

**KITARAOPPILAAN TOIVEIDEN JA TAVOITTEIDEN VAIKUTUS
OPISKELUMOTIVAATIOON**

Konsta Veijonen
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Konsta Veijonen	
Työn nimi Kitaraoppilaan toiveiden ja tavoitteiden vaikutus opiskelumotivaatioon	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevätlukukausi 2021	Sivumäärä 59 + liitteet
Tiivistelmä <p>Miksi joidenkin oppilaiden käydessä kitaratunneilla opettajalla on toisinaan todella haastavaa yrittäessään motivoida oppilasta kitaransoiton pariin, ja miksi toisaalta toisten oppilaiden suhteen tilanne tuntuu olevan täysin päinvastainen? Mitkä tekijät saavat oppilaan motivoitumaan kitaransoitosta ja kuinka opettajan tulisi menetellä, jotta oppilas säilyttäisi motivaationsa?</p> <p>Käsittelen maisterintutkielmassani kitaraoppilaiden motivaatioon sekä sen jäsentelykykyyn ja hallintaan vaikuttavia seikkoja ja teorioita. Olennaisimpana tarkastelun kohteena tutkielmassa on oppilaiden omien tavoitteiden ja toiveiden suora vaikutus, sekä niiden ilmaisemisen vaikutus kitaransoiton opiskelumotivaatioon. Pohdin samalla kuinka soitonopettaja voi ammattitaidoillaan edesauttaa oppilaan toiveiden ja tavoitteiden huomioimista opetuksessa. Edellä mainittuja teemoja käsittelen myös kasvun asenteen, itsemääräämisteorian sekä vuorovaikutukseen liittyvien kontekstien kautta. Esittelen tutkielmassa aiempia tutkimuksia motivaatiosta kitaransoiton ja musiikin opiskelussa, sekä käsittelen myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman yleisen oppimäärän suomaa puitteita kitaransoiton opiskelulle omien toiveiden, tavoitteiden ja motiivien nojalla.</p> <p>Tutkin aiheita kyselytutkimuksen avulla, jolla keräsin vastauksia (N=13) kitaraoppilaiden toiveisiin ja tavoitteisiin liittyen. Kysely kohdennettiin erään keskisuomalaisen kansalaisopiston kitaraoppilaille. Kyselyn tulokset kertovat oppilaiden kitaransoiton opiskelumotivaation olevan kytköksissä mm. oppilaan lähipiirin musiikilliseen aktiivisuuteen, mutta ennen kaikkea toiveiden ja tavoitteiden tiedostamiseen ja konkreettiseen asettamiseen. Oppilaan toiveiden ja tavoitteiden ilmaisemisen ja esiinpääsyn edistäminen oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa on myös merkittävä oppilaan kitaransoiton opiskeluun vaikuttava tekijä.</p> <p>Kitara on hyvin yleinen, äärimmäisen monipuolinen ja suurta musiikinharrastajien joukkoa kiehtova soitin. Uskon, että kitaransoiton opiskelun edistämällä on mahdollista myös edistää merkittävästi yhteiskunnallista hyvinvointia. Myös resurssien kiristyessä ja esimerkiksi koulujen musiikintuntien vähentyessä, kansalaisopistojen kaltaiset musiikkioppilaitokset saavat yhä enemmän arvoa puolustaessaan ja ylläpitäessään jokaisen yhtäläistä oikeutta saada harrastaa musiikkia ja soittaa kitaraa.</p>	
Asiasanat – kitaransoitto, motivaatio, kasvun asenne, itsemääräämisteoria, kyselytutkimus, laadullinen tutkimus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Vapaa sivistystyö ja taiteen perusopetus	4
2.1	Vapaa sivistystyö	4
2.2	Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	4
3	Aiempiä tutkimuksia motivaatiosta kitaransoiton ja musiikin opiskelussa	8
4	Motivaatio	12
4.1	Asenteet ja motivaatio.....	13
4.2	Itsemääräämisteoria	15
4.3	Musiikin oppiminen	17
4.4	Voiko motivaatiota opettaa kitaransoitossa?	18
5	Toiveet ja tavoitteet soittamisessa identiteetin rakentajana	24
5.1	Toiveiden ja tavoitteiden huomioiminen.....	24
6	Tutkimusasetelma	28
6.1	Tutkimuskysymykset	28
6.2	Tutkimusmenetelmät.....	29
6.3	Tutkimusaineisto	29
6.3.1	Kyselylomake	31
6.3.2	Aineistonkeruu käytännössä	34
6.3.3	Aineiston analyysi.....	34
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	36
6.5	Tutkijan rooli.....	37
7	Tutkimustulokset	39
7.1	Tutkimuskyselyn vastaajat	39
7.2	Musiikillinen tausta	39
7.3	Kitaransoiton merkitys, toiveet ja tavoitteet.....	40
7.4	Ajankäyttö suhteessa toiveisiin ja tavoitteisiin	42
7.5	Määrätietoisuus suhteessa toiveisiin ja tavoitteisiin	43
7.6	Atte, Erkki, Anni ja Martti	44
7.6.1	Atte	44
7.6.2	Erkki	45
7.6.3	Anni	46
7.6.4	Martti.....	46
7.7	Yhteenveto.....	47
8	Pohdinta	50
8.1	Kitaraoppilaiden toiveiden ja tavoitteiden suhde opiskelumotivaatioon	50
8.2	Sosiaalisen taustan vaikutus oppilaan kitaransoiton opiskeluun	51
8.3	Opettajan rooli motivaation huomioimisessa	52
8.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	54
8.5	Muuta pohdintaa	55
	Lähteet	57
	Liitteet	60

1 JOHDANTO

Observoidessani kerran erästä kitaratuntia, kysyin tunnin päätteeksi opettajalta kahden kesken mikä hänen mielestään oli työssä haastavinta. Hän vastasi, että se kuinka saada oppilaat edes jotenkin soittamaan – kuinka *motivoida* oppilaita kitaransoittoon.

Kyse oli siis kitarapilasta, jotka kävivät (koulun ulkopuolella) soittotunnilla, mutta ilmeisesti eivät halunneet soittaa, eivät jaksaneet harjoitella, eivät asettaneet itselleen tavoitteita eivätkä heidän toiveensa kitaransoiton suhteen tulleet juuri ilmi. Tällainen ilmiö, jossa oppilaat osoittavat päälle päin olevansa innottomia, mutta jatkavat silti harrastusta, tuntuu säilyvän vuosikymmenestä toiseen. Jos oppilaat vaikuttavat epämotivoituneilta soittoharrastusta kohtaan, miksi he silti kerta kerran jälkeen palaavat soittotunneille? Ja toisaalta, miksi soitonopettaja kokee itsensä kädettömäksi tilanteen ratkaisemisen suhteen ja toisinaan tyytyy jopa osoittamaan epämotivoitunutta asennettaan takaisin oppilasta kohtaan?

Yksi syy tunnille palaamiseen voi yksinkertaisesti olla se, että kukapa ei haluaisi olla fiksu, taitava ja lahjakas, jolloin tunnilla käyminen toimii edellytyksenä lopulta näiden asioiden ilmentymiselle. Tässä tutkielmassa pohdimani Dweckin (2006) teorian mukaan (ks. 3. luku) ihmiset pohjaavat käytöksensä sekä ns. *kasvun asenteeseen* että *muuttumattomuuden asenteeseen*. Jos oppilaan tausta, kuten kulttuuri tai kasvuympäristö, on ruokkinut oppilaan muuttumattomuuden asennetta, ei oppilas tällöin halua luopua kokemistaan ominaisuuspiirteistä, kuten esimerkiksi fiksuudesta tai lahjakkuudesta. Näin ollen oppilas jatkaa sitkeästi tunneilla käymistä, mutta asenteen vuoksi on kykenemätön oivaltamaan mitä voisi tehdä toisin. Vastaavasti opettajalla muuttumattomuuden asenne voi olla korostuneessa tilassa, jolloin on todella vaikeaa yrittää rakentaa siltaa tilanteen ja motivoivan soittoharrastuksen välille.

Ympäristö, yhteiskunta sekä yleiset uskomukset musiikkia kohtaan voivat siis ruokkia salakavalasti oppilaan muuttumattomuuden asennetta, jolloin syntyy tilanne, jossa oppilas ei koe *pystyvyyden tunnetta*, kokee kuitenkin painetta olla hyvä musiikissa (tai hyvä yleisesti) ja näiden vuoksi ei ole kykenevä tai halukas harjoittelemaan, kokemaan virheitä, oppimaan virheistä ja harjoittelemaan lisää. Vaikka opettajallakin olisi jalona tavoitteena kehittää oppilaan musiikillista tasoa, hän saattaa huomaamattaan ruokkia oppilaan

muuttumattomuuden asennetta osoittamalla kärsimättömyyttä ja turhautumista juuttunutta tilannetta kohtaan. Asetelma säilyy mikäli opettaja ei osaa kannustaa ja ohjata oppilasta kohtaamaan omia haaveita sekä niiden saavuttamiseksi tarvittavaa työmäärää.

Tämän hetken yksi puhutuimmista motivaatioteorioista, Decin ja Ryanin *itseääräämisteoria* (ks. 3. luku), korostaa ihmisen autonomian, kompetenssin (eli kyvykkyyden tai pystyvyyden) sekä yhteisöllisyyden *tarpeiden toteutumisen* merkitystä ihmisen toiminnalle. Teorian elementit käyvät hyvin yksiin kasvun asenteen periaatteiden kanssa, mikä kokonaisuutena ja sovellettuna käytännön soitonopetukseen voisi olla mullistavaa oppilaan kehityksen kannalta. Soittamisen ja musiikin tekemisen tai harrastamisen ollessa väistämättä aina henkilökohtaista tekijälleen, omaehtoisuuden sekä henkilökohtaisen kasvun kokemukset, sekä niitä edesauttavat pedagogiset toimintatavat saavat suuren arvon. Esimerkiksi oppilaan autonomian sekä toimivan palautteen antamisen (ja vastaanottamisen) lisäksi käytännöllisiä, oppilaan tarpeita huomioivia toimintatapoja voisi lähestyä oppilaan henkilökohtaisten toiveiden ja tavoitteiden tarkastelun kautta.

Suuret toiveet ja tavoitteet eivät toteudu, jos niiden ja nykyhetken välillä ei ole konkreettisia osatavoitteita. Mitä tarkempia tavoitteita oppilas osaa asettaa, sen selkeämmin hän pystyy jäsentämään omia toiveita ja haaveita, mutta myös saavuttamaan niitä. Esimerkiksi jos oppilas ”haluaa tulla hyväksi kitaristiksi”, on ensin pohdittava mitä tämä oikeastaan tarkoittaa. ”Hyvä kitaristi” voi viitata todella moneen kitaransoiton osa-alueen hallintaan, ja kitaristit yksilöinä arvottavat näitä osa-alueita erilailla. Jos oppilas puolestaan ilmoittaa tavoitteekseen ”hallita rytmiikkaa hyvin” tavoitteesta saadaan heti paljon konkreettisempi, saavutettavampi ja harjoiteltavampi. Toki on muistettava, että jostain on lähdettävä liikkeelle, eikä oppilas esimerkiksi iästä tai musiikillisen tekemisen ja kokemusten vähydestä johtuen osaa vielä määrittää itselleen kovin konkreettisia tavoitteita.

Kitaristina ja kitaransoiton opettajana koen, että tämä hyvin yleinen instrumentti, ja yleisesti musiikin harrastaminen myös, tarjoavat ihmisille sisältöä elämään sekä edistävät huomattavasti *hyvinvointia*. Hyvinvointia musiikin ja soittoharrastuksen kautta on toisinaan kuitenkin haastava rakentaa, jos ihmisten käsitys musisoinnista ja omasta potentiaalista musiikin suhteen on vääristynyt, esimerkiksi lahjakkuus-käsitteen myötä. Tilanteen taustalla voi edelleen olla halu tehdä musiikkia, mutta soittamisen ollessa kokonaisvaltaisen henkilökohtaista, ”virheiden” ja haasteiden kohtaaminen voi toisinaan tuntua liian kivuliaalta.

Tunnereaktioiden korostuminen muodostaa virheitä kohtaavalle oppilaalle toisinaan hyvinkin epärealistista kuvaa sekä omista taidoista että tilanteen vakavuudesta, eikä oppilas tällöin ole kykenevä käsittelemään ja ymmärtämään motivaation käsitteeseen liittyviä *tunteita* ja *tarpeita*. Uskon, että yksi soitonopettajan tärkeimmistä tehtävistä on ohjata oppilasta etsimään ja löytämään yksilöllisiä toimintamalleja, jotka konkretisoivat perimmäisiä ajatuksia hänen motiiveistaan, toiveista ja tavoitteista kitaransoiton suhteen. Tavoitteena olisi kehittää oppilaan ajatusmalleja *kasvun asenteen* suuntaan, jossa oppilaat voisivat oivaltaa ”rehellisemmin” mitä haluavat, minkälaisia tavoitteita he ovat valmiita asettamaan haluamalleen ja kuinka he saattavat nämä käytäntöön.

Maisterintutkielmassani tarkastelen ja pohdin aiheita ja ilmiöitä, jotka vaikuttavat kitaraoppilaan motivaation kehittämiseen soitonopiskelua kohtaan. Käsittelen motivaatiota Decin ja Ryanin jo 1980-luvulla kehittämän *itse-määräämisteorian* kautta, sekä pohdin myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (TPO 2017) suomia mahdollisuuksia ja asetuksia motivaation kehittämiseksi. Olen rajannut tarkastelua siten, että kuvaan ja käsittelen kitaraoppilaiden motivaation kontekstia erityisesti oppilaan itse asettamien toiveiden ja tavoitteiden näkökulmasta. Tutkielmassani pyrin tarkastelemaan mahdollisimman kattavasti oppilaan toiveiden ja tavoitteiden suhdetta opiskelumotivaatioon, niiden suhdetta konkreettiseen tekemiseen sekä pohdin minkälaisia keinoja opettajalla olisi tarjota oppilaalle omien toiveiden ja tavoitteiden tiedostamista varten. Pohdin myös voiko opettaja lisätä oppilaan motivaatiota tämän toiveiden ja tavoitteiden huomioimisen kautta, sekä minkälaiset vuorovaikutukselliset aspektit voivat edistää oppilaan motivaatiota kitaransoittoa ja omia tavoitteita kohtaan. Kyselytutkimukseeni osallistuneet henkilöt ovat erään keskisuomalaisen kansalaisopiston kitaraoppilaita, ja olen käyttänyt tulosten tarkastelussa laadullista sisällönanalyysiä.

2 VAPAA SIVISTYSTYÖ JA TAITEEN PERUSOPETUS

Kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt opiskelevat kitaransoittoa eräässä keskisuomalaisessa kansalaisopistossa. Kansalaisopistossa toteutetaan opetusta sekä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman että vapaan sivistystyön säädösten mukaisesti. Tässä luvussa tarkastelen vapaan sivistystyön sekä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) suomia puitteita motivoivan kitaransoiton opettamisen järjestämiselle.

2.1 Vapaa sivistystyö

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021) sivuilla kerrotaan, että vapaan sivistystyön tarkoituksena ja tavoitteena on elinikäisen oppimisen periaatteiden pohjalta edistää ihmisten monipuolista kehittymistä sekä tukea aktiivista kansalaisuutta, yhteiskunnan eheyttä ja tasa-arvoa edistävää koulutusta. Vapaassa sivistystyössä oppilaitosten ylläpitäjät päättävät koulutuksen sisällöstä, jossa olennaista on, että koulutukseen hakeutuminen on avointa kaikille, koulutus ei ole tutkintotavoitteista eikä sen sisältöjä säädetä lainsäädännössä. Vapaan sivistystyön oppilaitoksissa tarjotaan kansalaistaitoihin valmentavia ja yhteiskunnallisia, yleissivistäviä sekä oman mielenkiinnon mukaisia harrastuksellisia, omia tietoja ja taitoja kartuttavia opintoja. Omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus korostuvat vapaassa sivistystyössä. (Opetus- ja kulttuurimisteriö 2021.)

Musiikinopettajaopintojeni aikana olen valitettavasti havainnut, miten musiikin asema kouluissa ja yhteiskunnassa on heikentynyt. Esimerkiksi peruskoulujen tuntimäärät musiikin osalta ovat romahtaneet ja nykyään on myös hyvin yleistä, että lukiolaiset eivät ole peruskoulun seitsemännen luokan jälkeen opiskelleet koulussa musiikkia. Koen, että musiikille oppiaineena on tullut pakollisen leima, jolloin omaehtoista musiikin opiskelua painottavan vapaan sivistystyön merkitys kasvaa.

2.2 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuus opiskella taidetta pitkäjänteisesti, päämäärätietoisesti ja omien kiinnostuksen kohteiden mukaisesti. Opetuksella edistetään taidesuhteen kehittymistä ja elinikäisen taiteen

harrastamista sekä annetaan valmiuksia hakeutua myös alan ammatilliseen koulutukseen. Tarkoituksena on vahvistaa oppilaan identiteetin rakentumista – kaiken kaikkiaan tarkoitus on luoda kestävää tulevaisuutta taiteen keinoin. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperusta rakentuu kunnioitukselle ihmisoikeuksia, tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja kulttuurin moninaisuutta kohtaan, unohtamatta ihmisten ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen sekä yksilön ja yhteisön jäsenenä olemisen ainutlaatuisuuden merkitystä. (TPO 2017, 10.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan myös oppimiskäsitystä, jossa oppilas määrittää aktiiviseksi toimijaksi, joka oppii asettamaan tavoitteita ja toimimaan niiden suuntaisesti niin itsenäisesti kuin yhdessä muiden kanssa. Oppilaan ei tarvitse toimia yksin aktiivisesti ja päämäärätietoisesti, vaan perusteiden mukaan oppilaita ohjataan ymmärtämään kokemuksiaan, tapojaan, mahdollisuuksiaan sekä kuinka näistä saatavaa tietoa oppilas voi hyödyntää kehityksessään. Taiteen perusopetuksen yleisessä oppimäärässä tavoitteena on oppimisen ilon, opiskelumotivaation ja luovan ajattelun edistäminen. Opetuksessa huomioidaan yksilöllisesti oppilaiden tarpeet ja lähtökohdat, sekä oppilasta kannustetaan valitsemaan itselleen merkityksellisiä tapoja taiteen tekemiseen. (TPO 2017, 11.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohja sekä perimmäiset tavoitteet ovat mielestäni linjassa kokonaisvaltaisesti yksilöllisen oppilaan kehittymisen ja opiskelumotivaation tukemisen suhteen. Mm. oppimisen ilon, opiskelumotivaation ja luovan ajattelun kehittämisen tavoitteet tukevat myös koulujen musiikinopetuksen arvoja ja tavoitteita. Perusteissa halutaan rakentaa vahva silta yhteiskunnan ja taiteen välille.

