. Kaikki haastateltavat ovat käyneet soittoharrastuksensa alusta soittotunneilla, eli kukaan ei ole aloittanut instrumenttinsa harjoittamista ensin esim. itsenäisesti.

### **8.2.2 Yhteissoiton taustaa**

Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki haastateltavat soittavat tai ovat soittaneet meneillään olevana lukuvuonna jossakin yhtyeessä tai orkesterissa. Neljä heistä soittaa oman opistonsa sinfoniaorkesterissa ja loput kolme erilaisissa jousisoitinkokoonpanoissa. Yksi soittaja kertoo kuuluvansa sinfonia- ja viuluorkesterin lisäksi myös sellaiseen yhtyeeseen, johon viulujen lisäksi kuuluvat myös piano, kitara, trumpetti ja rummut. Sinfoniaorkesterissa on sinfoniaorkesteriin kuuluvien soitinten lisäksi joskus mukana myös piano sekä kuoro.

Haastateltavien soittokavereiden ikä vaihtelee aina "eppuluokkalaisista" aikuisiin, mutta kuitenkin yhtä vastaajaa lukuun ottamatta vastaajat kertovat muiden soittajien olevan iältään aika lähelle heidän omaa ikäänsä, noin 10–18-vuotiaita. Haastateltavat kertovat yhteismusisoinnin harjoitusten toteutuvan aina ohjaajan ohjauksessa. Harjoitusten toteutustapa vaihtelee, sillä joillakin soittajilla yhteismusisointiharjoitukset kuuluvat viikoittaiseen lukujärjestykseen, toiset taas harjoittelevat periodimaisesti esim. ennen esityksiä.

Koulussa tapahtuvaan yhteismusisointiin haastateltavista puolet kertoo osallistuneensa vain musiikkituntien puitteissa, jossa he ovat soittaneet lähinnä "bändisoittimia": rumpuja, bassoa, kitaraa, ja koskettimia. Kaksi vastaajaa kertoo soittaneensa jossakin koulun kokoonpanossa

soittimenaan oman soitin, yksi kertoo osallistuneensa koulun yhteismusisointiin vain harvoin. Yksi vastaaja kokee koulussa musisoinnin turhauttavaksi soittajien hyvin eritasoisten musiikillisten taitojen vuoksi. Kaikki muut kysymykseen vastaajat pitävät soittamista koulussa joko musiikin tunneilla tai muussa kokoonpanossa positiivisena asiana: Vastaajat kuvailevat sitä kivaksi, helpoksi tai hauskaksi. Verratessaan koulussa tapahtuvaa yhteissoittoa musiikkiopistosta saatuihin yhteissoittokokemuksiin, haastateltavat näkevät eroja mm. soittotason, vaatimuuden, tehtävänannon ja ilmapiirin suhteen. T1 kertoo eroksi sen, ettei koulun yhteismusisointiharjoituksissa ole ohjaajaa, vaan soittajat harjoittelevat keskenään. T2 ja T7 kokevat koulun soitto-ilmapiirin rennommaksi tai mukavammaksi ja T2 pitää positiivisena asiana myös alhaisempaa vaatimustasoa. Myös T4 kertoo, ettei soittaminen koulussa "ole niin vaativaa ja tasokasta." T6 kokee soittamisen koulussa erilaiseksi, koska siellä vain yhden henkilön soittaessa yhtä soitinta, esim. virheet tulevat paremmin esiin. Yksi haastateltava (T3) ei vastannut koulun yhteismusisointia koskeviin kysymyksiin.

### 8.2.3 Yhteismusisointi, motivaatio ja oppiminen

Kaikki haastateltavat kertovat pitävänsä yhdessä soittamisesta. Haastateltavista puolet toteavat kavereiden tai ylipäättään muiden kanssa soittamisen olevan positiivinen asia yhdessä soittamisessa. Myös lopputulos, eli se, että esim. esiintymiskuntoon harjoiteltu orkesteriteos kuulostaa hyvältä, on keskeinen osa nautintoa. Massiivinen äänimaailma ilmeisesti kiehtoo, sillä kolme vastaajaa tykkää soittaa nimenomaan orkesterissa, T6 kertoo lisäksi haluavansa soittaa "suuria kappaleita" ja T4 tykkää siitä, kun "saa soittaa kovaa". *"...jos soittaa vähän pieleen tai putoaa kärryiltä niin esittää vaan soittavansa :) yleisössä ei huomaa mitään jos joku soittaa-kin väärän äänen..."* T6 näkee siis suureen orkesteriin kuulumisessa myös "turvallisen" puolen.

Aikaisemmin mainitsemani mieltymyksen massiivisiin teoksiin lisäksi kolme haastateltavista soittaisi yhteismusisoinnissa mieluiten tempoltaan nopeita kappaleita. T2 ja T6 kertovat mieltymyksikseen elokuvamusiikin mm. sen monipuolisuuden vuoksi. Elokuvamusiikin soittamisessa heitä kiehtoo myös se, että soitettava musiikki on aina yhteydessä johonkin elokuvan tapahtumaan, jolloin siihen voi musiikin avulla ikään kuin palata. T3 ja T8 taas kertovat nauttivansa rauhallisten kappaleiden soitosta, jollaisesta T8 tarkentaa pitävänsä nimenomaan sin-

foniaorkesterissa soittaessaan. "Bändin" kanssa on hänen mielestään taas kiva soittaa rytmikästä ja mukaansatempaavaa musiikkia.