Musiikin osalta taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on linjannut, että hyvän musiikkisuhteen syntyminen edistäminen, kannustaminen elinikäisen ja omaehtoisen musiikin harrastamiseen sekä musisoinnin ilon korostaminen että oppilaan musiikin avulla itsensä vapaasti toteuttaminen ovat tärkeimpiä tavoitteita. Oppilaan lähtökohdat sekä kiinnostuksen kohteet tulee huomioida, ja kannustaa oppilasta myönteisen minäkuvan ja terveen itsetunnon kehittämiseen. Musiikillisten vahvuuksien tunteminen sekä omien musiikin harrastamisen tapojen löytäminen ovat olennaisia päämääriä opetuksessa. (TPO 2017, 41.)

Taiteenalan perustaitojen hankkimisen ja yhteismusisoinnin perustaitojen kehittämisen lisäksi TPO:n (2017) musiikin yhteisissä opinnoissa mainitaan myös oppilaan vahvuuksien, lähtökohtien ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen opetuksessa (TPO 2017, 41). Oppilaan itsereflektointia ja henkilökohtaisten tavoitteiden sekä toiveiden pariin ohjaamista TPO:ssa (2017) kuvataan mm. tavoitteina ohjata oppilasta harjoittelemaan säännöllisesti hyviä harjoitustapoja hyödyntäen sekä rohkaista oppilasta omien musiikillisten ideoiden tuottamiseen (TPO 2017, 42). Myös musiikin teemaopintojen tavoitteissa ja keskeisissä sisällöissä on listattu oppilaan tukeminen säännöllisen harjoittelun pariin, hänen tukeminen kasvussa aktiiviseksi ja motivoituneeksi kuuntelijaksi sekä ohjelmistoa valittaessa oppilaan kiinnostuksen kohteiden huomioiminen (TPO 2017, 43–44).

TPO (2017) mukailee hyvin selvästi tässä tutkielmassa pohdittavia teemoja (ks. 3. luku). Oppilaan kyvykkyyden ja autonomian kokemusten edistäminen, palautteen toimivuuden niin itsereflektoinnin kuin opettajan antaman palautteen kautta sekä kiinnostuksen kohteiden pariin ohjaamisen ja oppilaan aktiivisena toimijana tukemisen avulla on mahdollista saavuttaa hyviä oppimistuloksia sekä hyvinvointia. Erityisesti oppilaan henkilökohtaisten tavoitteiden ja toiveiden sekä kasvun asenteen pariin ohjaaminen on tärkeää kasvatus- ja opetustyön sekä oppilaan oman opiskelun ja oppimisen kannalta.

Aikuisten musiikinopetuksessa harrastajien toisistaan poikkeamat musiikilliset valmiudet ja kiinnostuksen kohteet tulee huomioida, mutta korostaa myös opiskelijan oma-aloitteisuutta sekä tarvetta ja kykyä ohjata omaa oppimistaan, mm. osallistamalla opiskelun suunnitteluun ja arviointiin. Sosiaalinen vuorovaikutus ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sekä myönteisen palautteen vaaliminen ovat olennaisia opetuksessa. (TPO 2017, 44.)

Autonomian, kyvykkyyden sekä yhteisöllisyyden (ks. 3. luku) kokemusten vaaliminen ei koske pelkästään nuorempia harrastajia, vaan yleisesti ottaen kaikkia ihmisiä. Aikuisiässä olevilla musiikkiharrastajilla on yhtä lailla inhimillisiä tarpeita, toiveita ja tavoitteita iästä riippumatta. Kuten tämän tutkielman tuloksistakin käy ilmi (ks. 7. luku) aikuisikäisten harrastajien kouluhistoria ei välttämättä ole tukenut lainkaan kitaransoiton ja musiikin harrastamista, minkä vuoksi on äärimmäisen tärkeää, että TPO mahdollistaa musiikin harrastaminen myös vanhemmille sekä korostaa heidän yksilöllisten tavoitteiden ja tarpeiden huomioimista.

Työtapojen valintaan vaikuttavat musiikin yleisen oppimäärän tavoitteet, oppilaiden tarpeet ja edellytykset sekä kiinnostuksen kohteet. Työtapojen valinnalla vahvistetaan oppilaan itseohjautuvuutta ja motivaatiota sekä ohjataan oppilasta oppimaan oppimisen äärelle mm. itse tehtävän suunnittelun ja arvioinnin kautta. Arvioinnissa olennaista on kohdistaa se vain työskentelyyn ja tavoitellun osaamisen kartuttamiseen, ei oppilaaseen persoonana. Arvioinnin tarkoituksena on motivoida oppilasta opetuksen aikana, tuottaa tietoa opettajalle sekä ohjata oppilasta vähitellen asettamaan opiskelulle tavoitteita myös itse. (TPO 2017, 44–45.)

Mielestäni TPO:n linjaukset työtapojen valinnasta ja käytännön työn toteuttamiseen vaikuttavista seikoista tarjoavat opettajalle monipuolisen paletin. Toisaalta voidaan miettiä, onko paletti liian laaja-alainen suhteessa siihen, että käytännön toteutuksen ilmeneminen riippuu kuitenkin opettajasta itsestään, hänen koulutuksestaan ja käytännön taidoistaan. Linjaukset sivuavat kuitenkin olennaisesti esimerkiksi *itsemääräämisteoraa* (ks. 3. luku), minkä vuoksi uskon, että näiden ohjenuorien noudattaminen edistää päällisin puolin kuitenkin hyvin sivistyksen ja hyvinvoinnin periaatteita yhteiskunnassamme.

3 AIEMPIA TUTKIMUKSIA MOTIVAATIOSTA KITARANSOITON JA MUSIIKIN OPISKELUSSA

Kosonen (1996) on tutkinut lisensiaatin työssään varhaisnuorten soittamisen motivaatiota. Tutkimuksessa Kosonen pohtii mikä motivoi nuoria soittamaan, minkälaisia tavoitteita heillä on soittamisen suhteen, voiko motiiveja ryhmitellä motiivityypeiksi (ks. Kosonen 1996) sekä minkälainen vaikutus soittajien ja soittamisen taustatekijöillä on motivaatioon. (Kosonen 1996, 69.)

Kahdeksasluokkalaisilta kerättyssä kyselyssä kartoitettiin mm. vastaajien kotitaustan yhteyksiä soittamiseen ja motivaatioon, musiikkimieltymyksiä, aktiivisuutta eri soitinten soittamisen osalta sekä soittamisen aktiivisuutta tai oliko lopettanut soittamisen. Soitinten osalta suosituin oli piano, seuraavaksi suosituin akustinen kitara ja kolmanneksi suosituin viulu. Soitinryhmien osalta toiseksi suosituimpia olivat kielisoittimista erilaiset kitarat. Kosonen päättelee pianon suosion johtuneen mm. soittimen yleisyydestä kotien perussoittimena, sekä kitaroiden olleen nuorille mieleisiä ja motivoivia mm. kouluissa bändisoittimien yleistymisen sekä idolien ja muiden esikuvien myötä. (Kosonen 1996, 70–75.)

Sukupuolen osalta pojat raportoivat tyttöjä enemmän soittavansa ja olevansa kiinnostuneita kitarasta (Kosonen 1996, 76). Reilu enemmistö vastaajista piti soittamista yhtenä tärkeimmistä tai jopa tärkeimpänä harrastuksena, sekä pojat kokivat soittamisen merkitykselliseksi hieman tyttöjä enemmän. Merkityksellisyys näkyi myös soittamiseen käytetyn ajan kasvuna. (Kosonen 1996, 79–81.)

Akustisen kitaran soittajista ilman opetusta instrumentin soittoa opiskelleita oli päälle puolet, joista neljäsosa kävi soittotunneilla ja viidesosa soitti ilman opetusta soittotuntien lopettamisen jälkeen. 2/3 sähkökitaran tai -basson soittajista kävi tunneilla. Kitaraopetus painottui erityisesti klassisen kitaran soittoon, mutta kitaraa itse opiskelevien suuri määrä kertoo toisenlaisten musiikillisten tarpeiden tyydyttymättömyydestä kitaransoiton suhteen. Musiikkityyliä osalta pojista lähes 75% raportoi soittavansa poppia, rockia, heavya tai muuta kevyttä musiikkia ja tytöistä 66% kertoivat soittavansa klassista ja iskelmää, sekä puolet heistä soitti poppia, rockia ja kolmannes kansanmusiikkia. Neljästä suosituimmasta musiikkityylistä poppia ja rockia soitettiin eniten kitaroilla ja rummuilla. (Kosonen 1996, 84–88.)

Vastaajat ja heidän perheenjäsenensä olivat Kososen (1996) tutkimuksessa aktiivisia niin musiikin tuottamisen kuin kuuntelemisen suhteen. Alle puolet vanhemmista, alle 20% vastaajista ja noin 25% sisaruksista ei harrastanut musiikkia. Musiikin kuunteleminen oli yleisin harrastusmuoto. (Kosonen 1996, 96.)

Soittamisen tavoitteita Kosonen (1996) on kysynyt viiden toteamuksen kautta, missä oppilaiden tuli arvioida asteikolla 1–5 väittämien paikkansa pitävyys omalla kohdalla. Väittämiä olivat: ”Haluan oppia soittamaan omaksi ja vähän muidenkin iloksi, ... niin, että soittotaidostani voisi mahdollisesti myöhemmin olla minulle hyötyä, ... myös muilla soittimilla, ... niin, että voin soittaa yhdessä kavereiden kanssa, bändissä tai muuten ja ... ilman sen kummempia tavoitteita”. Suosituimmat tavoitteet olivat ”omaksi ja vähän muidenkin iloksi” soittaminen sekä soittotaidosta myöhemmin tuleva hyöty. (Kosonen 1996, 105.)

Soittamista motiivina tarkastellessaan Kosonen (1996) raportoi vastanneiden kokeneen soittamisen tuottavan mielihyvää ja olevan mukava tapa rentoutua. Mm. musiikin herättämät elämykset, musiikista lumoutuminen, mieleisten kappaleiden soittaminen, hallinta ja hyvin soittaminen, yhdessä soittaminen, opettajan vaikutus, soittotaidosta koitua hyöty sekä ulkoiset palkkiot (palkkion laatua ei täsmennetty, vaan se voi olla esimerkiksi kiitos tai konkreettinen palkinto) sekä oma kiinnostus soittamiseen olivat tärkeitä motiiveja tai elementtejä soittamisessa. Kaikkienensa vahvimpia motiiveja olivat ilman pakkoa ja velvoitteita soittaminen, oma kiinnostus, soittamisen ilo, mieleinen ohjelmisto sekä suhde opettajaan ja siihen liittyen tunnollisuus soittotunneille harjoittelun suhteen. (Kosonen 1996, 116–130.)

Malinen (2019) on tutkinut *leikin* suhdetta kitaransoiton motivaatioon 6–9 -vuotiailla. Tavoitteena Malisella oli selvittää mikä motivoi 6–9 -vuotiaita lapsia kitaransoitossa, millainen yhteys leikillä on soittamisen motivaatioon sekä mikä on iän vaikutus opetuksessa ja kuinka huomioida sitä opetusmetodeissa. Tutkimuksessaan Malinen haastatteli neljää kokenutta kitaransoiton opettajaa, jotka opettavat 6–9 -vuotiaita lapsia taiteen perusopetuksen piirissä. (Malinen 2019, 29–33.)

Malisen tutkimustulokset kertovat mm. kaikkien opettajien olleen yhtä mieltä siitä, että oppilaan motivaation kannalta paras tilanne on silloin, kun oppilas on kiinnostunut itse soittamisesta tai musiikista, eikä opettajan tarvitse aktiivisesti motivoida lasta. Musiikillisena esikuvana oleminen, onnistumisen kokemuksien mahdollistaminen ja yhteissoiton sekä opetuksen hauskuuden vaaliminen koettiin tärkeiksi, lapsia motivoiviksi tekijöiksi. Pitkäjänteisyyden uupuessa opettajista yksi raportoi myös käyttävänsä pelejä lapsen motivoimiseksi. (Malinen 2019, 34.)

Vastaajat määrittivät leikin eri painotuksin, mutta kaikkien mielestä leikki kuului alakouluikäisten lasten opetukseen ja sen ilmentyminen opetuksessa oli opettajakohtaista. Ikää opettajat raportoivat huomioivansa opetuksessa lapsille sopivana puheena, leikkimielisyytenä, kannustuksena ja pienistä onnistumisista iloitsemisen vaalimisena. Erään opettajan mielestä lapselle ei saisi ”läsytää”, vaan kaiken ikäisiä tulisi kohdella kuin vertaista. Kuitenkin vuorovaikutus 6–9 -vuotiaiden kanssa koettiin erilaiseksi verrattuna vanhempiin oppilaisiin. (Malinen 2019, 35–36.)

Kaikki neljä opettajaa painottivat improvisoinnin merkitystä lasten kitaransoiton opetuksessa. Neljästä opettajasta yksi ei kuitenkaan aktiivisesti ohjannut oppilaitaan improvisoimaan, sekä toinen opettaja vaihteli improvisaation määrää oppilaan kiinnostuksen mukaan. Improvisointi koettiin kuitenkin merkittäväksi, jopa ”leikkiä puhtaimmillaan” edustavaksi opetusmetodiksi. (Malinen 2019, 39–40.)

Opettajakohtaisia vastauksia tarkastellessa Malinen (2019) raportoi opettajien uskovan motivaation tulevan suurimmaksi osaksi oppilaalta itseltään, mutta että opettaja voi jonkin verran motivoida lasta esimerkiksi esikuvien ja kitaran mahdollisuuksien esittelyn, yhteissoiton, vihkoon liimattavien tarrojen, kisailun, kavereilta saadun positiivisen palautteen, lapsen oman keksimisen vaalimisen, soittamisen assosioimisen oppilaan muuhun elämään sekä opetustyössä vertaiselleen puhumisen ja hauskuuden vaalimisen kautta. Eräs opettaja kertoo jopa konkreettisenä keinona sallia lapsen kitaran lojua kotona, esimerkiksi keittiön pöydällä, jolloin kitaraan tarttumisen kynnyks madaltuu ja harjoittelu lisääntyy tämän myötä. Toisaalta eräs opettaja koki, että opettajan tehtävä ei ole motivoida oppilasta, vaan lähtökohtana on, että oppilas tullessaan tunnille itse haluaa soittaa ja oppia soittamaan. Hänen (opettaja) mielestään opettajan tehtävänä on kuitenkin ottaa asia puheeksi, jos oppilas ei vaikuta kiinnostuneelta. Opettaja jatkaa, että kitaransoitolla leikkimisen tulisi olla pääasia sen

sijaan, että kuorruttaa opetusta erilaisilla, kitaransoiton oheisilla peleillä ja leikeillä. (Malinen 2019, 41–54.)

Jussila (2006) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut pianon, huilun ja kitaran opetuskäytänteitä alueellisesti toimivassa kansalaisopistossa. Tutkimuksessa kartoitettiin kolmen opettajan teemahaastattelun avulla kansalaisopiston instrumenttiopetuksen tilannetta. Tutkimuksessa oli mm. tavoitteena kartoittaa kansalaisopiston tarjoamia puitteita opetukselle, opettajien ammattitaidon vaikutusta sekä oppilaiden omaa kiinnostusta soittoharrastusta kohtaan. Kitaraopettaja raportoi oppilaiden kiinnostuksesta, että hänen mielestään oppilaat hakeutuivat soittotunneille yhteiskunnassa näkyvien idolien innoittamana sekä koulun bändisoiton motivoivasta vaikutuksesta. Yhtä lailla Jussilan tutkimuksesta käy ilmi, että oppilaita motivoi kitaransoitossa omien mielikappaleiden soittaminen. (Jussila 2006, 37, 40, 62–63.)

Pro gradu -tutkielmassaan musiikkiharrastuksen motivoivaa vaikutusta koulun musiikintunneilla tutkinut Kivikoski (2005) raportoi tuloksien kertoneen selkeästi musiikkiharrastuksen lisäävän nuorten motivaatiota koulun musiikintunteja kohtaan. Yli puolet tutkimuskyselyyn vastanneista raportoivat mm. musiikintunneilla olevan kivaa, että siellä oppii uutta ja opettaja antaa myönteistä palautetta. (Kivikoski 2005, 36, 73–74.)

Peräsalo (2000) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan haastattelun ja tuntien observoinnin avulla millaisia kokemuksia ja opetusmenetelmiä opettajilla on kitarasta koulusoittimena. Opettajat vastasivat omaavansa hyviä kokemuksia kitarasta koulusoittimena, vaikka viritys koettiin soittimen osalta myös haastavaksi. Kitara koettiin edulliseksi ja motivoivaksi soittimeksi, kitaran soittaminen linkittyi oppilaiden omiin musiikillisiin mieltymyksiin kuten eri musiikkityyleihin tai kappaleisiin ja näin ollen oppilaiden oli myös mahdollista oppia soittamaan mahdollisimman alkuperäisen esityksen mukaisia kappaleita. Peräsalo mainitsee myös joidenkin opettajien vähätelleen oppilaiden oppimiskykyä kitaran suhteen, minkä hän arvioi johtuvan opettajien omista epävarmuuden tunteista kitaraa kohtaan. (Peräsalo 2000, 20–21, 25, 99, 101.)