Suurin osa haastateltavista mainitsee kaverit mukavaksi tekijäksi yhteissoitossa. T3, T5, T6 ja T8 pitävät lisäksi yhdessä muiden kanssa soittamista kaikista mukavimpana asiana yhteissoitossa. T6: n mielestä myös suuren orkesterin äänimaailma on toinen mukavimmista seikoista, ja T1, T2, ja T8 pitävät mukavimpana asiana yhdessä aikaansaattua sointia. Muiksi positiivisiksi tekijöiksi yhdessä soittamisessa mainitaan mm. uusien kappaleiden oppiminen.

Kaikkien haastateltavien parhaisiin hetkiin heidän soittoharrastuksensa parissa liittyy yhteissoitto jossain muodossa. Seitsemälle vastaajalle se on ollut jokin kokemus orkesterin kanssa, T8: n yhteissoittoon liittyvät huippuhetket hän on kokenut "bändinsä" kiertueella ja levytysprojektissa. T8 nimeää parhaaksi hetkeeseen myös päästötodistuksen saamisen musiikkiopiston kevätkuullassa. *"Kappaleet oli niin hienon kuuloisia että oikeen kylmiä väreitä kulki..."*, kuvailee T2 huippuhetkeään sinfoniaorkesterin kanssa lavalla edessään täysi katsomo. T5 ja T6 mainitsevat huippuhetkikseen myös onnistuneet tutkinnot T5:n lisätessä vielä listaan musiikkileirit.

Haastateltavista viisi ei löydä yhteismusisoinnista mitään negatiivista. Edellä mainitsemastani viidestä henkilöstä yksi, T7, kuitenkin kokee "ärsyttäväksi" sen, ettei ole vielä saanut soittaa ykkösviulua vaikka olisikin omasta mielestään siihen tehtävään "jo tarpeeksi hyvä". T4:n ja T5:n mielestä harjoitusmäärä tai esim. viikonloppuharjoituksiin lähteminen tuntuu ajoittain raskaalta. T2 kärsii, jos soittajajoukkoon kuuluu opettajan ohjeita noudattamattomia, toisten soittoa arvostelevia henkilöitä. Vaikeiksi asioiksi yhdessä soittamisessa mainitaan yhtäaikaisuuden toteutuminen soitossa, mutta kuitenkin neljä seitsemästä kysymykseen vastanneesta kokee, ettei yhteismusisointiin liity mitään vaikeita asioita. T4 ei vastannut yhdessä soittamisen vaikeutta käsittelevään kysymykseen.

Yhdessä soittaminen ja toisten soittajien soiton kuunteleminen mainitaan kuuden vastaajan voimin taidoksi, mitä soittotunneilla ei heidän mielestään voisi oppia. T7 ei löydä juurikaan sellaisia asioita, mutta kokee saavansa yhteissoitosta lisää kokemusta ja uusia näkemyksiä soittoonsa. T6 ehkä ymmärsi asetetun kysymyksen jotenkin toisin, sillä hän vastasi yhteissoittoon liittyvän enemmän kotona itsenäisesti opeteltavaa asiaa.

#### 8.2.4 Esiintyminen ja edistyminen

Yleisesti ottaen haastateltavat esiintyvät mielellään. *"Ilmassa on mukava jännityksen tuntu ja tietää että yleisö tulee ihailemaan esitystä..."*, kuvailee T2 ja kertoo tykkäävänsä esiintyä sekä ryhmän kanssa että yksin, vaikka jännittääkin yksin esiintymistä enemmän. Myös T3, T6, T7 ja T8 kokevat nimenomaan yksin lavalle kiipeämisen aiheuttavan eniten jännitystä. T1 ja T5 eivät (yleensä) jännitä esiintymistä. Kaikkien haastateltavien mielestä on erilaista esiintyä ryhmän kanssa kuin yksin. Yleisesti väitteen perustelut kertovat positiivisesta erosta esiintymistapojen välillä. Ryhmän tuki ja siihen kuuluminen tuovat turvaa, varmuutta ja helpotusta jännitykseen esiintymistilanteessa. *"...jos soittaa muiden kanssa niin ei haittaa vaikka tössiikin mutta jos soitat yksin ja munaat oikein pahasti niin sen huomaa kaikki ja ihan varmasti..."*, kuvailee T7 ja josta T5 on samaa mieltä.

Kaikki haastateltavat T3 lukuun ottamatta suhtautuvat omaan edistymiseensä soittoharrastuksessaan positiivisesti. T2 ja T7 kertovat kokeneensa ajoittain motivaation puutetta, mutta ovat "notkahduksien" jälkeen taas löytäneet motivaation. T1, T4, T6 toteavat lyhyesti edistyneensä soittoharrastuksessa hyvin tai nopeasti. T8:n vastauksesta huokuu ylpeyttä siitä, että hän on 10 vuoden opiskelun jälkeen saanut musiikkiopiston päästötodistuksen. T2 tiedostaa pitkäjännitteisen työn tuottavat hedelmät: *"Aina jokaisella on parantamisen varaa, ja jokaisen täytyy taatusti tehdä töitä oppimisen eteen."* Ainoastaan T3 kokee edistymisensä olleen hidasta.