4 MOTIVAATIO

Nurmi ja Salmela-Aro (2002) kuvailevat määritelmää ihmisen motivaatiosta siten, että asiat ja tapahtumat eivät ole vain ihmisen reagoitua stimuloivia yhdentekeviä sattumia, vaan tapahtumista ja asioista heräävät tunteet, tavoitteet, toiveet ja intohimot ovat merkityksellisiä ihmisen toiminnan kannalta. Asioihin paneutuminen vaatii ihmisen kiinnostusta. Myös monet ongelmat saattavat johtua motivaatiosta – sen puutteesta tai liiallisuudesta, kuten esimerkiksi opiskelumotivaation puuttumisesta tai motivaation vinoumasta, jossa käsillä olevan tehtävän merkitys jää toissijaiseksi oman paremmuuden esiin tuomiselle. Motivaatio vaikuttaa merkittävästi erilaisissa hyvinvointiin tähtäävissä interventioissa. Motivaation käsitteellisyyden ymmärtämiseen auttavat kysymykset *miksi*, *mitä* ja *miten*: Miksi viittaa motivaation syihin, esimerkiksi yksilön arvoihin tai hallinnan tunteeseen, Mitä viittaa motivaation kohteisiin, kuten mitä ihminen haluaa tai mitkä ovat hänen tavoitteet ja miten viittaa siihen, millä keinoilla ihmiset pyrkivät motiivejaan, tarpeitaan ja tavoitteitaan toteuttamaan. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 9–10.)

Kosonen (1996) kuvailee motivaatioon sisältyvän yksittäisiä käyttäytymisen komponentteja, eli *motiiveja*. Toiminnan merkitys ja ihmisen mieli vaikuttavat motivoitumiseen. Esimerkiksi ihmisen kokiessa soittaminen merkitykselliseksi, soittaminen suhteutuu muihin toimintoihin ja soittamisen motiivi toteutuu. (Kosonen 1996, 8–9.)

Aivojen toimintaa oppimisessa käsittelevä Huotilainen (2019) määrittelee motivaation pitkäaikaiseksi kiinnostukseksi ja innostukseksi sekä omien tavoitteiden ja suunnitelmien asettamiseksi. Aivoilla on perustarpeiden tyydyttämisen suhteen ihmisestä riippumatta samanlainen motivaatio, esimerkiksi ihmisen ollessa janoissaan hän juo tai lähtee etsimään vettä. Huotilainen lisää että, aivoilla on myös synnynnäinen oppimiseen suuntaava motivaatio, eli palkkiojärjestelmä, jossa esimerkiksi tehdystä työstä aivomme palkitsevat meidät hyvällä mielellä. (Huotilainen 2019, 67.)

Motivaation käsitteeseen liittyvät olennaisesti *sisäinen* ja *ulkoinen motivaatio*. Vasalampi (2002) kuvailee *sisäistä motivaatiota* niin, että yksilö on motivoitunut tekemään jotain, koska toiminta on itsessään kiinnostavaa, yksilön omien arvojen mukaista ja mielihyvää tuottavaa. Kaikki tavoitteet ja toiminnot eivät ole ihmiselle henkilökohtaisesti yhtä tärkeitä, vaikka ne olisivat jopa itse valittuja, jolloin vaikuttavana tekijänä on ns. *ulkoinen motivaatio*. Tällöin

tavoitteisiin pyritään esimerkiksi muiden ihmisten tai vaatimusten vuoksi, kuten ulkoisen palkkion tai negatiivisten tunteiden välttämisen takia. Ulkoisen motivaation on tutkittu olevan ongelmallista omien tavoitteiden saavuttamisen kannalta, sillä tällöin tilanteissa korostuu usein tavoitteista luopuminen vastoinkäymisiä kohdattaessa. Ulkoinen motivaatio saattaa myös heikentää yksilön hyvinvointia. (Vasalampi 2002, 55.) Ulkoisilla palkkioilla tai rangaistuksilla saatetaan siis usein paikata tilannetta, jossa motivaatio oppimisen eteen vaadittavaa ponnistelua kohden on vähäistä, eikä oppijalla ole kokemusta ponnistelun tuottamasta oppimisesta ja hyvästä mielestä (Huotilainen 2019, 67).

4.1 Asenteet ja motivaatio

Stanfordin yliopiston psykologian professori Carol Dweck (2006) on kahdenkymmenen vuoden ajan tutkinut *ihmisen itsestään omaksumaa näkemystä*, ja todennut tähän liittyvän ominaisuus-keskeisen ajattelutavan vaikuttavan merkittävästi ihmisten elämiseen. Omien ominaisuuksien pysyvyyteen uskova, ns. *muuttumattomuuden asenteen* omaava henkilö, joutuu todistamaan ominaisuuksiensa olemassaoloa itselleen yhä uudestaan ja uudestaan. Jos ihmisellä on vain tietty määrä älykkyyttä tai tietty moraalinen luonne, on parasta voida osoittaa näitä ominaisuuksia olevan runsaasti – ihminen ei halua kokea olevansa vajavainen pysyvien ominaispiirteiden osalta. (Dweck 2006, 25–26.)

Yhteiskunnan asettaessa suureen arvoon mm. älykkyyden, persoonallisuuden ja luonteen, ihmisten tavallinen taipumus on toki haluta olla mahdollisimman paljon näitä. Muuttumattomuuden asenteen lisäksi on kuitenkin olemassa myös *kasvun asenne*, joka perustuu ajatukseen, että ihmisen perusominaisuuksia voidaan kehittää ponnistelemalla ja harjoittelemalla, jolloin jokainen voi muuttua ja kasvaa ahkeruuden ja kokemuksen kautta. Kasvun asenne ei myöskään automaattisesti tarkoita, että kenestä tahansa voi tulla mitä tahansa, vaan se pyrkii alleviivaamaan, että henkilön *todellista potentiaalia* ei voida tietää ennalta, eikä näin ollen voida määrittää mitä kaikkea henkilö voi saavuttaa vuosien harjoittelun ja aherruksen tuloksena. (Dweck 2006, 27.)

Dweck ajattelee erityisesti lasten oppimattomuuden johtuvan pitkälti siitä, että kasvaessaan lapset kykenevät arvioimaan itseään, ja toisinaan alkavat pelätä haasteita ja vaatimuksia muuttumattomuuden asenteen vaikutuksesta. Esimerkiksi pieni lapsi ei lopeta kävelemään

oppimista kaatumisesta johtuen, mutta tutkitusti muuttumattomuuden asenteen omaksunut varttuneempi lapsi valitsee koetilanteessa vaikeasta ja helposta palapelistä jälkimmäisen, minimoidakseen riskit ja osoittaakseen näin fiksuutta pysyvänä ominaisuutenaan. Kasvun asenteen omaksuneet lapset puolestaan kysyvät ”miksi kukaan haluaisi tehdä samaa palapeliä uudestaan?”. (Dweck 2006, 42.) Vastaava ilmiö toistuu kitaransoitossa esimerkiksi siten, että oppilaan ollessa innokas aloittamaan uuden soittimen opettelun hän ei ensimmäisenä ryhdy jäsentelemään ja suunnittelemaan pedantisti harjoitteluaan, vaan yksinkertaisesti rohkeasti kokeilee erilaisia tapoja tuottaa soittimestaan ääntä. Ajallaan, ja varsinkin jos oppilas tähtää pidemmälle musiikillisen uran merkeissä, hän alkaa sisäistää soittimen lainalaisuuksia, ja toisinaan nämä saattavat asettaa rajoitteita oppilaan soitonopiskelun kehittymiselle. Esimerkiksi tieto otelaudan tuntemuksen hyödyllisyydestä voi ohjata oppilasta oikeaan kehittymisen suuntaan, mutta samanaikaisesti opiskeltavan asian laajuuden tiedostaminen voikin kääntyä oppilaan muuttumattomuuden asenteen myötä oppilaan motivaatiota vastaan.

Historiassamme on monia henkilöitä, jotka yleisten uskomusten mukaan pysyvän ominaisuutensa, *luonnonlahjakkuuden* avulla ovat saavuttaneet jotain suurta. Todellisuudessa saavutusten ja luonnonlahjakkuuden taustalla on kuitenkin muuta. Hyviä esimerkkejä löytyy urheilun maailmasta: Olisiko baseball-pelaaja, Pete Gray voinut luonnonlahjakkuutensa turvin edetä kovatasoisimpiin sarjoihin, vaikka oli yksikätinen? Miksi isokokoisempi, voimakkaampi ja nyrkkeilyllisempi luonnonlahjakkuus, Sonny Liston ei voittanut heikompa, kömpelömpää ja seonneelta vaikuttanutta Muhammad Alia, joka ennen ottelua tutki kaiken käsillä olevan tiedon vastustajastaan ja lopulta onnistui pitämään Listonin henkisen huomion hännäsvässä puheessaan? Miksi Michael Jordan, ehdoton *luonnonlahjakkuus*, poistettiin koulun edustusjoukkueesta, miksi häntä ei päästetty Pohjois-Carolinan yliopiston joukkueeseen eikä valittu kahteen ensimmäiseen NBA-joukkueeseen, ja silti kovalla työllä ja harjoittelulla hänestä tuli maailman paras koripalloilija? (Dweck 2006, 148–151.)

Lahjakkuus liitetään voimakkaasti myös musiikissa menestymiseen. Kuten edellä olleissa esimerkeissä, todellisuudessa kuitenkin tämä tarkoittaa käytännössä vuosia kestänyttä, todella suurta määrää harjoittelua. Ahonen (2004) kirjoittaa, että Coon ja Carey (1989) ovat tutkineet kaksostutkimuksen avulla perimän ja ympäristön vaikutusosuuksia musiikkikykyihin, jotka määriteltiin kiinnostuksena musiikkiammattiin, harrastuneisuutena koulussa ja koulun ulkopuolella, laulutaitona sekä voitettuina palkintoina. Vaikka tuloksista kävi ilmi myös perimän vaikutus, ne osoittivat korreloivan huomattavasti enemmän ympäristövirikkeiden ja

harjoituksen kanssa. (Ahonen 2004, 32.) Myös Numminen (2012) ehdottaa, että mitä useampi ihminen ajattelee kykenevänsä soittamaan ja laulamaan muun musiikillisen harrastamisen ohella, mikä viittaa hyvin yleisesti musiikin kuuntelemiseen, sitä enemmän musiikin hyvinvointiin liittyvät vaikutukset lisääntyvät suomalaisilla. Tällöin myös musiikkioppilaitosten olemassaolon perusteleminen vähentyy. (Numminen 2012, 91.) Kova harjoittelu, ympäristön kannustus mutta ennen kaikkea yksilön oma asenne vaikuttavat siis olennaisesti soittoharrastuksessa kehittymiseen.

Kuten Dweckin palapeli-esimerkissä, Kosonen (1996) pohtii toisaalta ihmisen hallintamotiiveihin liittyen, että soittaja, jolla on kova suoriutumismotivaatio, valitsee omiin taitoihin nähden mieluummin keskinkertaisia soittotehtäviä, varmistaakseen suoriutumisen onnistumisen. Tällainen, onnistuneesta suorituksesta virinnyt hyvän hallinnan tunne voi virittää uuden kyseiseen elämykseen pohjaavan soittomotiivin. Hallinta ja musiikillinen elämys voivat näin liittyä toisiinsa. (Kosonen 1996, 59.) Mielenkiintoista on pohtia voidaanko toisaalta pitkällä aikavälillä toimia tällä tavoin, vai vaikuttaako *muuttumattomuuden asenteen* mukaisesti varmistettu soittosuoritus, sekä siitä saatu hallinnan kokemus, ihmisen hyvinvointiin negatiivisesti. Toisaalta soittamisessa hallinnan tunne soittimen osalta on jossain määrin välttämätöntä.

4.2 Itsemääräämisteoria

Motivaatiota selittävistä teorioista yksi tutkituimmista on Decin ja Ryanin (2000) *itsemääräämisteoria* (*self-determination theory*) (Vasalampi 2002, 54). Teoria esittää, että ymmärtääksemme ihmisen motivaatiota on ymmärrettävä samalla synnynnäistä, psykologista tarvetta *autonomialle*, *kompetenssille* (eli kyvykkyydelle tai pystyvyydelle) sekä *yhteisöllisyydelle* (Deci & Ryan 2000, 227). Kuten myös Hallamaa (2021) pohtii itsemääräämisteoriaa Helsingin Sanomien artikkelissa, hän kirjoittaa, että ilman näiden kolmen psykologisen perustarpeen toteutumista ihmisen kasvulle, kehitykselle ja hyvinvoinnille muodostuu esteitä (Hallamaa 2021).

Lukuisat itsemääräämisteoriaan pohjautuvat tutkimukset tukevat *sisäisen motivaation* edistävyyttä oppimista, luovuutta, sinnikkyyttä ja käsitteiden syvempää ymmärtämistä kohden (Vasalampi 2002, 55). Decin ja Ryanin (2000) väittävät teoriassaan, että ihmiset luonnostaan

sisäistävät sosiaalisten ryhmien arvot ja säädökset, mitä sosiaalisen yhteisöllisyyden sekä kompetenssin tunteet helpottavat (Deci & Ryan 2000, 238). *Sisäänkääntyneessä ulkoisessa säätelyssä* puolestaan ulkoisten motiivien sisäistäminen menee liian pitkälle, jolloin yksilö kiinnostuu tavoitteista välttääkseen esimerkiksi häpeän tai syyllisyyden tunteen (Vasalampi 2002, 56). Vaikka tällainen säätely vaikuttaa yksilön tunteisiin, se ei varsinaisesti ole yksilön sisäisiä motiivityyppejä (Vasalampi 2002, 56). Decin ja Ryanin teorian motiivityypit voidaan jakaa viiteen osaan, jossa kaksi ensimmäistä ovat ns. kontrolloidun motivaation alueella (*täysin ulkoinen säätely* ja *sisäänkääntynyt ulkoinen säätely*), kaksi seuraavaa autonomisen motivaation alueella (*kiinnittynyt säätely* ja *integroitu säätely*) sekä viimeinen käsittää *täysin sisäisen säätelyn*. Neljä ensimmäistä nimikettä tapahtuvat ulkoisen motivaation vaikutuspiirissä ja viimeinen, täysin sisäinen säätely, sisäisen motivaation piirissä. Kiinnittyneessä säätelyssä yksilö havaitsee ja hyväksyy toiminnan motiivien arvon, ja integroidussa säätelyssä yksilö sisällyttää ulkoisen tavoitteen osaksi henkilökohtaisia tavoitteitaan. (Vasalampi 2002, 57.)

Deci ja Ryan (2000) kuvailevat kuinka motivaatioteorioiden historiassa kognitiiviset suuntaukset torjuivat *tarpeiden* käsitettä muovaamalla tavoitteista ja niiden saavuttamisesta itseisarvoisia, sen sijaan, että oltaisiin puhuttu tavoitteiden valitsemisen ja niiden saavuttamisen sisällöistä (Deci & Ryan 2000, 228). Vastaavaa ilmiötä on syytä pohtia oppilaiden tavoitteita asettaessa. Jos oppilas ei tiedä (tai ei ainakaan ilmaise asiaa määrätietoisesti) mitä haluaisi saavuttaa kitaransoitossa, tavoitteiden asettaminen opettajajohtoisesti voi luoda turhaan suorituspainetta ja autonomian puuttumisen tuntemuksia oppilaalle.

Deci ja Ryan (2000) listaavat artikkelissaan monia tutkimuksia, jotka on tehty eri ikäisille oppilaille ja opiskelijoille. Tutkimustulokset korreloivat positiivisesti autonomisemman motivaation edistävistä vaikutuksista tehtävien suorittamiseen ja hyvinvointiin. Lisäksi tutkijat huomauttavat, että autonomisesti ja kontrolloidusti motivoituneita opiskelijoita ei välttämättä voida päälle päin erottaa toisistaan, mutta tehtävien tulokset ja kyselyt opiskelijoiden suoriutumisesta kertovat autonomisesti motivoituneiden suoriutuneen ja voivan paremmin. (Deci & Ryan 2000, 239–240.) Autonomisesti säädely tavoitteisiin pyrkiminen on tärkeää, koska autonomia tyydyttää enemmän ihmisen tarpeita motivaatiossa (Deci & Ryan 2000, 243).

Summattuna *itseääräämisteorian* määrittämät ihmisen kolme päätarvetta, tarve autonomialle, tarve pystyvyydelle ja tarve yhteisöllisyydelle, parantavat ja ylläpitävät sisäistä motivaatiota, auttavat sisäistämään ulkoisia motiiveja sekä vahvistavat elämän tavoitteisiin pyrkimistä, mikä tyydyttää perustarpeita. Tarpeiden toteutuminen yksinkertaisesti täsmentää tilaa, jossa ihminen voi ymmärtää todellisen potentiaalinsa. (Deci & Ryan 2000, 263.)

Itsemääräämisteoria on laaja käsite, ja onkin mahdollista, että monissa muissa hyväksi havaituissa teorioissa on samankaltaisia elementtejä. Esimerkiksi Trogen (2020) esittelee kirjassaan *positiivisen kasvatuksen* mallia, jossa tavoitteena on sekä kasvattajan että lapsen kukoistus. Tavoitteeseen pääsyn edellytyksenä ihmisen tulee nauttia *emotionaalista, sosiaalista* sekä *psykologista hyvinvointia*. Näissä mm. ihmisen tunteet ovat tasapainossa, hän on tyytyväinen elämäänsä, hänellä on kykyä selvitä vastoinkäymisistä, hänellä on kokemus arvostuksesta ja ryhmään kuulumisesta, hänellä on myönteisiä ihmissuhteita, hän kokee hyväksyvänsä erilaisia ihmisiä, hän menee kohti haasteita, tuntee vahvuutensa, kokee elämälleen merkitystä ja toteuttaa potentiaaliaan. (Trogen 2020, 23.)