Kaikki haastateltavat liittävät suurimmat soittamiseen liittyvät oppimisen kokemukset soitto-tunteihin tai harjoitteluprosessiin. *"Jos jokin asia ei ole mennyt millään putkeen, ja sitten se vain vaikka soittotunnilla loksahtaa paikalleen, tuntee ettei ole harjoitellut turhaan."* "Palkinnon" pitkäjännitteisestä harjoittelusta ovat kokeneet T8:n lisäksi myös T2 ja T3. Suuria oppimiskokemuksia ovat lisäksi ne, kun jonkin (vaikean) kappaleen saa soitettua alusta loppuun tai "tosi hyvin". T7 mainitsee opettajan kehujen olevan itselle merkki oppimisesta.

## 9 POHDINTAA

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet opettajat ja oppilaat kokivat yhteissoiton positiiviseksi asiaksi soittoharrastuksessa. Myös kaikilla sekä opettajista että oppilaista yhdessä soittaminen liittyi heidän omiin soittamisen parhaisiin kokemuksiinsa. Keskeisimmiksi tekijöiksi sekä opettajien että oppilaiden mielestä yhteissoiton antamissa positiivisissa merkityksissä nousivat soittamisen ilo, yhdessä soittaminen ja siihen liittyvä vuorovaikutus, kaverit sekä mieleiset soitettavat teokset.

Tarkastellessani tuloksia tutkimukseni teoreettisen taustan pohjalta, tuloksista nousee esiin mm. aiemmin esittelemäni Kososen (2001) tutkimuksen tulokset soittajan keskeisimmistä motiiveista, joihin sisältyy soittamisesta saatu ilo sekä mieleiset soitettavat kappaleet. Tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden aineistosta nousi yhteissoiton keskeiseksi positiiviseksi tekijäksi esim. se, että orkesterissa soitettavat kappaleet – erityisesti elokuvamusiikki – kuulostavat hyvältä ja ovat siten keskeinen osa soittamisen nautintoa. Myös kaverien merkitys harrastamisessa tulee esiin tutkimusaiheen teoreettisessa taustassa: Yhteissoittokavereiden positiivinen merkitys soittoharrastuksessa tulee esiin mm. Tuovilan (2003) Kososen (1996) ja Metsämuurosen (1995) tutkimuksista Garamin (2000) kokemuksiä unohtamatta. Haastattelemani opettajat peräänkuuluttivat yhteismusisoinnissa kehittyviä ryhmässä toimimisen- sekä vuorovaikutustaitoja. Opetushallituksen (2002) määrittelemissä opetussuunnitelman perusteissa yhteissoiton sisältymistä opetukseen perustellaan monin eri tavoin, joista yhdeksi keskeiseksi mainitaan lapsen sosiaalisten taitojen kehittyminen. Lisäksi ryhmässä oppimisen taitojen tärkeys käy ilmi Koppisen & Pollarin (1993), Tynjälän (1999) sekä Repo-Kaarenon (2007) tutkimuksista.

Suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että toisten soittajien kuunteleminen ja yleensä yhdessä soittamisen taito ovat asioita, joita he oppivat yhteismusisoinnin myötä. Oppilaiden mielestä edellä mainitsemani asiat ovat myös sellaisia, mitä he eivät voisi oppia omilta soittotunneiltaan. Myös opettajien haastatteluissa tuli esiin yhteismusisointitaitojen kehittyminen yhteissoiton myötä.

Suurimmat oppimisen kokemukset oppilaat liittivät joko soittotunteihin tai harjoitteluprosessiin. Soittotunneilla, joka on yleensä opettajan ja oppilaan kahdenkeskistä aikaa, keskeisen rooliin nousee luonnollisesti opettajan ja oppilaan välinen suhde. Opettajan keskeinen merkitys niin oppilaan opiskelumotivaatiossa kuin oppimisprosessissa tulee esiin esim. Anttilan & Juvosen (2002), Ruohotien (1998), Kurkelan (1993) sekä Kososen (2001) tutkimuksissa. Myös haastattelemieni opettajien haastatteluissa tulee esiin, kuinka tärkeää hyvä opettaja-oppilas-suhde on oppimisen, edistymisen ja itsensä ilmaisun kannalta.

Kaikki oppilaat kertoivat esiintyvänsä mielellään. Suurin osa heistä koki ryhmän kanssa esiintymisen erilaiseksi verrattuna yksin esiintymiseen. Ryhmän tuki ja siihen kuuluminen toivat turvaa ja varmuutta sekä helpotusta esiintymisjännitykseen. Myös Tuovilan (2003) tekemän väitöskirjan tuloksista käy ilmi samoja seikkoja: Tutkimuksen mukaan yhteissoiton positiivisia merkityksiä oppilaille olivat mm. harjoituksista saadut kaverit sekä esiintymisjännityksen helpottuminen. Myös Kosonen (1996) toteaa yhdessä esiintymisen saavan aikaan esiintymisjännityksen "jakautumista" soittajien kesken sekä luovan positiivista esiintymismotivaatiota. Sekä Arjas (1997) että haastatteleman opettajat toteavat esiintymisen olevan luonnollinen osa muusikkoutta. Myös esiintymiseen kannustaminen (oppilaan itseluottamuksen kohottaminen) sekä esiintymiseen valmistautumisen tärkeys tulevat esiin niin Arjaksen (1997) kuin opettajien aineistostakin.