4.3 Musiikin oppiminen

Kuten Ahonen (2004) käsittelee teoksessaan *Johdatus musiikin oppimiseen* musiikilla voi olla useita erilaisia tarkoituksia ja vaikutuksia, kuten esimerkiksi sen käyttäminen emotionaalisten elämysten etsimiseen, sen käyttäminen viihteenä tai kaupallisten, poliittisten, uskonnollisten, terapeuttisten ja terveydellisten vaikutusten hyödyntämiseen musiikin kautta (Ahonen 2004, 7). Koska musiikin tarkoitukselliset ja käyttötarkoitukset ovat laajat, sen oppimiselle ei siis ole olemassa vain yhtä tavoitetta tai linjaa. Voidaan siis olettaa, että oppilaan opiskelumotivaatio on paljon kiinni siitä ohjataan opetuksella oppilaan opiskelua tiettyyn yhteiskunnallisen linjan mukaiseen suuntaan, vai annetaan oppilaalle riittävästi mahdollisuutta olla vaikuttamassa opiskeluun omista kiinnostuksen kohteista lähtien.

Ahonen (2004) määrittelee musiikin tarjoamien positiivisten vaikutusten edellytykseksi kuitenkin jonkin asteisen, vähintään tiedostamattoman, musiikin lainalaisuuksien seuraamisen. Lainalaisuuksien seuraaminen ja musiikin parempi ymmärtäminen voivat myös itsessään olla päämääriä. (Ahonen, 2004, 7.) Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman yleisen oppimäärän perusteissa (2017) linjataan yhteisten musiikkiopintojen sekä

teemaopintojen osalta konkreettisiksi musiikillisiksi tavoitteiksi mm. instrumentin ja yhteismusisoinnin perustaitojen opetteleminen, musiikin merkitsemistapojen opetteleminen, hyvien ja säännöllisten harjoittelutapojen omaksuminen, esiintyminen ja musiikillisen kokonaisuuden osana toimiminen, kuuntelutaitojen kehittäminen sekä omien musiikillisten ideoiden tuottaminen esimerkiksi improvisoiden, sovittaen ja säveltäen (TPO 2017, 42–43). Jonkinlaisen yhteiskunnallisesti linjatun musiikillisen pohjan luominen opetukselle on siis välttämätöntä, mutta mikäli malli ei ota oppilaan henkilökohtaisia tavoitteita ja toiveita huomioon riittävästi, voidaan ajautua tilanteeseen, jossa oppilas opiskelee ei-motivoituneena.

Nurmi (2019) pohtii, että oppimisenopeus ja vaivattomuus voivat johtua aiemmin opitun oppimisprosessin jouhevuudesta, jolloin uuden omaksumisesta tulee entistä helpompaa. Ihmiset eivät kuitenkaan panosta harjoitteluun, jos eivät koe menestyvänsä sen myötä. Oppilaskohtaisen oppimisenopeuden syiksi Nurmi listaa edistymisen olevan riippuvainen harjoittelusta, motivaatiosta, perhetaustasta, persoonallisuudesta, kulttuurista, aiemmasta suotuisasta musiikillisesta kehityksestä, kehitystä eteenpäin vievistä olosuhteista, hyvästä onnesta kuin myös luontaisesta musikaalisuudesta. (Nurmi 2019, 17–18.)

Kosonen (1996) kirjoittaa, että soittajan motiivitilan virittyminen on olennaista soittamisen motivaatiossa. Motiivitila koostuu niin yksilön motiiviominaisuuksista ja omista kokemuksista kumpuavista kiinnostuksista kuin ulkoisista tekijöistä. Esimerkissään Kosonen kuvailee kuinka kitaransoitto koulun musiikintunnilla voi olla ulkoisesti motiivitilaa virittävä tekijä. Myös tavoitteiden asettaminen vaikuttaa merkittävästi motiivitilaan. Motiivitiloja virittävät tavoitteet voivat olla konkreettisia tai yleistavoitteita, kuten uuden soittotehtävän opiskelu tai riittävän soittotaidon saavuttaminen. (Kosonen 1996, 12–13.)

4.4 Voiko motivaatiota opettaa kitaransoitossa?

Vasalampi (2002) pohtii, että yhteiskuntaan sosiaalistumisen asettaessa yksilölle ulkoisia tavoitteita, kuten esimerkiksi kouluttautuminen, ammatin ja työn hankkiminen sekä perheen perustaminen, on mielenkiintoista miettiä mikä saa yksilön sisäistämään tavoitteet, jotka määritellään ulkoapäin (Vasalampi 2002, 56). Kosonen (1996) on todennut, että tavoitteiden saavuttamista kontrolloitaessa tutkinnoilla ja arvioilla, suoritusmotivaatio voi korostua liikaa soitonopiskelussa. Opettajat saavat kyllä tätä kautta konkreettista näyttöä työnsä tuloksille,

mutta oppilaiden näkökulmasta omaehtoinen harrastus saattaa muuttua herkästi suorittamisen ja tutkintojen rasittamaksi toiminnaksi. Olennaista on pohtia opiskeleeko soitto-oppilas itseään vai opettajaa tai oppilaitosta varten. (Kosonen 1996, 58.)

Itsemääräämisteorian mukaan ihminen pyrkiikin sisäistämään luonnostaan sosiaalisia tapoja, arvostuksia ja sääntöjä, toteuttaakseen itseohjautuvuutta (Vasalampi 2002, 56). Näin ollen musiikin opettamisen yhteiskunnallisesti hyväksytyjen ja hyväksi havaittujen linjojen mukaisesti ei tarvitse sotia esimerkiksi kitarraoppilaan autonomian suhteen.

Oppilaat yksilöinä motivoituvat määrällisesti ja laadullisesti kuitenkin hyvin vaihtelevasti. Itsemääräämisteoriassa puhutaan *autonomisesta orientaatiosta*, *kontrolliorientaatiosta* sekä *impersonaalisesta eli rakentumattomasta orientaatiosta*. Autonomisesti orientoitunut on taipuvainen tulkitsemaan ympäristöään omia ratkaisuja tukevaksi sekä omaa taipuvuutta aktiiviseen valintojen tekemiseen. Kontrolliorientoitunut on joko taipuvainen kokemaan olevansa sisäisesti tai ulkoisesti kontrolloitu, jolloin kokee valinnanmahdollisuutensa vähäisiksi. Impersonaalisesti orientoitunut kokee kykenemättömyyttä ja taitamattomuutta tilanteiden hallintaa kohtaan. (Vasalampi 2002, 61–62.)

Lerikkanen ja Pakarinen (2018) ovat selvittäneet laajassa, 2000:ta lasta koskevassa Alkuportaatt-seurannassa, että opetusryhmien välisten motivationaalisten erojen selitykset liittyvät vahvasti eroihin opettajien opetuskäytänteissä, opettaja-oppilas -vuorovaikutuksen laadussa sekä opettajan suhteessa oppilaisiin (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 182). Vuorovaikutuksen ja hyvän suhteen luominen oppilaaseen näyttää siis olevan olennaisessa osassa oppilaan opiskelumotivaation muodostumisessa, mutta ulkoisina tekijöinä ne eivät kuitenkaan määritä opiskelijan koko motivaatiota.

Muiden tutkijoiden ohella Byman (2000) esittää, että luomalla sisäistä motivaatiota edesauttavat oppimisolosuhteet käsitteellinen oppiminen, oppimisen laatu sekä luova ajattelu lisääntyvät runsaasti verrattuna ulkoista motivaatiota tukeviin oppimisympäristöihin (Byman 2000, 30). Esimerkkinä tästä voisi olla omakohtainen kokemus opetustilanteesta, jossa nuori oppilas tulee kitaratunnille, mutta tunnin alkuun alkaakin tutkia musiikkiluokan muita soittimia ja välineistöä. Tällaisessa tilanteessa oppilaan *kieltäminen*, esimerkiksi patistamalla oppilasta valmistelemaan oma kitara valmiiksi tuntia varten, väistämättä johtaa tulokseen, jossa oppilas kokee mielenkiintonsa tulleen torjutuksi. Tällöin myös mahdollisesti ennestään

vaihtelevalla kiinnostuksen tasolla ollut kitaransoittoaan ei motivoi tunnin loppuun asti. Vastaavasti jos *sallii* oppilaan tutkia välineitä sekä osallistuu keskusteluun siitä, mitä ne ovat ja mitä niillä tehdään, oppilas yleensä on osoittanut tyytyväisyyttä saamiinsa vastauksiin, mutta ennen kaikkea saamaansa vuorovaikutukseen, ja näin ollen saattaa jo itse patistaa sekä itseään että opettajaa tunnin aloittamiseen. Lepper ja Henderlong (2000) sekä Deci ja Ryan (Byman 2000, 31) ovatkin sitä mieltä, että yksi tehokkaimpia tapoja kehittää oppilaiden sisäistä motivaatiota on vahvistaa heidän autonomian kokemista (Byman 2000, 31).

Puutio (2014) on tutkinut kuinka luovilla työtavoilla voisi edesauttaa oppilaan motivaation kehittymistä, opettajan ammattitaidon energisenä pysymistä sekä kaiken kaikkiaan soittotuntien mielekkyyden lisäämistä niin oppilaalla kuin opettajalla. Keskeisimpiä löydöksiä on, että oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde kehittyy positiivisesti, kun oppilaasta tulee aktiivisempi tekijä soittotunneilla, positiivinen tunneside soittoharrastukseen vahvistuu oppilaan oman luovuuden käytön ja onnistumisen kokemusten myötä sekä oppilaan muusikkous kehittyy kokonaisvaltaisesti laajentamalla ilmaisun tapoja. (Puutio 2014, 1.) Itsemääräämisteorian mukaisesti vaikuttaisi siis siltä, että autonomian *salliminen* oppilaalle soittotunneilla luo oppilaalle hallinnan ja vastuun tunnetta, jolloin soittotuntien *merkitys* korostuu entisestään. Mitä merkityksellisemmältä soittoharrastus tuntuu, sitä motivoituneempaa tekeminen itsessään on. Tästä syntyy myös positiivinen kierre opettamiseen.

Vasalampi (2002) tukee Puution ajatusta autonomian tärkeydestä. Lukuisat tutkimukset 30 vuoden ajalta ovat osoittaneet autonomiaa tukevan sosiaalisen ilmapiirin edistävän yksilön motivaatiota, hyvinvointia ja suoritusta. Tällaisessa ilmapiirissä mm. jokaisen näkökulma huomioidaan, yksilöt voivat tätä kautta kokea jonkinasteista valinnanvapautta sekä toista kontrolloivaa puhetapaa rajoitetaan. Tästä esimerkkinä toimii vanhempien sitoutuminen lapsensa koulutukseen, missä vanhempien panostus ja tuki auttavat tutkitusti lasta vain, jos ne ovat myös lapsen autonomiaa tukevaa. (Vasalampi 2002, 60.)

Saarikallio (2009) toteaa, että musiikki voi tarjota monin eri tavoin itsehallinnan ja kykenevyyden kokemuksia, esimerkiksi hallitsemalla ympäristöään mieleisillään kappaleilla ja volyymitasolla (Saarikallio 2009, 225). Nuorille omaehtoisuus ja vapaamuotoisuus ovat tärkeitä asioita musiikkiharrastuksessa, koska itsehallinnan tunne syntyy juuri oman toiminnan ohjaamisen ja itsensä toteuttamisen kautta (Saarikallio 2009, 225).

Toisaalta Lintunen (2002) tuo hyvin esille seikan, jossa liiallisen autonomian kokemuksen korostaminen ihmiselle voi ajaa ihmisen keskittymään vain itseensä ja olemaan defensiivinen. Lintunen pohtii artikkelissaan itsemääräämisteorian *yhteisöllisyyden* tarpeen toteutumisen merkitystä ja korostaa sen vähäisen toteutumisen negatiivista vaikutusta ihmisen hyvinvoinnille. (Lintunen 2002, 179.)

Tunne- ja vuorovaikutusoppimiseen liittyvät olennaisesti itsetietoisuus ja itsesääteily, jossa esimerkiksi mindfulness-menetelmien kautta voidaan opetella avointa, hyväksyvää ja vastaanottavaa tietoisuutta itsestä ja ympäristöstä, jotta osaa tunnistaa ja ilmaista omia tunteita rakentavasti. Näiden lisäksi olennaista on olla tietoinen sosiaalisista suhteista, eli kyvykäs asettumaan toisen asemaan ja tuntemaan empatiaa. Perustarpeisiin kuuluva yhteenkuuluvuudentunne on yksilön ominaisuus, joka ilmenee suhteessa muihin ihmisiin. (Lintunen 2002, 182–185.)

Kiuru (2018) tukee ajatusta yhteisöllisyyden merkityksestä. Hän kirjoittaa, että lapsilla ja nuorilla on voimakas tarve kuulua joukkoon ja tulla siinä hyväksytyksi. Tutkimukset osoittavat, että tällaisen yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttyminen edistää oppimismotivaatiota, voi vähentää stressiä ja edistää keskittymistä. (Kiuru 2018, 126.)

Autonomian ja yhteisöllisyyden korostamisen lisäksi on tärkeää myös kehittää oppilaiden *kasvun* asennetta. Tirri, Kuusisto ja Laine (2018) osoittavat, että tutkitusti kasvun ajattelutapa auttaa merkittävästi oppilaiden koulumenestyksessä, haastavien muutostilanteiden hallinnassa ja yleisesti tehtävien loppuun asti saattamisessa. Kasvun asenteen teorian vastaisia tuloksia on kuitenkin ilmennyt tutkimuksissa, joissa aikaisemman koulumenestyksen on arvioitu vaikuttavan oppilaiden ajattelutavan kehittymiseen, esimerkiksi hyvin koulussa menestyneiden oppilaiden oli helpompi omaksua kasvun asenne kuin huonosti menestyneiden. (Tirri, Kuusisto & Laine 2018, 69.) Dweck (2006) itse puolestaan korostaa, että kasvun asenne perustuu muutokseen *uskomiseen* (Dweck 2006, 373). Ihmisten ei ole helppoa luopua ajattelusta, joka on rakentanut heidän itsetuntoaan monien vuosien ajan. Haasteiden, ponnistelun, kritiikin ja takaiskujen vastaanottaminen ei lähtökohtaisesti kuulosta houkuttelevalta, minkä vuoksi muuttumattomuuden asenteen muuttaminen voi tuntua todella vaikealta. Ratkaisuksi tähän olisi kuitenkin juuri luovuttava tällaisesta salakavalasti pysyvästä ajattelutavasta. (Dweck 2006, 391.)

Aivotutkimuksissa on todettu kasvun asenteen aktivoivan muuttumattomuuden asennetta enemmän aivoja, ja näin edistävän olennaisen informaation ja toimintatapojen käyttöä suorituksessa (Tirri, Kuusisto & Laine 2018, 70). Tutkimukset koulumaailmasta puolestaan kertovat, että kasvun ja muuttumattomuuden asenne kietoutuvat yhteen, esimerkiksi opettajien ajatellessa heikommilla oppilailla olevan enemmän mahdollisuuksia kehittymiselle (kasvun asenne), mutta vahvempien oppilaiden puolestaan omaavan vähemmän mahdollisuuksia kehittymiselle heidän koulumenestyksen pysyvyyden vuoksi (muuttumattomuuden asenne). Lisäksi esimerkiksi älykkyyden ja lahjakkuuden kehittämiseen suhtaudutaan eri tavoin: Oppilaat arvioivat älykkyyden olevan kehitettävämpää kuin lahjakkuuden, ja taas opettajat arvioivat huoltajia enemmän olevan mahdollista kehittää lahjakkuutta. Myös alakoulun opettajien lahjakkuutta kuvailevissa vastauksissa kasvun asennetta oli havaittu vähän. (Tirri, Kuusisto & Laine 2018, 71.)

Ratkaisuiksi kasvun asenteen kehittämiseen ja opettamiseen Tirri, Kuusisto ja Laine (2018) korostavat palautteen antamista siten, että se kohdistuu toimintaan, ponnisteluun ja strategioiden valintaan, kritiikkinä tai kehuina, sen sijaan että palaute kohdistettaisiin henkilöön (Tirri, Kuusisto & Laine 2018, 72). Kasvun asennetta tukevan palautteen antaminen ja viestien johdonmukaisuus on siis tärkeää, sekä kasvun asenteen vaaliminen opetuksessa mahdollistaa ennakkokäsitysten rikkomista sekä oppilaan monipuolista kehittymistä (Tirri, Kuusisto & Laine 2018, 74–75). Trogen (2020) täydentää, että kasvun asenteen omaava henkilö kokee vastaantulevat haasteet ja epäonnistumiset oppimiskokemuksina, eikä pelkää sen vuoksi kohdata niitä. Asenteen turvin hän ottaa mielellään vastaan palautetta, koska ajattelee voivansa kehittyä sen avulla. (Trogen 2020, 151.)

Kosonen (2009) huomauttaa, että lasten ja nuorten normaaliin kehitysvaiheeseen kuuluu spontaani uteliaisuus ja kokeilunhalu, minkä seurauksena harrastuksista valikoituu lopulta mieluisimmat, riittävän haastavat ja eniten motivoivat harrastukset. Monella nuorella nämä liittyvät jollakin tavalla musiikkiin, vaikka tavoitteellisemmasta soitonopiskelusta ei olisikaan vielä kyse. (Kosonen 2009, 160.) Motivaation kesto voi olla myös yleistynyttä ja jatkuvaa tai tilannesidonnaista, kuten esimerkissään Kosonen (1996) pohtii: Nuoren halutessa oppia soittamaan instrumenttia, tästä muodostuu jatkuva motiivi, mutta hänen aloittaessa

pianonsoiton kotoa löytyvän soittimen vuoksi ja vaihtaessa sen myöhemmin kitaransoittoon kaverien houkuttelemana, motiiveista tulee tilannesidonnaisia. (Kosonen 1996, 20.)

Musiikkimaailma ei muodostu vain virtuoosimuusikoista, vaan sen kukoistus riippuu mm. lukuisista musiikinopettajista, ääniteknikoista, orkestereista, kuorojen rivijäsenistä, keskivertotason muusikoista, amatöörimuusikoista, managereista, levy-yhtiöiden edustajista ja monista muista tahoista, jotka eivät välttämättä ole maailmankuuluja (Nurmi 2019, 118). Tämän seikan muistaminen opettajana ja sen korostaminen oppilaille on tärkeää perspektiivin ja realismin vaalimisen vuoksi.

Tärkeää on myös opettajana tiedostaa ja reagoida järkevästi omiin oppilasta koskeviin odotuksiin. Harris (2012) kirjoittaa osuvasti, että jos uskomme oppilaidemme olevan huonoja oppilaita, voimme olla varmoja, että heistä tulee sellaisia. Tällaisen ajattelun sijaan, opettajien tulisi tehdä sitä mitä heidän kuuluu tehdä, eli *auttaa* oppilaita kehittymään, vaalia positiivisen ajattelun voimaa prosesseissa, ymmärtää ja hyväksyä oppilaiden yksilöllinen etenemistahti oppimisessa sekä käsittää jokainen oppilas erilaisena oppijana, mutta myös luovuuteen kykenevänä. (Harris 2012, 23.)

Luonnollisesti, motivoitunut henkilö, niin opettaja kuin oppilaskaan, ei koe vahvaa motivoitumista negatiivisten tuntemusten kautta. Tämän vuoksi olisi tärkeää muistaa opetustyössä, että vaikka yleisesti suomalaisessa yhteiskunnassa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa negatiiviset tunteet ja ajattelu saattavat ottaa kohtuuttomankin ison roolin, asioita voidaan tarkastella aina myös positiivisemmin. Esimerkiksi Cantell (2010) käsittelee kirjassaan pedagogisia vuorovaikutustilanteita koulujen opettajien kuvailujen kautta. Hän kirjoittaa, että usein käsiteltäessä opettajan ja oppilaan välisiä kohtaamisia, puhe kääntyy helposti negatiivisiin seikkoihin. Tällöin unohdetaan helposti, että opettajien ja oppilaiden välillä tapahtuu myös valtavasti hienoja asioita, kuten esimerkiksi *oivalluksen hetkiä*, joissa opettaja mahdollisesti kokee voineensa auttaa oppilasta oivaltamaan oppimansa. Parhaimmillaan tällaisissa tilanteissa jopa molemmat, sekä oppilas että opettaja oivaltavat uutta. Näistä hetkistä muodostuu usein myös opettajien työn merkityksellisyyden ja mielekkyyden kokemukset. (Cantell 2010, 60.)

5 TOIVEET JA TAVOITTEET SOITTAMISESSA IDENTITEETIN RAKENTAJANA

Saarikallio (2009) toteaa artikkelissaan, että identiteetin rakentamisen lisäksi musiikki vahvistaa olemassa olevaa identiteettiä sekä sen esiintuomista ja ilmaisemista. Erityisesti nuorten kokiessa jatkuvien muutosten vuoksi epävarmuutta omasta identiteetistään, musiikki voi toimia rakenteena, johon yksilö voi peilata omia minuuden kokemuksia (Saarikallio 2009, 224.) Ei tule kuitenkaan unohtaa, että identiteetin epävarmuus korostuu nuorilla, mutta musiikki ja soittaminen auttavat identiteetin ja minäkuvan rakentamisessa myös vanhemmillä ihmisillä.

Puutio (2014) viittaa Paul E. Torrancen luettelemaan, oppilaan luovuuden kehittämistä edistäviin asioihin pohtiessaan, että instrumenttiopettajan työssä tärkeää on oppilaan kohtaaminen mm. tunnistamalla oppilaan käyttämätön potentiaali, kunnioittamalla hänen tarvetta oppia itsenäiseksi, välttämällä oppilaan luovuuden rajoittamista sekä tekemällä hänelle yksilöllinen opetussuunnitelma. Oppilaasta ja hänen sisäisestä mielenmaisemasta voi kerätä tärkeää, potentiaalia, luovuutta ja tarpeita avaavaa tietoa esimerkiksi pyytämällä oppilasta soittamaan tunnin aluksi oman mielenmaisemansa improvisoiden. (Puutio 2014, 3–4.)

Nurmi (2019) kuvailee, että musiikillisesta identiteetistä puhuttaessa ei ole kyse niinkään siitä määritelläänkö ihmisiä muusikoiksi ja ei-muusikoiksi, vaan minkälaisia merkityksiä eri yksilöt liittävät muusikkouteen ja millä perusteilla he määrittävät itsensä muusikoksi. Muusikkoidentiteetin ja motivaation suhteen on hyvä miettiä mitä tavoitteita, mieltymyksiä ja merkityksiä itsellä on soittamiseen liittyen sekä mitkä ovat omat vahvuudet ja heikkoudet. (Nurmi 2019, 117.)

5.1 Toiveiden ja tavoitteiden huomioiminen

Nurmi (2019) korostaa, että harjoittelun on pakko olla tavoitteellista ja uuden oppimiseen suuntaavaa, jotta musiikillisia taitoja voidaan kehittää. Huippusoittajille onkin luontaista lähestyä soittamisen harjoittelua ongelmanratkaisun kautta, jossa yksittäisiä musiikillisia

ongelmia yksi kerrallaan ratkaisten voidaan edetä kohti isompia kokonaisuuksia. (Nurmi 2019, 119.)

Dweck (Deci & Ryan 2000, 259) on jakanut tavoitteet sekä *suoritustavoitteiksi* että *oppimistavoitteiksi* (engl. performance goals ja learning goals). Suoritustavoitteissa oppilasta ja hänen ominaisuuksiaan arvioidaan jatkuvasti eri testein, toisiin verraten, kun taas oppimistavoitteet tarjoavat mahdollisuuksia uusien asioiden oppimiseen. (Deci & Ryan 2000, 259.) Salmela-Aro ja Nurmi (2002) toteavat modernin motivaatiopsykologian ja 2000-luvun alun tutkimusten mukaisesti, että henkilön psyykinen hyvinvointi on yhteyksissä siihen, kuinka henkilö asettaa ja arvioi omia tavoitteitaan (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 158).

Myös opettajan motivaatio vaikuttaa, ja sen kannalta mielenkiintoista on, että Pinesin (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 163) tutkimukset ovat osoittaneet työuupumuksen ilmenevän vain henkilöillä, joilla on erittäin suuri motivaatio työtä kohtaan. Salmela-Aro ja Nurmi toteavat tutkimustuloksissaan voimakkaasti työuupuneiden henkilökohtaisissa tavoitteissa korostuneen mm. tavoitteiden stressaavuus, suuri määrä ja saavuttamattomuus sekä edistymisen puute ja tavoitteita varten olevan tuen vähäinen saanti. (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 163.) Martela, Mäkikallio ja Virkkunen (2002) ovat tutkineet itsemääräämisteorian vaikutuksia työssä, ja todenneet perustarpeiden olevan yhteydessä moniin positiivisiin, työntekijän hyvinvointia ja työssä pärjäämistä selittäviin vaikutuksiin. Esimerkiksi vahvistamalla työntekijän autonomian kokemusta, eli tarjoamalla sellaisia työtehtäviä, joiden toteutumisesta esimiehen ei tarvitse olla vahtimassa tai tehtävän jälkeen palkitsemassa, tällainen itsessään palkitseva työ lisää työntekijän sisäistä motivaatiota työtä kohtaan. (Martela, Mäkikallio & Virkkunen 2002, 103, 109.) Kuten Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami ja Vainikainen (2016) toteavat, opettajan odotukset vaikuttavat merkittävästi oppilaan motivaatioon. Jos esimerkiksi oppilas kokee, että opettaja ei usko hänen mahdollisuuksiinsa oppia, tällöin on luonnollista, että oppilaalla on vaikeuksia säilyttää motivaatio tekemiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 308.)

Saarikallio (2009) kuvailee musiikkikasvattajan roolin liittyvän olennaisesti esimerkiksi siihen, että tarjoaa nuorelle uusia näkökulmia musiikkiin ja kunnioittaa samalla nuoren identiteettiä. Musiikin yhdistävä kyky on merkittävää, ja opetuksessa tuleekin painottaa yhdessä tekemistä, osallistumista, toisten huomioimista, yhteisiin päämääriin pyrkimistä sekä

niihin pääsemistä. Musiikkikasvattajan tulee voida asettaa sopivia haastavia tehtäviä niin yksilö- kuin ryhmätasolla, mahdollistaakseen edellä mainittuja teemoja. (Saarikallio 2009, 227.)

Varmasti yksi olennaisimmista toiveiden ja tavoitteiden huomioimiseen opetustyössä liittyvistä elementeistä on myös konkretian ja erityisesti harjoittelun painottaminen. Kuten Nurmi (2019) kirjoittaa, soittotaidon kehittymiseen vaikuttaa olennaisesti pitkäjänteinen työskentely ja harjoittelu. Eri tutkimuksissa on esitetty jopa kymmenen vuoden tai 10 000 tunnin sääntöä, joka määrällisesti kuvastaa vaadittavaa työmäärää, jos tavoitteena on hakeutua musiikin ammattilaiseksi. Musiikillisia taitoja on kuitenkin vaikea määrittää objektiivisesti, minkä vuoksi oppilaiden välillä voi esiintyä merkittäviä eroja siinä, kuinka paljon harjoittelua jollekin musiikilliselle taitotasolle pääseminen heiltä yksilöllisesti edellyttää. Joka tapauksessa harjoittelu on välttämätön edellytys kehittymiselle. (Nurmi 2019, 100–101.)

Harris (2012) pohtii, että *harjoittelusta* tulee valitettavasti liian usein kirosana, mikä johtuu mm. siitä, että oppilaan odotukset harjoittelussa eivät toteudu, epäonnistumisen pelko ja kritiikki ottavat liikaa valtaa ajatuksista, harjoittelu koetaan tylsäksi, oppilas yksinkertaisesti on liian laiska ja tarvitsee selkeää struktuuria musiikilliseen tekemiseen tai ajanhallinnalliset seikat asettavat oppilaalle haasteita (Harris 2012, 65–66).

Cal Newport (2016) esittelee kirjassaan *Deep Work – Rules for Focused Success in a Distracted World* ajanhallintaan ja laadukkaampaan työskentelyyn liittyviä tutkimuksia ja tapauksia sekä niiden pohjalta kehittämänsä *syvän työskentelyn* (engl. deep work) mallin. Newport määrittelee *syvän työskentelyn* professionaalisten toimintojen ja kognitiivisten kykyjen puskemisena ääri rajoille keskittyneessä ja häiriöistä vapaassa tilassa, mikä luo laadukkaita tuloksia, kehittää tekijänsä kykyjä ja mitä on vaikea toistaa tai jäljitellä. Ajanhallinnallisesti syvässä työskentelyssä on monia erilaisia tapoja, mutta pääpiirteissään tutkimusten mukaan on arvioitu, että henkilö jolle tällainen työskentely on uutta pystyy keskittymään syvästi noin tunnin verran päivässä ja enemmän työskennellyt pystyy venyttämään syvän työskentelyn *kapasiteettia* maksimissaan noin neljään tuntiin päivässä. (Newport 2016, 3, 219–220.) Newportin *syvän työskentelyn* mallia voisi siis soveltaa käytännön tasolla yhdessä oppilaan kanssa tehtävässä harjoittelusuunnitelmassa. Tällaisessa tilanteessa on kuitenkin syytä huomioida, että oppilas ymmärtää konseptin ja on sitoutunut itse sen toteuttamiseen, jotta mallin soveltamisesta ei muodostu ulkoisesti motivoivaa tekijää.

Tavoitteiden kirjaaminen luo myös tehokkaampaa kehittymistä. Kirjallisesti laadittujen tavoiteohjelman mukaisesti harjoittelevat oppilaat oppivat enemmän, kuin vapaasti ja vähemmän strukturoidusti harjoittelevat oppilaat mm. sen vuoksi, että tällöin ajankäyttö on optimoidumpaa ja harjoittelu harkitumpaa kuin vain soitellessa. (Nurmi 2019, 120.)

Myös kysymisen taito on ratkaisevassa roolissa. Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami ja Vainikainen (2016) osoittavat, että opettajan taito asettaa kysymyksiä vaikuttaa suoraan siihen kuinka paljon opettaja saa tietoa oppilaidensa ajattelusta. Hyvät kysymykset edistävät ajattelun käyttöä ja monipuolisuutta. Kysymyksiä asettaessa kannattaakin huomioida miten oppilas osaa kuvailla keskeisiä asioita, kuinka hän esittää oman arvion asiasta, kuinka hän yhdistelee tietoa, kuinka kuvaa päättelyään, miten selkeästi oppilas osaa kertoa johtopäätöksensä. Yleisesti on myös annettava riittävästi aikaa oppilaalle vastaamiseen. Kun oppilas esittää itse kysymyksiä, tämä on merkki siitä, että hän prosessoi omaa ajatteluaan. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 284–285.)

Konkreettisia ja monipuolisia harjoituksia motivaation, kasvun asenteen, itsetuntemuksen, positiivisen ajattelun, ilmaisun, tavoitteiden asettamisen sekä pystyvyyden kokemuksen kehittämiseksi löytyy mm. Leskisenojan ja Sandbergin (2019) teoksesta *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi* (ks. sivut 60–73). (Leskisenoja & Sandberg 2019, 60–73.)

6 TUTKIMUSASETELMA

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykset, tutkimuksen tieteenfilosofiset taustat sekä aineistonkeruuprosessin ja aineistoanalyysin etenemisen. Kuvaan aineiston analyysin prosessia osana laadullisen aineiston analyysin muotoja sekä käsittelen ja perustelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyden toteutumista.

6.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää, mitkä tekijät aktivoivat ja edistävät kitaraoppilaan sisäistä motivaatiota kitaransoiton opiskelua kohtaan, sekä minkälainen vaikutus oppilaan omilla toiveilla ja tavoitteilla on kitaransoiton opiskelumotivaatioon. Lisäksi tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella kuinka ulkoiset tekijät, kuten esimerkiksi musiikillinen tausta ja perheen kannustus musiikkiharrastuksen pariin voivat vaikuttaa oppilaan motivaatioon.

Tutkimuksessa keskeistä oli tarkastella motivaatiota ja sen kehittämistä ilmiönä, minkä vuoksi harkinnanvaraisessa näytteessä en ole rajannut vastaajien ikää. Tutkimukseen osallistuneet kaikenikäiset kitaraoppilaat ovatkin kaikki erään keskisuomalaisen kansalaisopiston oppilaita sekä taiteen perusopetuksen että vapaan sivistystyön puolelta. Tutkimusasetelmani ohjasi minua alusta alkaen laadullisen tutkimuksen toteuttamiseen.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaiset asiat edistävät kitaraoppilaan sisäistä motivaatiota opiskeluun?
2. Kuinka paljon konkreettisesti asetetut toiveet ja tavoitteet vaikuttavat oppilaan kitaransoiton opiskelun motivaatioon?
3. Paljonko oppilaan sosiaalinen tausta (perheenjäsenet) vaikuttaa oppilaan toiveiden ja tavoitteiden asettamiseen?
4. Kuinka soitonopettajana ottaa huomioon oppilaan motivaatioon vaikuttavia tekijöitä?

6.2 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja kyselytutkimus. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2015) kirjoittavat, että kvalitatiivisessa, eli laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja todellisuuden moninaisuus huomioiden. Objektiiivisuus ei ole saavutettavissa oleva tavoite laadullisessa tutkimuksessa, vaan ehdollisten selitysten hankkiminen aikaan ja paikkaan rajoittuen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 161.)

Se, minkälaista tietoa sekä keneltä ja mistä tietoa etsitään, ohjaa menetelmän valintaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 184). Kyselytutkimus on tehokas, tutkijan aikaa ja vaivannäköä säästävä tutkimusmenetelmä, jolla on mahdollista kerätä laaja tutkimusaineisto. On kuitenkin huomioitava, että kyselyn käyttämisessä tutkimusmenetelmänä ei esimerkiksi voida varmistua vastaajien tutkimukseen ja vastaamiseen suhtautumisen vakavuudesta, ei voida määrittää täsmällisesti kuinka ymmärrettäviä kysymykset ovat vastaajille sekä on huomioitava, että vastauskato saattaa nousta paikoin suureksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 195.)

Koska työskentelin kyseisessä kansalaisopistossa, pystyin arvioimaan suurin piirtein aineiston tuottamiseen osallistuvien henkilöiden lukumäärän. Arvioni oli, että kyselyyn vastaisi enintään 20–30 henkilöä. Koska tutkimusaiheeni ja -kysymykset ohjasivat minua alusta asti laadullisen tutkimuksen tekemiseen, päätin vastaajien lukumäärän ja laadullisten vastausten yhdistämiseksi käyttää tutkimusmenetelmänä kyselyä. Kyselytutkimuksen järjestäminen, kansalaisopiston sähköpostilistaa apuna käyttäen, oli myös aikaa ja työmäärää säästävää suhteessa tutkielman kannalta mahdollisimman kattavan aineiston hankkimiseen.

6.3 Tutkimusaineisto

Eskola ja Suoranta (1998) kuvaavat laadullisten tutkimusten keskittyvän usein pieneen määrään tapauksia, jolloin tuloksia on mahdollista analysoida perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei tällöin ole määrä vaan laatu. Harkinnanvarainen otanta tarkoittaa tutkijan kykyä rakentaa teoreettiset perustukset. Otannan sijasta voidaan puhua

harkinnanvaraisesta näytteestä, joka erottaa tutkimuksen tilastollisista otantamenetelmistä.
(Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Tutkielman aineiston tuottamiseen osallistui yhteensä 13 ihmistä, mikä on varsin pieni ja laadullisesti tarkasteltava tutkittavien joukko. Kyseessä on siis harkinnanvarainen näyte. Kaikki tutkimuskyselyyn vastanneet olivat erään keskisuomalaisen kansalaisopiston kitaraoppilaita. Olin toiminut kyseisen kansalaisopiston kitaraopettajana noin kolme kuukautta, joten aineiston tuottajia valitessani päätin hyödyntää omia kontaktejani, eli omia sekä kollegan kitaraoppilaita. Olen koonnut taulukkoon 1 vastaajien taustatiedot, joista saadaan kuvaa aineiston tuottajien ikäjakaumasta, harrastetasosta, sukupuolijakaumasta sekä perhetaustasta.