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että yhteissoitto on soittoharrastuksen keskeinen osa. Yhteissoitto on soittoharrastuksen rikkaus, ja jopa niin keskeinen osa soittamista, että yhteissoitto voisi olla se tärkein osa koko soittoharrastusta. Opettajien työn kannalta haastatteluaineistosta nousi esiin into ja panostaminen yhteissoittoa kohtaan. Opettajat tiedostivat vastuunsa mm. yhteissoiton onnistumisen kannalta oikeisiin ohjelmistovalintoihin, ryhmädynamiikan "varjelemiseen" sekä kaiken siihen liittyvän organisoimiseen niin, että tulos olisi palkitseva ja elämyksiä tarjoava. Lisäksi aineistosta huokui opettajien henkilökohtainen rakkaus yhteismusisointia kohtaan, millä on merkitystä myös heidän oman työmotivaationsa kannalta.

Kun peilaan omia kokemuksiani ja ajatuksiani yhteissoiton merkityksestä ja roolista jousisoittajille opettajien haastatteluaineistoon, olen sekä iloinen että vaikuttunut sen sisällöstä. Ajatukseni yhteissoiton merkityksestä ovat hyvin pitkälle samankaltaisia. Minuun teki vaikutuksen se into, vaivannäkö ja jopa uhrautuminen yhteissoiton toteutumisen ja onnistumisen puo-



lesta. Vaikka selvästikään yhteissoitolle ei ole järjestetty riittävästi resursseja oppilaitoksissa, opettajat eivät antaneet sen estää yhteissoiton toteuttamista. Vaikka mainitsinkin jo olevani opettajien kanssa yhteissoiton suhteen pitkälle samoilla linjoilla, jokainen haastateltava herätti paljon uusia ajatuksia ja näkökulmia minussa opettajana.

Yhteissoiton tarpeellisuudesta ja siihen liittyvästä osallistumisvelvollisuudesta soitonopiskelussa ajattelen, että yhteismusisointi on olennainen osa koko soittamista. Ainakin orkesterisoittimien suhteen tuntuisi että ainakin toinen puoli koko soittimen "luonteesta" jäisi käyttämättä, jos soitettaisiin vain vaikkapa säestäjän säestyksellä. Toisaalta voisi ajatella, että se on koko soittamisen ydin erityisesti orkesterisoittimilla, sillä kun vain pienenpienestä osasta harrastajia tulee ammattisoittajia, juuri se omaksi iloksi soittaminen yhdessä muiden kanssa on usein sekä taidollisesti että motivoivassa mielessä se, joka harrastuksesta "jää käteen". Kuinka moni harrastuksen lopettaneista kaivaa soitintaan esiin soittaakseen yksin jotakin konserttoa saatikka etydiä? Yhteismusisoinnin voi mielestäni nähdä myös monipuolisena oppimismuotona (vrt. ryhmätyöt kouluissa), josta lapsi oppii monia erilaisia taitoja.

Tähänastisen kokemuksen mukaan on loppujen lopuksi paljon kiinni oppilaitoksesta, kuinka aktiivisesti yhteissoittoa siellä toteutetaan. Mutta sellainen tunne minulla on, että opetussuunnitelmauudistuksen myötä yhteissoitto on lisääntynyt ja monipuolistunut. Ainakin omassa oppilaitoksessani yhteissoittoa on lisätty ja tarjottu opettajille mahdollisuutta sen toteuttamiseen vuosi vuodelta enemmän.

Yhteissoiton organisointi teettää yksityistunteja enemmän työtä opettajalle. Esimerkiksi asianmukaisten tilojen saaminen käyttöön on ainakin omassa oppilaitoksessani ollut monesti kiven takana. Henkilökohtaisesti ryhmätuntien sovittaminen lukujärjestykseen niin, että kaikilla ryhmään kuuluvilla olisi mahdollisuus osallistua, tuntuu joskus jopa epätoivoiselta saada onnistumaan, mutta toisaalta jo opetustyöhön tuleva vaihtelu itsessään motivoi järjestelyihin sekä jonkinlaista virallista "luvallisuutta" siihen, että muutaman kerran lukuvuodessa oppilaidenkin soittotuntiajat menevät uusiksi.

Kuten jo aikaisemmin on tullut esiin, yhteissoiton organisointi ja siihen liittyvä resurssipula tuottavat yhteissoiton toteuttamiseen omat haasteensa myös haastattelemini opettajien

työssä. Opettajat mainitsivat ongelmiksi mm. riittävän suurien tilojen puuttumisen, vanhempien sitoutumattomuuden yhteissoittoon sekä yhteissoitolta puuttuvan ajan opetussuunnitelmasa. Tosin niillä opettajilla, joiden edustamassa oppilaitoksessa on käytössä 30+5-järjestelmä, tuo se heidän mielestään yhteissoiton järjestämiseen huomattavaa helpotusta. Lisäksi orkesteritoiminnan periodimaisuus koettiin hyväksi organisoinnin kannalta sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta katsottuna. Myös Tuovilan (2003) tutkimuksesta kävi ilmi yhteissoittoon käytettyjen resurssien puute sekä se seikka, että oppilaan mahdollisuuksiin osallistua yhteissoittoon vaikuttivat suuresti oman opettajan aktiivisuus sekä hänen opetusratkaisunsa.