TAULUKKO 1 Tutkimukseen osallistuneet (N = 13)

A	B	C	D	E	F	G	H	I
Vastaaja 1	Mies	15	Ei	1	1	Ei	Kyllä	Ei
Vastaaja 2	-	10	Ei	1	1	Ei	-	-
Vastaaja 3, Erkki	Mies	11	Kyllä	6	6	Ei	Ei	Ei
Vastaaja 4	Mies	9	Kyllä	3	3	Ei	Kyllä	Ei
Vastaaja 5, Martti	Mies	63	Ei	48	2	Ei	Kyllä	Kyllä
Vastaaja 6, Anni	Nainen	15	Ei	8	8	Ei	Kyllä	Ei
Vastaaja 7, Atte	Mies	16	Ei	0,5	0,5	Kyllä	Kyllä	Kyllä
Vastaaja 8	Mies	9	Kyllä	0,5	0,5	Ei	Kyllä	Ei
Vastaaja 9	Mies	10	Kyllä	4,5	4,5	Ei	Kyllä	Ei
Vastaaja 10	Mies	57	Ei	6	6	Ei	Kyllä	Ei
Vastaaja 11 POIS	Mies	10, 12	Kyllä	1	1	Ei	Kyllä	Kyllä
Vastaaja 12	Mies	12	Ei	1	1	Ei	Kyllä	Ei
Vastaaja 13	Nainen	8	Kyllä	0,5	0,5	Ei	Kyllä	Kyllä

A = Vastaaja ja hänen peitenimensä

B = Sukupuoli

C = Ikä

D = Vastaa huoltajan kanssa

E = Soittanut kitaraa (vuotta)

F = Käynyt kitaratunneilla (vuotta)

G = Perheenjäsen tekee ammatikseen musiikkia

H = Perheenjäsen harrastaa musiikkia

I = Perheenjäsen soittaa kitaraa

Huom. Vastaaja 11 on rajattu pois tutkimuksesta.

6.3.1 Kyselylomake

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2015) kirjoittavat, että kyselylomakkeiden avulla on mahdollista kerätä tietoa tosiasioista, käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista, arvoista, asenteista, uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä, minkä lisäksi voidaan kysyä

perusteluita tai arviota. Täsmällisten tosiasioiden kysyminen kannattaa tehdä mahdollisimman yksinkertaisesti ja suoraan avoimia kysymyksiä tai monivalintakysymyksiä hyödyntäen. Useimpiin lomakkeisiin sisältyy myös vastaajien taustojen kartoitusta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 197.) Valli (2001) täydentää, että toisin kuin haastattelussa, kyselylomakkeen etuna on, että tutkija ei vaikuta vastauksiin läsnäolollaan (Valli 2001, 101).

Tavoitteenani oli tutkia kansalaisopiston kitaraooppilaiden tuottamaa aineistoa, jonka arvioin koostuvan enintään 20–30 henkilön vastauksista. Melko ison, laadullisen näytteen kerääminen yhdistettynä seikkaan, että oppilaat ovat toiveiden, tavoitteiden ja motivaation suhteen erittäin yksilöllisiä ohjasi minut valitsemaan kyselyn teettämisen tutkimusmenetelmäksi. Oppilaiden tai heidän huoltajien maksaessa soittotunneista, olisi ollut kohtuutonta käyttää lyhimmillään 15 minuuttia kestävä soittotunti esimerkiksi haastatteluun tai kyselyyn paikan päällä vastaamiseen, minkä lisäksi kitaransoiton toiveiden, tavoitteiden ja motivaation ollessa hyvin henkilökohtaisia asioita, tutkijan läsnäolo vastaustilanteessa olisi saattanut vääristää tai ohjailla tuloksia.

Valli (2001) on todennut kyselytutkimuksen vääristymistä, että yleisimmät tulosten vääristymät johtuvat kysymysten muodosta, eli siitä, että vastaaja ei käsitä kysymyksiä samalla tavalla kuin tutkija. Kysymysten laadinnassa olennaista on pyrkiä yksiselitteisyyteen. Rakenteellisesti kyselylomakkeen laadinnassa kannattaa kiinnittää huomiota kyselyn pituuteen ja kysymysten määrään. Myös ulkoasun, lomakkeen selkeys, kysymysten looginen eteneminen ja vastausohjeiden tarpeellisuus tulee huomioida. (Valli 2001, 100.)

Kyselylomakkeessa (ks. liite 1) olen kartoittanut ensin vastaajien taustoja iän, sukupuolen, sekä lähiomaisten musiikillisen aktiivisuuden ja vastaajan oman kitaransoiton uran keston kautta. Kansalaisopiston ja kitaransoiton ulkopuolista musiikillista aktiivisuutta olen kartoittanut kysymällä kouluissa olevaa tai ollutta kitaransoiton tasoa sekä pyytänyt vastaajia kuvailemaan avoimen vastauksen muodossa mahdollisia muita musiikillisiä harrastuksia.

Avointen kysymysten huono puoli on se, että vastauksiin vastaamatta jättäminen voi olla runsasta sekä vastaukset ylimalkaisia tai epätarkkoja. Hyötynä kuitenkin on, että avoimilla kysymyksillä voi saada vastaajan mielipiteen perusteellisesti selville. (Valli 2001, 111.) Koska pyrin selvittämään kitaraooppilaiden omia toiveita, tavoitteita, motiiveja ja ajatuksia

kitaransoittoon liittyen, avointen kysymysten käyttö oli välttämätöntä selvittäessäni oppilaiden mielenmaisemaa teemojen suhteen.

Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2015) pohtivat, että avoimet kysymykset antavat vastaajalleen mahdollisuuden sanoa, mitä heillä on todella mielessään, kun taas vastaavasti monivalintakysymykset rajoittavat vastauksia valmiisiin vaihtoehtoihin. Toisaalta voidaan ajatella avointen kysymysten tuottavan liian laveja ja kyseenalaisia tuloksia, jolloin monivalintakysymysten vastaukset edustavat helpommin käsiteltävää ja tässä mielessä luotettavampaa aineistoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 201.) Valmiiden vastausvaihtoehtojen käyttö soveltuu hyvin esimerkiksi taustatietojen kartoittamiseen – periaatteena valmiiden vastausvaihtoehtojen käytössä on, että tutkijalla on itsellään kuva siitä, millaisia vastauksia tutkittavat voivat vaihtoehtojen pohjalta tuottaa (Valli 2001, 110). Kyselytutkimukseni on puolistrukturoitu, eli sekä avoimista että monivalintakysymyksistä ja valmiita vastausvaihtoehtoja sisältävistä kysymyksistä koostuva kysely. Kitaransoiton aloittamiseen liittyviä perimmäisiä syitä, toiveita, haaveita, tavoitteita, mieleisiä musiikkityylejä tai -asioita sekä ajatuksia kitaransoittoon liittyen olen kysynyt avoimilla kysymyksillä. Opittuja asioita, tyytyväisyyttä soittotunteihin sekä kitaransoittoon käytettävää aikaa kysyttäessä olen hyödyntänyt valmiita vastausvaihtoehtoja. Näillä menettelyillä olen pyrkinyt erottelamaan aineistosta ”enemmän määrälliset” ja ”enemmän laadulliset” teemat toisistaan. Esimerkiksi, kysyttäessä vastaajien ikää, vastaamisen ei tarvitse edellyttää pitkää, avointa vastausta, kun taas vastaajan omien tavoitteiden kuvailussa käytetyt valmiit vastausvaihtoehdot voivat rajata vastauksia liikaa. Tärkeää on, että vastaajille löytyy sopiva tai oikea vastausvaihtoehto, minkä vuoksi on hyvä lisätä kysymyksiin aina vaihtoehdoksi ”muu, mikä” (Valli 2001, 110). Opittuja asioita ja kitaransoitossa merkittäviä asioita olen kysynyt myös monivalintakysymyksinä, joissa vastaajilla on ollut mahdollista valita myös vastaus ”muu, mikä”. Esimerkiksi opittuja asioita kysyessäni monivalintakysymyksenä, lähtökohtaisesti pystyin olettamaan kitaratunneilla käyneiden vastaajien oppineen jo jotain, ja näin olemaan kykeneviä valitsemaan edes jonkin vastausvaihtoehdoista tai kuvailemaan itse.

Tutkimuksen aiheen ollessa tärkeä, heikosti laaditut lomakkeet saattavat kuitenkin aiheuttaa vastaajissa kielteistä asennetta, minkä vuoksi on ehdottoman tärkeää tehostaa tutkimuksen onnistumista lomakkeen huolellisella laadinnalla ja kysymysten tarkalla suunnittelulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 198). Sähköpostilistan kautta lähetettävässä kyselyssä olenkin pyrkinyt mahdollisimman lyhyeen mutta kattavaan, kahden sivun ja 24 kysymyksen

mittaiseen kokonaisuuteen, jossa sivunvaihto on puolella välissä kyselyä, 12. kysymyksen kohdalla. Laadin myös kyselylinkin yhteyteen saatetekstin, joka kannusti vastaamiseen aiheen tärkeyden vuoksi. Vapaaehtoisuuden korostamisen poisjättäminen on ollut myös tietoinen valinta, koska olen pyrkinyt korostamaan mieluummin vastausten saamisen tärkeyttä. Vastaamisen vapaaehtoisuutta vaaliakseni olen jättänyt kyselystä pois pakolliset vastaukset. Hyvien käytänteiden mukaisesti lisäsin lomakkeen loppuun myös kiitoksen vastaamisesta.

6.3.2 Aineistonkeruu käytännössä

Aineistonkeruu tapahtui kyselytutkimuksena verkkopohjaisen Webropol-alustan kautta, johon Jyväskylän yliopisto tarjoaa opiskelijoilleen käyttöoikeuden. Laadittuani kyselyn ja saatetekstin kyselylinkin yhteyteen sovin kansalaisopiston esimieheni kanssa, että hän lähettää kyselyni kaikille kitaraoppilaille kansalaisopiston sähköpostiketjun kautta. Lähetekirjelmässä tai saatetekstissä tulisikin korostaa kyselyn tarkoitusta ja tärkeyttä, sekä asetettava palautuspäivämäärä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 204). Mainitsin saatetekstissä, että vastaaminen on tärkeää mm. opetuksen kehitystyön kannalta, sekä ilmoitin selkeästi kyselyyn vastaamisen määräajan.

6.3.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko ovat olennaisin osa tutkimusta. Näihin tulisi tähdätä jo tutkimuksen aloitusvaiheessa, jotta analyysivaiheessa saadaan vastauksia tutkimusongelmiin, mutta toisinaan käy myös niin, että analyysivaiheessa selviää vastaavinkälaisia tutkimuskysymyksiä olisi pitänyt asettaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 221.)

Aineiston järjestämisessä ensimmäinen vaihe on tietojen tarkistus sekä virheellisyyksien huomioiminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 221). Aineistossa huomasin, että 13 vastaajan joukossa yksi vastaus sisälsi muuttujia, jotka viittasivat virheellisyyksiin. Tässä yhdessä vastauksessa oli ilmoitettu mm. iäksi sekä 10 että 12 vuotta. Lisäksi muihin kysymyksiin oli raportoitu vastauksia *basson soittoon* liittyen, minkä vuoksi kyseessä todennäköisesti on oppilas (tai oppilaat), joka käy kitaratuntien yhteydessä pidetyillä bassotunneilla. Olen siis rajannut 11. vastaajan vastaukset pois tutkimustuloksista.

Tarkistuksen jälkeen tietoja pyritään täydentämään esimerkiksi vastausten karhuamisella ja lopuksi aineisto järjestetään. Yleisesti kvalitatiivisen tutkimuksen järjestäminen on työlästä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 221–222.) Tietojen täydentämisen suhteen ”karhusin” vastauksia muistuttamalla oppilaita vastaamisesta kasvokkain kitaratunneilla. Vastauksia sain yhteensä 13, mikä oli odotettua pienempi määrä. Tämä ei kuitenkaan haitannut laadullisessa tutkimuksessa, vaan mahdollisti tulosten (erityisesti avointen vastausten) täsmällisemmän tarkastelun ja teemoittelun.

Aineiston analyysi tehdään tavallisesti aineiston keruun jälkeen, mikä soveltuu hyvin erityisesti strukturoituja lomakkeita käytettävän tutkimuksen suhteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 223). Laadullista analyysiä ja päätelmien tekoa käytetään *ymmärtämiseen* tähtäävässä analyysin lähestymistavassa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 224). Laadullisen tutkimuksen aineiston laajuuden vuoksi tutkija ei pysty hyödyntämään kaikkea keräämäänsä, eikä kaikkea materiaalia olekaan tarpeen analysoida (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 225).

Laadullisessa aineistossa keskeistä on luokittelun tekeminen sekä perustelut sille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 232). Vastausten ryhmittelyn kautta, vastausanalyysia voidaan tehdä tilastollisin menetelmin, mutta avointen kysymysten tarkastelulle on myös toinen keino, laadullinen tarkastelu, jossa hyödynnetään vastausten teemoittelua (Valli 2001, 110). Aineistosta voi nostaa esiin tutkimuskysymyksiä valaisevia teemoja ja keskeisiä aiheita, joiden esiintymistä ja ilmentymistä tuloksissa voidaan vertailla (Eskola & Suoranta 1998, 175–176).

Aineistosta nousevat pääaiheet teemoittelun seuraavasti: vastaajien taustat, kitaransoiton merkitys sekä toiveet ja tavoitteet kitaransoitossa, ajankäyttö suhteessa toiveisiin ja tavoitteisiin ja määrätietoisuus suhteessa omiin toiveisiin ja tavoitteisiin. Tällaisella teemoittelulla olen voinut pohtia ja löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin. Vastaajien taustoihin liittyvät tulokset ovat kertoneet oppilaan sosiaalisen taustan vaikutuksista toiveiden ja tavoitteiden asettamiseen sekä vaikutuksesta yleisesti kitaransoiton harrastamiseen. Kitaransoiton merkityksen ja kitaransoiton toiveiden ja tavoitteiden teemoittelulla olen käsitellyt suoraan tutkielman pääaiheeseen liittyviä kysymyksiä, eli sisäisen motivaation ja konkreettisesti asetettujen tavoitteiden tai kuvailtujen toiveiden vaikutusta opiskelumotivaatioon. Ajankäyttö suhteessa toiveisiin ja tavoitteisiin on liittynyt olennaisesti

vastausten tavoitteiden ja toiveiden konkretiaan suhteuttamiseen. Määrätietoisuuden teemoittelulla olen vastaavasti pyrkinyt kuvaamaan aineistosta paljon esiin nousutta konkretian puutetta, mikä olennaisesti liittyy niihin syihin, miksi oppilas ei saavuta tavoitteita ja toiveita kitaransoitossa.

Olen poiminut aineistosta tarkempaan tulosten käsittelyyn neljän henkilön vastaukset, johtuen kyseisten vastaajien muusta aineistosta korostuvista vastauksista. Kuvaan henkilöitä peitenimillä *Atte*, *Erkki*, *Anni* ja *Martti*. Attea tarkastelen, koska hän oli ainut, joka raportoi perheenjäsenensä tekevän ammatikseen musiikkia, ja Erkki puolestaan edustaa toista ääripäätä, jossa hän ainoana raportoi ettei perheessään ollut minkäänlaista musiikillista aktiivisuutta. Annin poimin tarkasteluun siitä syystä, että hän ainoana ääripäänä ilmoitti tavoitteekseen olla ammattilainen. Martti oli kaikista vastaajista vanhin, mutta samalla hän tuntui vastaavan kaikista konkreettisimmin, joten halusin tarkastella hänen vastauksiaan suhteessa juuri toiveiden ja tavoitteiden konkreettiseen saavutettavuuteen.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tulosten analyysin jälkeen tuloksia on vielä selitettävä ja *tulkittava* (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 229). Tutkimuksen *reliabilityudella*, eli mittaustulosten toistettavuudella tarkoitetaan mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. *Validius* puolestaan tarkoittaa mittauksen kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin. Kaiken tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi arvioida, vaikka esimerkiksi määrälliseen tutkimukseen rinnastettavat, edellä mainitut termit eivät olisi mieleisiä käyttää. Luotettavuutta lisää tutkijan tarkka selostus tutkimuksen vaiheista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 231–232.)

Eskola ja Suoranta (1998) huomauttavat tutkimuksen luotettavuudesta, että tutkimuksessa käytetty tutkimuskäytäntö ei ole koskaan yhteneväinen tutkimustekstin kanssa. Tärkeintä olisikin pyrkiä kuvailemaan tutkimustekstissä mahdollisimman tarkasti tutkimuskohde, aineistonkeruu sekä mitä aineistonkeruun jälkeen on tapahtunut. Olennaista on myös osata erottaa toisistaan aineiston ja siitä tehtävien päätelmien luotettavuudet. (Eskola & Suoranta 1998, 213–214.)

Olen pyrkinyt siihen, että tutkijana en ennen kaikkea ohjaile kyselyyn vastaavia henkilöitä vastaamisessa. Olennaista on ollut myös käsitellä aineisto kokonaisuudessaan, niin

positiivisten, neutraalien kuin negatiivisten vastausten suhteen, korostamatta ja painottamatta tarpeettomasti yksilöllisiä vastauksia.

6.5 Tutkijan rooli

Kitaransoitto on itselleni erittäin vahva ja merkityksellinen osa elämäni. Kitaristina olen soittanut noin 17 vuotta, sekä akustista että sähkökitaraa, kevyttä musiikkia mutta myös klassista kitaraa, valmistunut Jyväskylän konservatoriosta muusikoksi pääaineenani pop/jazz - sähkökitara sekä opiskellut Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatusta, jossa olen mm. syventänyt pedagogista osaamistani myös kitaran opettamisen suhteen. Opintojeni lisäksi kitara on ollut läsnä työelämässä opettaessani monilla eri asteilla koululuokissa musiikin aineenopettajana sekä kansalaisopistossa (kitaran) instrumenttiopettajana. Lisäksi pidän yksityisellä puolella kitaratunteja sekä soitan ja olen soittanut monissa eri kokoonpanoissa.