### **9.1 Tulosten luotettavuudesta**

Kerroin aiemmin tässä luvussa saamieni tulosten yhtäläisyyksistä tutkimukseni teoreettiseen taustaan. Niiden lisäksi tutkimukseni tulosten luotettavuutta vahvistaa se, että Kososen (1996 & 2001), Sunin (2006), Murtoniemen (2002), Virkkalan (1999) ja Heilalan & Virtasen (2006) tulokset olivat saamieni tulosten kanssa samankaltaisia. Heidän kaikkien tutkimustuloksissa nousee soittamista motivoivina tekijöinä esiin soittamisen ilo, yhdessä soittaminen ja siihen liittyvä vuorovaikutus, kaverit sekä mieleiset soitettavat teokset. Kososen (1996 & 2001) ja Murtoniemen tutkimukset koskevat soittamisen motivaatiota, Suni ja Virkkala keskittyvät tutkimaan yhdessä soittamisen motivaatiotekijöitä, Heilalan & Virtasen tutkimus käsittelee kuorossa laulamisen motivaatiota. Heistä Murtoniemi, Virkkala sekä Heilala & Virtanen hyödyntävät tutkimuksissaan Kososen kehittämää soittamisen motiiviluokitusta joko suoraan tai soveltaen. Toin jo aiemmin tässä luvussa esiin yhtäläisyydet Tuovilan (2003) tekemän tutkimuksen kanssa. Tuovilan (2003) musiikkioppilaitosopiskelusta ja musiikin harjoittamisesta tekemään pitkittäistutkimukseen osallistui 7–13-vuotiaita oppilaita neljästä eri helsinkiläisestä musiikkioppilaitoksesta

Tulosten luotettavuutta arvioidessani joudun kiinnittämään huomiota ensinnäkin aineistoon: Aineistoni oli pieni ja painottui opettajien näkökulmaan, vaikka tarkastelun kohteena olikin murrosikäisten oppilaiden yhteissoiton merkitykset. Oppilaiden kohdalla tosin vastausprosentti oli suuri, kun vain kaksi kymmenestä haastatteluun lupautuneesta jätti vastaamatta. Oppilaiden vastausten laatu oli odotuksiini nähden keskinkertainen: tarkoitukseni oli muokata kysymykset siihen muotoon, että ns. yhdellä sanalla vastaamisia ei juurikaan tulisi, mutta sel-

laisiakin vastauksia kuitenkin oli jonkin verran. Ja varmastikaan haastatteluni ajankohta ei ollut oppilaiden kannalta paras mahdollinen sen ajoituksessa toukokuun loppuun.

Myös kysymysten laatimisesta joudun antamaan itselleni jonkin verran kritiikkiä: Näin jälkeempään ajateltuna olisi ollut tärkeää, että opettajien haastattelurunkoon (liite 2) olisi sisältynyt ainakin yksi murrosikäisten soittamiseen liittyvä kysymys. Sen lisäksi jälkeempään olisin kaivannut vielä enemmän yhteneväisyyksiä opettajien (liite 2) ja oppilaiden (liite 1) haastattelurunkoihin. Pohdintaa herättää myös tutkijan rooli: Hyödyntämäni fenomenologisen tutkimusotteen yksi olennainen seikka on ennako-oletuksista irtautuminen ja pyrkimys tutkittavien avoimeen tarkasteluun. Tähän kyseiseen seikkaan jouduin hyvin usein palaamaan tutkimusta tehdessäni ja muistuttamaan itseäni siitä. Vaikka ikään kuin "tyhjensin pään" omista näkemyksistäni kirjoittamalla omat, mahdollisimman tyhjentävät vastaukset opettajille esittämiini kysymyksiin, en silti tiedä onnistuinko täysin vapautumaan omista näkemyksistäni ja oletuksistani.

Näkemykseni mukaan yhteissoitto on musiikkioppilaitoksissamme lisääntynyt ja lisääntymässä edelleen jo pelkästään sen vuoksi, että se on Opetushallituksen laatimissa opetussuunnitelman perusteissa mainittu keskeiseksi osaksi lasten ja nuorten soittoharrastusta. Myös Louhivuoren (2009) mielestä soitonopetusjärjestelmämme suunta on viime vuosien aikana muuttunut enemmän yhteismusisointiin panostavaksi harrastukseksi. Musiikin mahdollisuudet sekä sosiaalisten verkostojen syntymisessä että yksilöiden välisten suhteiden luomisessa on hänen mukaansa huomattu. (Louhivuori 2009, 16.)

## 9.2 Lopuksi

Mitä sitten olisi tehtävissä yhteissoitossa ilmenevän resurssipulan ym. muiden sen järjestämiseen liittyvien haasteiden ratkaisemiseksi? Opetushallituksen (2002, 17) määrittelemissä taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän perusteissa suositellaan musiikin perusteiden sekä yhteismusisoinnin yhdistämistä. Musiikinteorian ja sellonsoiton integroinnista opinnäytetyön tehneen Riikosen (2006, 49–50) mielestä teorialuokkien ja yhteissoiton yhdistämisestä olisi mm. se hyöty, että esimerkiksi ryhmäsoittotunneilla musiikin teoriaa voitaisiin opettaa käytännönläheisesti, ja soittamisen liittämällä teoriaopiskeluun voitaisiin ainakin vähentää negatiivista asennetta "tylsää" teorialuokkia kohtaan. Mielestäni tämä on hyvä idea myös siinä

mielessä, että jos (ainakin alkeisopetuksen osalta) yhdistäminen toteutuisi, tulisi yhteismusiisointi huomioitua ja resursoitua oppilaitosten toiminnassa, jolloin siitä myös pääsisi nauttimaan kaikki oppilaat säännöllisesti ja tasapuolisesti.