Tutkimukseni aihe herätti kiinnostukseni käytännön kokemuksen kautta. Opetustilanteissa ja erilaisia oppilaita kohdatessa olen huomannut samalla hyvin oppilaskohtaisesti vaihtelevaa motivaation tasoa. Toisinaan, kysyessäni oppilaan kitaransoittoon liittyviä kiinnostuksen kohteita, joku oppilas saattaa vastata kaikkeen ”en tiedä”, kun taas toinen oppilas tarjoaa poikkeuksetta joka kerta kysymykseen jonkin ehdotuksen siitä, mitä voitaisiin harjoitella tai tarkastella kitaratunnilla. Tämä ei mielestäni kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö jokaisella kitaransoittoa harrastavalla voisi olla edes jonkinlaista potentiaalia ja motivaatiota soittamista kohtaan. Toiset oppilaat ovat osoittaneet selkeästi haluavansa tulla tunnille, jopa harmitelleet tuntien päättymistä lukukauden lopussa, ja toisaalta joidenkin oppilaiden kanssa on käynyt myös niin, että oppilas ei varsinaisesti osoita *inhoavansa* tekemistä, mutta syystä tai toisesta ei enää tule tunnille. Tällaisessa tilanteessa oppilas saattaa ajautua selittelemään tapahtunutta, tai ei edes liiemmin osoita olevansa pahoillaan, että unohti sekä saapua tunnille että ilmoittaa tästä. Mielestäni tällaiset tilanteet kielivät kuitenkin enemmän oppilaan *motiiveista* ja *asenteista*. Miksi käyttäisi aikaa sellaiseen, joka ei kerta kaikkiaan ole miellyttävää tai hyödytä ja palvele missään määrin omia kiinnostuksen kohteita. Tällaisen ajattelun kautta toimiminen voi tapahtua myös tiedostamatta.

Jokaisessa oppilaassa on siis potentiaalia opiskella kitaransoittoa, mutta ilman välttämätöntä *asennetta* esimerkiksi tunneille saapumisen suhteen, opettajakaan ei voi enää tehdä oppimisen

eteen paljota. Koen, että usein näihin tilanteisiin liittyy myös enemmän väärinkäsityksiä ja vaiettuja ajatuksia, minkä vuoksi esimerkiksi instrumenttiopettaja saattaa reagoida turhan voimakkaasti ja negatiivisesti oppilaan etenemiseen.

Itse koen, että kitaransoitto on tarjonnut hyvin paljon sisältöä ja hyvinvointia elämäni niin uusien asioiden oppimisen kuin oman kiinnostuksen tyydyttämisen kautta. Itselläni ja kollegoillani on paljon negatiivisia kokemuksia esimerkiksi soittotunteihin liittyen, ja tällä tutkimuksella haluan osaltani olla kumoamassa näitä negatiivisia löytämällä ja kehittämällä hyviä ja kestäviä toimintatapoja ja ajatusmalleja kitaransoittoon, musiikin harrastamiseen ja näiden pedagogiikkaan liittyen.

Tutkimukseni on avannut itselleni kitaransoiton motivaatioon liittyviä konteksteja, kenties eniten sitä kuinka monimutkaisista ja tunteiden sävyttämistä tilanteista opetuksessa ja oppilaan kohtaamisessa voi olla kyse. Uskon, että opettajan vastuulla on ennen kaikkea löytää itselleen mieleisiä toimintatapoja, opetella mahdollisimman monipuolisia vuorovaikutuksen keinoja oppilaan kanssa toimimiseen sekä pyrkiä vastuuttamaan oppilasta juuri sopivasti oman kitaransoiton osalta. Lisäksi nimettömänä kerätyn tutkimusaineiston koostuessa kansalaisopiston kitarapilailaista, ja itse opettaessani kyseisessä kansalaisopistossa, saan samalla yleistä kuvaa kitarapilailaiden toiveista, tavoitteista, taustoista ja kitaransoittoon liittyvistä ajatuksista, mitä voin hyödyntää jatkossa osittain käytännön opetustyössäni.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Tutkimuskyselyn vastaajat

Tutkimuskyselyyn vastasi yhteensä 12 henkilöä. Vastaajista kaksi ilmoittivat sukupuolekseen nainen, yksi vastaaja ei vastannut tähän ollenkaan ja loput yhdeksän olivat kaikki miehiä. Soittimekseen kahdeksan ilmoitti akustisen kitaran, yksi sähkökitaran ja kolme vastasivat soittavansa sekä sähkökitaraa että akustista kitaraa.

Vastaajien ikäjakauman olen jakanut kolmeen luokkaan: alle kymmenenvuotiaisiin, 10–18 -vuotiaisiin ja yli 55-vuotiaisiin. Alle kymmenenvuotiaita vastaajia oli yhteensä kolme, 10–18 -vuotiaita vastaajia yhteensä seitsemän ja yli 55-vuotiaita vastaajia yhteensä kaksi. Vastaajien iät näkyvät taulukossa 1 (ks. 6. luku). Vastaajista kukaan ei ollut 18–55 -vuotias.

11 vastaajaa olivat soittaneet kitaraa keskiarvoisesti 2,9 vuotta, puolesta vuodesta enintään kuuteen vuoteen, minkä lisäksi yksi vastaaja ilmoitti soittaneena kitaraa 48 vuotta. Kysyttäessä kuinka monta vuotta vastaajat olivat käyneet kitaratunneille tulokset korreloivat täysin kitaran soittamiseen käytettyjen vuosien kanssa, sekä 48 vuotta soittanut ilmoitti käyneensä kaksi vuotta tunneilla.

7.2 Musiikillinen tausta

Vastaaminen joko itsenäisesti tai huoltajan kanssa jakautui hyvin tasaisesti. Enemmistö, eli seitsemän vastaajaa ilmoittivat vastaavansa itsenäisesti kyselyyn, ja viisi puolestaan huoltajan kanssa. Huoltajan kanssa vastanneiden ikäjakauma oli 8–11 vuotta ja itsenäisesti vastanneiden ikäjakaumat 10–63 vuotta. Tästä voidaan päätellä, että noin 10–11 vuoden kohdalla huoltajien läsnäolo nuorten soittoharrastuksessa alkaa vähentyä.

Kartoittaessa vastaajien perhetaustan musiikillista aktiivisuutta, tulosten mukaan selkeästi enemmistöllä vastaajista oli tai oli ollut perheessä joko ammatillista tai harrastuksellista musiikkitoimintaa. Ainoastaan yhdessä vastauksessa ei ollut ammatillista tai harrastuksellista toimintaa, eikä kukaan perheenjäsen soittanut tai ollut soittanut kitaraa. Eräs vastaaja oli vastannut kieltävästi ainoastaan perheenjäsenien ammatillista musiikin tekemistä koskevaan kysymykseen, mutta jättänyt vastaamatta harrastuneisuutta ja perheenjäsenen

kitaransoittotaustaa koskeviin kysymyksiin. Kahdessa jälkimmäisessä kysymyksessä oli siis 12 vastauksen sijasta 11.

Vastaajien perhetaustan musiikillinen aktiivisuus painottui selkeästi musiikin harrastamisen puolelle – Perheen harrastuksen kuvauksesta vastanneista (N=11) yhtä lukuun ottamatta kaikissa perheissä oli ollut tai on musiikkiharrastuksia (soittaminen, musiikin kuuntelu, konserteissa käyminen jne.). Ammatikseen musiikkia tekeviä perheenjäseniä raportoitiin vain yhdestä vastauksesta. Kitaransoittotaustaa perheissä oli kolmen vastauksen verran ja kahdeksassa vastauksessa perheenjäsenet eivät soittaneet tai olleet soittaneet kitaraa.

Kitaransoiton ohella muuta musiikillista toimintaa kuvailtiin yhteensä kymmenessä vastauksessa. Seitsemän kysymykseen vastanneista raportoi kuuntelevansa musiikkia, minkä lisäksi kolme vastanneista kertoi harrastavansa kitaransoiton ohella laulua, pianonsoittoa ja kuorokerhoa.

Vastausten perusteella kouluissa ei soitettu juurikaan kitaraa. Yksikään vastaaja ei raportoinut koulussa soitettavan kitaraa usein, viiden mielestä kitaraa ei soiteta tai soitettu yhtään ja enemmistön, seitsemän mielestä koulussa soitetaan tai soitettiin kitaraa silloin tällöin. Vastaajista aikuisiässä olevilla koulun musiikinopetuksessa ei ollut kitaransoittoa.

7.3 Kitaransoiton merkitys, toiveet ja tavoitteet

Valmiiksi listatuista asioista merkittävimmiksi kitaransoitossa koettiin yksin soittaminen, toisten kanssa soittaminen ja kitarasoolojen soittaminen. Vastaajat, joilla ei ollut musiikillista taustaa perheessä ilmoittivat haluavansa soittaa yksin tai kitarasooloja, kun taas musiikillista taustaa perheessä omaavat vastaajat ilmoittivat poikkeuksetta haluavansa yksin soittamisen lisäksi soittaa myös toisten kanssa tai jopa kompata tai säestää.

Perimmäisiä syitä kitaransoiton aloittamiselle olivat pääsääntöisesti jonkinlainen kiinnostuneisuus kitaraa kohtaan tai huoltajien vaikutus aloittamiseen. 12 vastauksesta kahdessa raportoitiin oman huoltajan suositelleen tai ostaneen kitaran kokeilumielessä, ja lopuissa kymmenessä vastauksessa kuvailtiin mielenkiintoa soitinta kohtaan, tekemisen

kaipuuta, kiinnostusta kitaratekniikoihin, halua harrastaa musiikkia, halua harrastaa jotain kivaa sekä aiemman soittoharrastuksen vaihtamista haastavampaan.

Toiveita ja haaveita kitaransoittoon liittyen olivat halu panostaa soittamiseen vielä enemmän, uusien kappaleiden oppiminen, bändissä soittaminen kavereiden kanssa, tunnettujen kitarasoolojen ja improvisoinnin oppiminen, tähtääminen ammattilaiseksi, perusteiden oppiminen sekä opitun soveltaminen, hyväksi kitaristiksi tuleminen, halu oppia soittamaan paremmin ja hyvän kuuloisesti, kitaransoiton käyttäminen rentoutumiseen sekä nopeammin soittaminen.

Kysyttäessä millaista musiikkia haluaisit oppia soittamaan toiveena oli mm. ”erilaista musiikkia”, tunnareita, bluesia, rockia, neoklassista, balladeja, metallia, poppia, rappia, lastenlauluja, ”kaikenlaista” ja ”kaikenlaista hyvää musiikkia”.

Helppoa kitaransoitossa vastaajien mukaan olivat (yleisesti) soittaminen, harjoittelun myötä kehittyminen ja sen myötä vaikean asian tuntuminen helpolta sekä soinnut. Kitaransoitossa vaikeaksi koettiin nopeasti soittaminen, asiat joita ei harjoittele tarpeeksi sekä jotkut soinnut rytmissä pysyminen. Yhdeksästä vastanneesta yksi kuvaili vaikeita asioita tarkemmin: sointumuunnokset, nuotinluku, plektratekniikka, rytmikka, nopeat soolot, sävelten löytäminen otelaudalta ja sointujen muodostus eri asemista.

Kitaransoitolle asetettuja tavoitteita kuvaili yhteensä 11 henkilöä. Tavoitteita olivat uusien kappaleiden oppiminen, uusien soittotekniikoiden ja -tapojen oppiminen tai kehittäminen, että soittaminen olisi kivaa, että osaisi soittaa tosi hyvin, bändin perustaminen, että pystyisi joskus kirjoittamaan itse musiikkia, että parantaisi vuosi vuodelta ja tulisi hyväksi kitaristiksi. Yhteen vastaukseen oli raportoitu kappalekohtainen tavoite: ”Still got the blues -biisin soolo-osuudet (edes auttavasti) ennen eläköitymistä”.

Kaikki 12 vastasivat kysymykseen siitä, mitä olivat oppineet kitaransoitosta. Opituista asioista selkeän enemmistön muodostivat sointujen soittaminen (kaikki vastanneista), melodioiden soittaminen (yhdeksän vastaajaa), kappaleiden soittamista (kaikki vastanneista), soittotekniikkaa (11 vastaajaa) ja nuotinlukua (kymmenen vastaajaa). Muita valmiita vastausvaihtoehtoja oli valinnut kahdesta kahdeksaan henkilöä, minkä lisäksi ”Muu, mikä” -kohtaan yksi henkilö oli täydentänyt oppineensa kitaran virittämistä. Suosituimpien

vastausvaihtoehtojen lisäksi vastaajat olivat siis oppineet rytmiiikkaa (kahdeksan vastaajaa), erilaisia musiikkityylejä (kuusi vastaajaa), luovuutta (neljä vastaajaa), improvisointia (kolme vastaajaa) ja ilmaisua musiikin avulla (kaksi vastaajaa).

Enemmistö eli seitsemän 12 vastaajasta koki tähän asti opitun vastanneen tavoitteitaan ja toiveitaan hyvin. Kolmen vastaajan mielestä opittu vastasi tavoitteita ja toiveita melko hyvin ja kaksi vastaajaa ei osannut sanoa kantaansa. Yhtään vastausta ei ollut kuitenkaan ”ei lainkaan” -vaihtoehdon kohdalla.

Kysyttäessä mitä vastaajat haluaisivat oppia enemmän, tulosten mukaan 11 vastaajasta kolme ei tiedä tai heillä ei ole erityisiä toiveita. Kolme vastaajaa haluaisivat suurpiirteisesti oppia kaikkea sekä ”kitaransoittoa”. Viisi vastaajaa luetteli konkreettisempia asioita kuten, ”tunnareita” (tunnussävelmiä), improvisointia, asteikoita, arpeggioita, nuotinlukua, plektralla soittamista, uusia kappaleita sekä nopeutta soittoon.

Selvä enemmistö vastaajista koki voivansa vaikuttaa riittävästi kitaransoiton opiskelun sisältöön, ja yksi vastaaja raportoi, ettei osaa sanoa kantaansa. Kukaan vastaajista ei siis vastannut kysymykseen kieltävästi.

Tällä hetkellä tärkeiksi asioiksi kitaransoitossa koettiin rytmissä pysyminen, soittorutiinin kehittäminen, musiikista ja harrastuksesta nauttiminen, läksykappaleiden oppiminen, perusteiden oppiminen, teorian ja opitun siirtäminen käytäntöön, tekemisen mielekkyys sekä se, että kitaransoitto toimii vastapainona arkirutiineille, saa ajatukset muualle ja rauhoittaa. 11 vastauksen joukossa yhdessä vastauksessa raportoitiin suoraan ”en tiedä” ja yhdessä vastauksessa suurpiirteisesti ”kaikkee”.

7.4 Ajankäyttö suhteessa toiveisiin ja tavoitteisiin

Kaikki vastaajat ilmoittivat harjoittelevansa jonkin ajallisen määrän verran viikossa kitaransoittoa soittotuntien ulkopuolella. Eniten vastauksia keräsi vastausvaihtoehto ”harjoittelen joka päivä” (viisi vastaajaa), toiseksi eniten ”enintään 1h” (kolme vastaajaa) ja enintään kolme tuntia viikossa harjoittelevia tuloksista näkyy yhteensä kolmen vastaajan verran. ”Muu, mikä” -kohtaan vastasi yksi vastaaja, ja hänen avoin vastauksensa oli ”30 min-

1h 15min”. Kootusti voidaan todeta, että 30 minuuttia - 3 tuntia viikossa harjoittelevia oli yhteensä kahdeksan.

Enemmistö arvioi viikoittaisen opetusajan riittämättömäksi omille toiveille ja tavoitteille. Enemmistö vastasi: ”ei, haluaisin lisää opetusaikaa” (kuusi vastaajaa), neljä vastasi olevansa tyytyväisiä ja kaksi ei osannut sanoa kantaansa.

7.5 Määrätietoisuus suhteessa toiveisiin ja tavoitteisiin

Tutkimustuloksista on havaittavissa myös paljon vastauksia, joissa vastaaja joko ei ole osannut vastata, tai on vastannut epämääräisesti tai suuripiirteisesti.

13. kysymyksessä perimmäisistä syistä kitaransoiton aloittamiselle, yksi vastaaja raportoi ”aloittaneensa soittamisen vahingossa”. Kyseessä oli akustista kitara 8 vuotta soittanut 15-vuotias nuori nainen, jota tässä yhteydessä kutsun ”Anniksi”.

Toiveiden ja haaveiden osalta kaksi vastaajaa raportoivat haluavansa ”alkaa panostamaan sen soittoon vielä enemmän” ja ”oppia soittamaan paremmin”. Vastaajat olivat 15- ja 10-vuotiaita.

Kysymykseen ”millaista musiikkia haluaisit oppia soittamaan?” konkreettisempia vastauksia tuli yhteensä kuudelta, jotka olivat iältään 8-, 10-, 11-, 12-, 16- ja 63 -vuotiaita. Vastausesimerkkejä ovat mm. ”tunnareita :)”, ”blues, rock, neoklassinen, balladit (= kaikkea paitsi raskasmetallia)”, ”lasten lauluja” ja ”pop/rap”. Samaan kysymykseen epämääräisiä tai ns. tyhjiä (en osaa sanoa) vastauksia löytyi yhteensä seitsemältä henkilöltä. Vastausesimerkkejä ovat mm. ”en tiedä”, ”oikeastaan tavoitteena olis oppii mitä vaan soittamaan pikkuhiljaa”, ”kaikenlaista” sekä ”erillaista musiikkia”. Vastaajat olivat 9-, 9-, 10-, 15-, 15-, 16- ja 57 -vuotiaita. Vastauksista yhdessä oli sekä konkreettisempia että epämääräisempiä kuvailuja.

Kitaransoiton helppoutta ja vaikeutta arvioidessa yhdeksästä vastauksesta viidessä oli tyhjiä tai epämääräisiä vastauksia: ”kaiken soittamisessa vähän vaikeuksia”, ”helppoa on

soittaminen”, ”ei erikseen helppoja ja vaikeita”, ”en osaa sanoa” ja ”????”. Vastaajat olivat iältään 9, 10 ja 57 vuoden ikäisiä.