Hyviä vaihtoehtoja ovat mielestäni myös sekä yhteismusisoinnin toteuttaminen periodimaisesti että sen huomioiminen oppilaitoskohtaisessa opetussuunnitelmassa, mistä jo useaan kertaan mainitsemani 30+5-järjestelmä on hyvä esimerkki. Periodeittain toteutettavassa yhteissoitossa on hyvänä puolena esim. perheiden kannalta se, että he pystyvät periodien ollessa tiedossa jo heti lukuvuoden alussa, varautumaan ja organisoimaan perheen omat menot periodit huomioiden. Nykyään lapsilla ja aikuisillakin on useita harrastuksia ja periodeittain toteutettu yhteismusiisointi myös "vapauttaisi" yhden illan viikosta johonkin muuhun, mikä varmasti helpottaisi perheiden arkea. Lukuvuotisesta opetusmäärästä viiden soittotunnin vapauttaminen yhteissoittoon helpottaisi nimenomaan opettajan mahdollisuuksia toteuttaa yhteismusiisointia kaikkien oppilaidensa kanssa säännöllisesti.

Näin yhtye- ja orkesterisoiton vuonna Mäkilä (2010) heittää musiikkioppilaitosten yhteissoittoa koskevassa artikkelissaan ilmoille vaihtoehdon, jossa tutkinnot olisivat vapaaehtoisia ja kamarimusiikista tulisi soittoharrastuksen keskipiste. Rohkea, mutta hyvä idea, sillä Mäkilää (2010) siteeraten todettakoon, että musiikkiopistoissa opiskellaan elämää, ei koulua varten!

## LÄHTEET

- Aapola, S. (1999). *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura : Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja nro 9.
- Alttoviulu. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet*. (2005). Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta*. Saarjärvi: Gummerus Oy.
- Arjas, P. (1997). *Iloa esiintymiseen - muusikon psyykinen valmennus*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Austin, J. R. & Haefner Berg, M. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music* 34 (4), 535–558.
- Creech, A. (2009). The role of the family in supporting learning. Teoksessa Hallam, S., Cross, I., Thaut, M. (toim.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, 295–306.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal experience. [www-dokumentti]. *Harper and Row*. [Viitattu: 29.10.2010]. Saatavissa: [http://www.julieboyd.com.au/ILF/pages/members/cats/bkovervus/per\\_growth\\_pdfs/flow.pdf](http://www.julieboyd.com.au/ILF/pages/members/cats/bkovervus/per_growth_pdfs/flow.pdf).
- Dunderfelt, T. (1997). *Elämänkaaripsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Fenomenologinen tutkimus. (2010). [WWW-dokumentti]. *Menetelmäpolkuja humanisteille*. [Viitattu 24.10. 2010]. Saatavissa: <https://webapps.jyu.fi/koppa/avoimet/hum/menetelmäpolkuja/menetelmäpolku/tutkimusstrategiat/fenomenologinen-tutkimus>.
- Garam, L. (2000). *Lahjakkaan viulistin kasvatus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hallam, S. (2009). Motivation to Learn. Teoksessa Hallam, S., Cross, I., Thaut, M. (toim.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, 285–294.
- Hakkarainen, P. (1990). *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Heino, T. & Ojala M-L (toim.) (1999). *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Helsinki: Opetushallitus.

- Heino, T & Ojala M-L (toim.) (2006). *Opetustuntikohtaisen valtiosuuden piiriin kuuluvan taiteen perusopetuksen oppilaitosverkon tilanne lukuvuonna 2004-2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hirsjärvi, S. (toim.) (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 61. Väitöskirja.
- Hämäläinen, S. (2010). Yhdessä oppiminen tekee onnelliseksi. *Opettaja 105 (39)*, 30–31.
- Hänninen, A E. (2010). Raha muuttuu musiikiksi. *Rondo 48 (10)*, 66–67.
- Itäpelto, A. (1999). *Omasta päästä. Kokemuksia kansanmusiikin alkeisopetuksesta*. Sibelius-Akatemian kansanmusiikin osaston oppimateriaalituotantoa 3. Kyriiri Oy.
- Kauppinen, S. & Romunen, S. (1997). Lasten sukupuoliroolit. *Kasvatus 28(3)*, 256–267.
- King, C. 2006. The roles of musicians in quartet rehearsals. *Psychology of music 34 (2)*, 262–282.
- Kinnunen, S. (1999). *Murrosikäinen perheessä. Tasapainoilua tilan ja rajojen välissä*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kolehmainen, T. (1999). Teinit tulevat taas. [www-dokumentti]. *Kotimaisten kielten tutkimuskeskus*. [Viitattu 29.10.2010]. Saatavissa: <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=1200>.
- Kontrabasso. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet*. (2005). Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry.
- Kosonen, E. (1996). *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylän yliopisto: Studies in the Arts 79. Väitöskirja.
- Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa Louhivuori, J.& Saarikallio, S. (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena. 295–309.
- Kurkela, K. (1993). *Mielen maisemat ja musiikki*. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisukirja vol. 11.

- Kurkela, K. (1995). Yksityisen ja yhteisen rajalla. Musiikin esittämisen emotionaalisista ja kognitiivisista ulottuvuuksista. Teoksessa Ojala, R. (toim.) *Esiintyjä – taiteen tulkki ja tekijä*. Porvoo: WSOY.
- Kuusinen, K-L. (1995). Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY.
- Kuusisto, T. (2003). *Sellonen. Sellonsoiton alkeiskoulu*. Turku: Turun kaupungin painatusosasto.
- Lehtonen, K. (2001). Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko? *Psykologia* 36 (5), 306–315.
- Louhivuori, J. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME, 12– 27.
- Louhivuori, S. (1998). *Viulupedagogiikan vaiheet. Musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoiton opetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the arts 65. Väitöskirja.
- Metsämuuronen, J. (1995). *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146. Väitöskirja.
- Morris, W. (toim.) (1969.) *The American Heritage Dictionary of the English Language*. New York: American Heritage Publishing Co.
- Murtoniemi, T. (2002). *Viulunsoiton motivaation muotoutuminen musiikkioppilaitoksessa. 10-16-vuotiaiden viulistien motivaatio soittamisen alkuvaiheessa ja opintojen edetessä*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Myöhänen, T. & Puukko, H. (2002). *Alttoavain. Suomalainen alttoviulukoulu I*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Myöhänen, T. & Puukko, H. (2009). *Alttoavain. Suomalainen alttoviulukoulu II*. Kokkola: Modus Musiikki Oy.
- Mäkilä, S. (2010). Nyt on aika kamarimusiikin. *Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry*. [www- dokumentti]. [Viitattu 19.11.2010]. Saatavissa: <http://www.musiikkioppilaitokset.org/index.php?mid=84>.
- Niskanen, V. A. (2002). Kvalitatiivinen tutkimus. Määrittelyä. *Kohti tutkivaa työtapaa*. [www-dokumentti]. Helsinki: Helsingin yliopisto. [Viitattu 22.10.2010]. Saatavissa: <http://www.mm.helsinki.fi/users/niskanen/kotu/kvalmaar.htm>.
- Opetushallitus (2002). *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Paavilainen, U-M. (2010). Flow'ssa kaikki onnistuu. *Sport* 9(9), 80–81.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu: Otava.
- Porna, I. (2003). *Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2002*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Pyörälä, E. (2002). Johdatus laadullisen tutkimuksen metodologiaan. *Laadulliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä 13.2.2002*. [www-dokumentti]. Helsinki: Helsingin yliopisto. [Viitattu: 22.10.2010]. Saatavissa: <http://www.valt.helsinki.fi/yleope/kvali/kvali1.pdf>.
- Repo-Kaarento, S. (2007). *Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark Oy.
- Riikonen, E. (2006). *Musiikinteorian ja sellonsoiton integrointi. Alkeisoppimateriaalit vertailussa*. Helsingin ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Mitä laadullinen tutkimus on: lyhyt oppimäärä. Kvalitatiivinen I. laadullinen tutkimus. [www-dokumentti]. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [Viitattu 22.10.2010]. Saatavissa: [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html).
- Salo, H-M. & Silvennoinen, A. (2004). *Vivo Sello*. Keuruu: Otava.
- Salo, M. & Saari, T. (1996). *Viuluvelho. Viulunsoiton esikoulu*. Keuruu: Otava.
- Sello. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet*. (2005). Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry.
- Suni, R. (2006). *Viulistien yhteissoiton merkitys soitonopetuksessa ja sen vaikutus motivaatioon*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro Gradu.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. (2001). *Opas musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen*. Helsinki: Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. (2009). *Orkesteri- ja yhtyesoiton teemavuosi. Tiedote 1/2009*. [www-dokumentti]. [Viitattu 3.9.2010]. Saatavissa: <http://www.musiikkioppilaitokset.org/index.php?mid=587>.
- Szilvay, G. (1979). *Viuluvaapinen. Opettajan opas*. Helsinki: Offset Oy.
- Teini-ikä tieteen valossa, osa 1/5*. (2010). Alkuperäinen nimi: Whatever! - The Science of Teenagers 1–5. Australia: Essential Media and Entertainment/ ABC. YLE Teema. [Viitattu 2.9.2010].



Tuovila, A. (2003). *“Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta.* Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. *Studia Musica* 18. Stakes: Lapset kertovat. Väitöskirja.

*Viulu. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet.* (2005). Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry.

Väestöliitto (2010). *Nuoret. Kasvu ja kehitys.* [www-dokumentti]. [Viitattu 20.10.2010].  
Saatavissa:  
[http://www.vaestoliitto.fi/nuoret/kasvu\\_ja\\_kehitys/murrosika/tunteidenmyllerrys/](http://www.vaestoliitto.fi/nuoret/kasvu_ja_kehitys/murrosika/tunteidenmyllerrys/).

## LIIKTEET

### Liite 1: Oppilaiden haastattelu ja haastattelun vastaamishjeet

Hei!

Tässä on tutkimukseeni liittyvän haastattelun kysymykset, joiden aiheena on yhteismusisointi.

#### **Ennen kuin vastaat, huomiothan pari asiaa:**

Minulle on tärkeintä, että kirjoitat omat kokemuksesi, mielipiteesi ja tuntemuksesi juuri sellaisina, kun ne ovat. Eli voit kirjoittaa vapaasti, halutessasi puhekielellä kielioppi-asioita miettimättä. Kirjoita kaikki, mitä jokainen kysymys tuo mieleesi!

Kun aloitat vastaamisen, klikkaa yläpalkista "VASTAA", jolloin voit alkaa kirjoittamaan jokaisen kysymyksen kohdalle. Kun olet vastannut kaikkiin kysymyksiin, klikkaa "LÄHETÄ", jolloin vastauksesi saapuu sähköpostiini. En ole jättänyt kysymyksiä väleihin tarkoituksella tilaa, sillä kun aloitat kirjoittamisen kysymyksen alle, tulee vastauksille automaattisesti se tila, mikä kulloinkin tarvitaan. **Odotan vastaustasi 31.5 mennessä.**

#### **Kysymykset:**

Minkä ikäinen olet?

Oletko tyttö vai poika?

Mitä soitinta soitat ja kuinka kauan olet soittanut sitä soitinta?

Kuinka kauan olet käynyt soittotunneilla?

Minkälaisessa opistosi yhtyeessä tai orkesterissa soitat tällä hetkellä (tai olet soittanut tämän lukuvuoden aikana)?

- Mitä muita soittimia oman soittimesi lisäksi yhtyeessä soitetaan?
- Minkä ikäisiä (suurin piirtein) kanssasi soittavat soittokaverit ovat?
- Kuinka usein harjoittelette? Harjoitteletteko myös ilman ohjaajaa?

Osallistutko/ oletko osallistunut koulussa yhteismusisointiin? Jos olet, niin:

- Mitä soitinta/soittimia siellä soitat?
- Millaiseksi koet sen?
- Miten se eroaa musiikkiopiston yhteismusisoinnista?

Kerro, millaista yhdessä soittaminen on.

Millaisista kappaleista tykkäät yhteissoitossa eniten? Miksi?

Mikä on orkesteri/ yhteissoittoharjoituksissa mukavinta?

Millaiset muut asiat yhteismusisoinnissa ovat mukavia?

Liittyykö yhteismusisointiin jotakin sellaista, mistä et pidä?

Onko yhdessä soittamisessa jokin asia vaikeaa? Kuvaile tarkemmin.

Mitä sellaista koet yhteismusisoinnissa oppivasi, mitä soittotunneilla et voisi oppia?

Millaisiksi koet esiintymistilanteet?

Onko erilaista esiintyä ryhmän kanssa kuin yksin?

Miten kuvailisit omaa edistymistäsi soittoharrastuksessasi?

Milloin ja millaisissa tilanteissa tunnet oppineesi eniten?

Mitkä ovat tähänastisen soittoharrastuksesi huippukokemukset ja parhaat hetket?

**Kiitos vastauksistasi!**

**Otan yhteyttä, mikäli minulta jää vielä jotakin kysyttävää.**

**T. Marjut Penttinen**

## **Liite 2: Opettajien haastattelurunko**

### **HAASTATTELU: Opettajat**

#### **1) Omat soittokokemukset**

- Millaisia soittamisen huippukokemuksia muistat soittajan uraltasi?
- Minkälaisia kokemuksia sinulla itselläsi on yhteismusisoinnista?  
(ja soittamisesta yleensä?)

#### **2) Yhteissoitto opettajan työssä**

- Miten teidän oppilaitoksessanne on järjestetty yhteissoitto?
  - Vedätkö itse jotain ryhmää tai orkesteria?
  - millaisia kokoonpanoja
  - minkä ikäisiä soittajia
  - kuinka usein harjoittelevat
  - kuinka kauan olet vetänyt yhteissoittoa?
- Millaisia (muita) asioita otat huomioon kokoonpanoja muodostaessasi?
- Millainen osuus yhteissoitosta tapahtuu soittotuntien puitteissa?  
(säestätkö itse oppilaita, soittotuntien puitteissa kokoontuvia pienryhmiä?)
- Yhteissoittoa vetäessäsi, minkälaisia kappaleita haluat ryhmillä soitattaa/ opettaa?  
(Miksi juuri nämä mainitut?)
- Millainen rooli sinulla on yhteissoittoa vetäessäsi vrt. soittotunteihin?

(Poikkeavatko esim. tavoitteesi, sallitko enemmän esim. sävelpuhtauden, soittoasentojen jne. suhteen)?

#### **3) Soittajat opettajan näkökulmasta**

- Mitä luulet, että miten oppilas kokee yhteissoiton?
- Miten yhteissoitosta tykkääminen (motivaatio)/ tykkäämättömyys näkyy oppilaassa?

Eläytyminen?

- Millaisia eroja (tekniset/ sosiaaliset taidot, keskittyminen...) näet yhteismusisoinnissa eri oppilaiden välillä? Onko ikään ja sukupuoleen liittyviä eroja? Jos on, niin millaisia?
- Millaisissa tilanteissa oppilas mielestäsi oppii eniten?

(Voiko yhteismusisointi mielestäsi olla tällainen?)

- Miksi yhteismusisointi on opiskeluun sisällytetty velvoite?

(mitä se mielestäsi antaa, mitä hyötyä siitä on?)

- Miten yhteissoitto on muuttunut oman urasi aikana?

Näetkö jotakin ongelmia (organisointi, oppilaan "kärsimys"...) yhteissoittoon liittyen? Jos näet, niin mitä?

#### 4) Esiintyminen

- Millainen on sinun ns. esiintymisasenteesi, eli millaisen kuvan annat/ haluat antaa oppilaille esiintymistilanteista?
- Mikä on kuulijakunnan merkitys sekä oppilaille että sinulle opettajana?
- Miten tärkeänä pidät musiikin välittämistä muille?

#### 5) Lopuksi

- Mitkä ovat tähänastisen opettajan urasi huippukokemukset?