Neljä vastaajaa ei raportoinut konkreettisesti kitaransoittoon liittyvistä tavoitteista. Vastauksia olivat ”haluun oppi soittamaan tosi hyvin kitaara” (10v.), ”tavoitteena on tulla hyväksi kitaristiksi” (9v.), ”pitäisi parantaa vuosi vuodelta” (57v.) ja ”osata soittaa kunnolla” (12v.).

Arviossa tähän asti opitun vastaavuudesta omia tavoitteita ja toiveita kohtaan kaksi vastaajaa raportoivat ”en osaa sanoa”. Vastaajat olivat iältään yhdeksän- ja kahdeksanvuotiaita.

Kysyttäessä mitä haluaisit oppia enemmän, kaksi vastaajaa ei raportoinut mitään ja neljä vastaajaa ilmoitti, että heillä ei ollut erityisempiä toiveita, tai he ”halusivat oppia enemmän kaikkea” tai ”kitaransoittoa”. Vastaajat olivat iältään 9-, 10-, 15-, 16- ja 57 -vuotiaita.

Kysymykseen viikoittaisen opetusajan riittävydestä toiveille ja tavoitteille kaksi eivät osanneet sanoa kantaansa – 15-vuotias Anni sekä kahdeksanvuotias, puoli vuotta soittanut tyttö. Sama kahdeksanvuotias tyttö oli ainoa, joka ei osannut sanoa kantaansa kysymykseen ”koetko saavasi vaikuttaa riittävästi kitaransoiton sisältöön”.

Viimeiseen kysymykseen, mikä on tällä hetkellä tärkeää kitaransoitossa, kaksi henkilöä ei osannut sanoa kantaansa tai vastasi epämääräisesti tai suuripiirteisesti. Yhdeksänvuotias poika vastasi: ”en tiedä”, ja kymmenenvuotias henkilö puolestaan ”kaikkee”.

Ns. tyhjiä (en osaa sanoa), epämääräisiä tai suuripiirteisiä vastauksia oli kaiken kaikkiaan 32, joista suurin osa, 18 vastausta, oli 8–10 -vuotiaiden vastauksia.

7.6 Atte, Erkki, Anni ja Martti

7.6.1 Atte

16-vuotias Atte raportoi soittaneensa sähkökitaraa noin puoli vuotta ja käyneensä kitaratunneilla saman verran. Atella oli sekä ammatikseen tekeviä että musiikkia harrastavia perheenjäseniä, minkä lisäksi joku tai jotkut perheenjäsenistä soittivat tai olivat soittaneet kitaraa. Kitaransoiton ohella Atte raportoi kuuntelevansa musiikkia, ja hänen mukaansa

koulussa soitettiin kitaraa silloin tällöin. Perimmäisiä syitä kitaransoiton aloittamiselle olivat kiinnostus musiikkia ja instrumenttia kohtaan.

Atelle tärkeitä asioita kitaransoitossa olivat toisten kanssa soittaminen, komppaaminen tai säestäminen, kitarasoolojen soittaminen sekä perusteiden oppiminen. Helpot ja vaikeat asiat kitaransoitossa Atte määräitti harjoittelun paljouden tai puutteen kautta. Toiveina ja tavoitteina Atella oli oppia perusteet monipuolisesti, oppia soveltamaan taitojaan, soittaa enimmäkseen metallimusiikkia, perustaa oma bändi sekä osata kirjoittaa itse musiikkia.

Atte raportoi oppineensa kitaransoitosta sointujen soittamista, kappaleiden soittamista, soittotekniikkaa ja nuotinlukua, eikä hänellä ollut erityisempiä toiveita siitä, mitä haluaisi vielä oppia. Tähän asti opittu oli vastannut hänen toiveita ja tavoitteita, hän koki viikoittaisen opetusajan riittäväksi niille sekä koki voivansa vaikuttaa opiskelun sisältöön. Opetuksen ulkopuolella Atte vastasi harjoittelevansa enintään kolme tuntia viikossa.

7.6.2 Erkki

11-vuotias Erkki vastasi kyselyyn huoltajan kanssa. Hän oli soittanut kitaraa kuusi vuotta ja käynyt tunneilla saman verran. Erkin perheenjäsenistä kukaan ei tehnyt ammatikseen musiikkia, harrastanut sitä eikä soittanut tai ollut soittanut kitaraa. Kitaransoiton ohella Erkki raportoi kuuntelevansa musiikkia, ja koulussa hänen mukaansa soitettiin tai oltiin soitettu kitaraa silloin tällöin. Perimmäinen syy kitaransoiton aloittamiselle oli se, että hänen äitinsä osti soittimen ja kannusti poikaansa kokeilemaan kitaransoittoa.

Erkille tärkeitä asioita kitaransoitossa olivat yksin soittaminen, kitarasoolojen soittaminen sekä se, että kitaransoitto on kivaa. Erityisen tärkeää Erkille oli myös tunnussävelmien, eli ”tunnareiden” soittaminen. Erkki ei vastannut mitään siihen, mitkä asiat ovat helppoja ja mitkä vaikeita kitaransoitossa.

Toiveita ja tavoitteita Erkillä olivat uusien kappaleiden oppiminen, ”tunnareiden” soittaminen ja että soittaminen olisi kivaa. Erkki oli oppinut kitaransoitosta sointujen soittamista, melodioiden soittamista, kappaleiden soittamista, soittotekniikkaa, erilaisia musiikkityylejä,

nuotinlukua, rytmiiikkaa sekä luovuutta. Opitut asiat olivat vastanneet hyvin hänen tavoitteita ja toiveita, ja hän haluaisi oppia vielä lisää ”tunnareita”.

Erkki raportoi käyttävänsä aikaa viikoittain enintään kolme tuntia kitaratuntien ulkopuolella, sekä hänen mielestään viikoittainen opetus aika oli riittävä hänen tavoitteilleen ja toiveilleen ja hän koki saavansa vaikuttaa riittävästi opiskelun sisältöön.

7.6.3 Anni

15-vuotias Anni oli soittanut akustista kitaraa 8 vuotta ja käynyt tunneilla saman verran. Hänen perheenjäsenensä eivät tehneet ammatikseen musiikkia tai soittaneet kitaraa, mutta harrastivat musiikkia. Anni ei vastannut mitään kitaransoiton ohella olevasta harrastettavasta musiikista. Koulussa hänen mukaansa soitetaan tai soitettiin kitaraa silloin tällöin.

Annin mukaan kitaransoitto alkoi vahingossa. Tärkeimpiä asioita kitaransoitossa olivat yksin soittaminen, toisten kanssa soittaminen ja kitarasoolojen soittaminen. Annin toiveena tai haaveena oli yksinkertaisesti olla ammattilainen. Kuitenkaan Anni ei vastannut ollenkaan tavoitteita, kitaransoiton helppoutta ja vaikeutta sekä musiikkimieltymyksiä kartoittaviin kysymyksiin.

Anni oli oppinut kitaransoitosta kaikkia valittavia vaihtoehtoja, sekä hänen mielestään opittu vastasi melko hyvin hänen tavoitteita ja toiveita. Hän ei vastannut mitä haluaisi oppia enemmän. Hän ei myöskään tiennyt onko viikoittainen kitaransoiton opetus aika riittävä hänen toiveille ja tavoitteille, mutta koki voivansa vaikuttaa riittävästi opiskelun sisältöön. Anni raportoi harjoittelevansa joka päivä.

7.6.4 Martti

63-vuotias Martti ilmoitti soittavansa sekä akustista kitaraa että sähkökitaraa. Hän oli soittanut kitaraa 48 vuotta ja käynyt kitaratunneilla kaksi vuotta. Martin perheenjäsenistä kukaan ei tehnyt tai ollut tehnyt ammatikseen musiikkia, mutta musiikin harrastajia ja kitaran soittajia hänen perheenjäsenissään oli. Kuten kaikkien aikuisiässä olevien vastauksista ilmeni, Martin mukaan koulussa ei oltu soitettu kitaraa yhtään.

Martin vastaukset olivat yksityiskohtaisia sekä konkreettisia. Hän raportoi kuuntelevansa paljon musiikkia, klassisesta R&B:hen, sekä soittavansa myös pianoa kitaransoiton ohella. Yksin ja toisten kanssa soittaminen sekä kitarasoolojen soittaminen olivat hänelle merkittäviä asioita kitaransoitossa. Perimmäisiä syitä kitaransoiton aloittamiselle olivat: ”Kiinnostus musiikkiin, mikä nuorena jäi kiireen keskellä akustisen komppitasolle. Vanhoilla päivillä hankin sähköisen ja kiinnostus soolosoittoon & soittotekniikoihin heräsi.”. Toiveina Martilla oli oppia tunnettuja kitarasooloja, asteikoilla tai arpeggioilla improvisointia sekä musiikkityylillisesti oppia bluesia, rockia, neoklassista ja balladeja – ”(= kaikkea paitsi raskasmetallia)”.

Martti kuvaili, että kitaransoitossa helppoa ovat ”perussoinnut ja perusnäppäily” ja vaikeaa puolestaan oli mm. sointumuunnokset, nuotinluku, rytmikka, plektratekniikka, nopeiden soolojen soittaminen, sävelten tunnistaminen otelaudalta ja sointujen muodostus eri asemista. Martin konkreettisenä tavoitteena oli oppia Gary Mooren *Still Got the Blues* -kappaleen soolo-osuudet ennen eläköitymistä.

Tähän asti kitaransoitosta opittuja asioita Martti listasi seuraavasti: sointujen soittamista, melodioiden soittamista, kappaleiden soittamista, improvisointia, soittotekniikkaa, rytmikkaa ja luovuutta. Tähän asti opittu oli vastannut hyvin hänen tavoitteitaan ja toiveita, minkä lisäksi Martti raportoi haluavansa oppia lisää improvisointia, asteikoita sekä nuotinlukua.

Martti vastasi harjoittelevansa joka päivä, koki saavansa vaikuttaa riittävästi opiskelun sisältöihin, mutta ei kokenut viikoittaisen kitaransoiton opetusajan olevan riittävä tavoitteille ja toiveille, vaan ilmoitti haluavansa lisää opetusaikaa. Kysymykseen, mikä on tällä hetkellä tärkeää kitaransoitossa, Martti vastasi: ”Edistyminen, teorioiden omaksuminen -> siirtäminen soittoon. Haasteellinen vastapaino arkirutiineille, ”aika ei mene hukkaan”.”.

7.7 Yhteenveto

Yhteenvetona tuloksista voidaan todeta, että suurin osa vastaajista on ollut akustista kitaraa soittavia miespuolisia henkilöitä. 12 vastaajasta seitsemän vastasi kyselyyn itsenäisesti ja viisi vastasi huoltajan kanssa. Huoltajan kanssa vastanneet olivat iältään 8–11 -vuotiaita ja itsenäisesti vastanneet 10–63 -vuotiaita.

Musiikin harrastaminen korostui vastaajien perhetaustassa, peräti kymmenen 11 vastaajasta raportoi jonkun tai joidenkin perheenjäseniensä harrastavan tai harrastaneen musiikkia. Ammatikseen musiikkia tekeviä perheenjäseniä oli yhdellä vastaajalla (Atte) ja kitaraa soittavia tai soittaneita perheenjäseniä oli kolmella vastaajalla. Perimmäisiä syitä kitaransoiton aloittamiselle olivat kiinnostus musiikkia ja soitinta kohtaan, perheenjäsenien kannustus, halu haastaa itseään ja harrastuksen hankkiminen.

Kitaran ohella muu musiikillinen toiminta painottui pitkälti musiikin kuunteluun, ja enemmistö, seitsemän 12:sta, koki että kouluissa soitetaan tai soitettiin kitaraa silloin tällöin. Kitaransoitossa tärkeitä asioita olivat yksin soittaminen, toisten kanssa soittaminen, kitarasoolojen soittaminen, soittamisen ja harrastuksen mielekkyys sekä soittotekniikan ja konkreettisempien aiheiden ja asioiden harjoittelu.

Toiveina ja tavoitteina kitaransoittoon liittyen vastaajilla oli sekä konkreettisempia että suuripiirteisempiä vastauksia. Omien taitojen kehittäminen, uusien asioiden oppiminen sekä ”paremmaksi kitaristiksi tuleminen”, eli tulevaisuuden kehitykseen tähtääminen olivat keskeisiä asioita vastauksissa.

Opittuja asioita kysyttäessä kaikki vastaajat löysivät valmiista vastausvaihtoehdoista itselleen vähintään neljä. Eniten opittuja asioita olivat soitintujen soittaminen ja kappaleiden soittaminen (kaikki vastanneista), soittotekniikka (11 vastaajaa), nuotinluku (kymmenen vastaajaa) sekä melodioiden soittaminen (yhdeksän vastaajaa). Enemmistö, eli seitsemän vastaajaa, koki opittujen asioiden vastanneen hyvin omia tavoitteita ja toiveita, neljä vastaajaa melko hyvin ja kaksi vastaajaa eivät osanneet sanoa kantaansa. Asioita, joita vastaajat halusivat oppia lisää, olivat sekä yksilöidympiä että suuripiirteisempiä.

Enemmistö (seitsemän vastaajaa) raportoi soittavansa 30min-3h viikossa, ja viisi vastaajista kertoi harjoittelevansa joka päivä. Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että viikoittainen opetus aika ei ole riittävä, vaan sitä tarvittaisiin lisää. Kuitenkin, selvä enemmistö vastaajista, yhtä en osaa sanoa -vastausta lukuun ottamatta, kokivat voivansa vaikuttaa opiskelun sisältöön riittävästi.

”Tyhjiä”, epämääräisiä tai suuripiirteisiä vastauksia tuli pääsääntöisesti nuorimmilta vastaajilta, mutta myös vanhemmat vastaajat ilmoittivat kantansa vaihtelevasti.

8 POHDINTA

8.1 Kitaraoppilaiden toiveiden ja tavoitteiden suhde opiskelumotivaatioon

Kuten tuloksista käy ilmi oppilaiden kitaransoittoon liittyvät toiveet, tavoitteet, asenteet, ajatukset ja näiden kuvailu ovat hyvin yksilöllisiä ja monimuotoisia. Tämä on tietenkin hyvin luontaista, niin kuin myös oppilaiden yksilölliset *tarpeet*.

Ihmisen tarpeet ovat enemmänkin luontaisia, kuin opittuja, ja niiden kolme ilmentymää, *kompetenssi*, *autonomia* sekä *yhteisöllisyys*, ovat välttämättömiä ihmisen terveille kehitymiselle ja tehokkaalle toiminnalle (Deci & Ryan 2000, 262). Itsemääräämisteorian (ks. 4. luku) mukaisesti tuloksista käy ilmi kitaraoppilaiden yksilöllisesti erilaiset kokemukset autonomian, pystyvyyden ja yhteisöllisyyden tarpeiden suhteen. Näiden kolmen tarpeen ilmentyminen erottui kaikista selvimmin niiltä vastaajilta, jotka kuvailivat toiveita, tavoitteita ja muita musiikillisia ajatuksia *konkreettisesti*. Huomionarvoista on kuitenkin se, että vastausten epämääräisyys nuorimmilla oppilailla voi yksinkertaisesti johtua iästä – siitä, että he eivät vielä osaa asettaa itselleen kummempia toiveita ja tavoitteita kitaransoiton suhteen. Sitä suuremmalla syyllä tällöin omien huoltajien ja kasvuympäristön tuki musiikkiharrastuksia kohtaan saa suuremman merkityksen. Toisaalta on mielenkiintoista, että iästä riippumatta vastauksissa oli paljon vaihtelua juuri konkretian ja epämääräisyyden suhteen.

Tuloksia tarkastellessani pohdin myös onko *oppiminen* kitaransoiton opiskelussa välttämättä lopullinen tavoite. Epämääräisiä tai suuripiirteisiä, ikään sidoksissa tai ei sidoksissa olevia vastauksia tarkastellessa pohdin samalla kuvastavatko vastaukset sitä, että oppimisen pitäminen lopullisena tavoitteena olisikin toisarvoista pelkän motivoivan ja kivan tekemisen rinnalla. Oppimaan oppiminen on ehdottomasti tärkeä taito, mutta sen jatkuva tietoinen käsittely voi käydä liian raskaaksi. Koen, että olisi kuitenkin hyvä, jos oppilaat oppisivat enemmän tiedostamaan ja ilmaisemaan omia toiveita ja tavoitteita, jotta niitä voitaisiin myös yhdessä kitaraopettajan kanssa tai avustuksella saavuttaa. Tästä hyvänä esimerkkinä tuloksissa on havaittavissa *Annin* tapaus, jossa hän raportoi tavoitteekseen pyrkiä ammattilaiseksi, mutta jätti vastaamatta moniin omia tavoitteita kartoittaviin kysymyksiin tai

vastasi epämääräisesti. Toisin sanoen, Annin pyrkimys ammattilaiseksi voi olla todellinen, mutta hänen kykynsä ilmaista tai asettaa osatavoitteita tälle pyrkimykselle on vielä varsin jäsentymätöntä.

8.2 Sosiaalisen taustan vaikutus oppilaan kitaransoiton opiskeluun

Tutkimustuloksista sekä aiemmista tutkimuksista (ks. 3. luku) ilmenee, että soitto-oppilailla on taustallaan lähes poikkeuksetta jonkinlainen musiikillinen tukiverkko. Usein tämä koostuu omista vanhemmista, mutta se voi muodostua myös muista ympäristön jäsenistä, kuten esimerkiksi omista sisaruksista, sukulaisista, tuttavista, kavereista tai kollegoista.

Nurmi (2019) esittelee 80-luvulla tehdyn tutkimuksen, jossa selvitettiin kansainvälisesti menestyneiden konserttipianistien musiikilliseen kehitykseen vaikuttaneita tekijöitä. Tuloksissa lasten ympäristön, eli kodin musiikillisen aktiivisuuden, vanhempien (tai huoltajien) positiivisen kannustuksen soittoharrastuksen pariin, sekä ennen kaikkea kannustuksen ja motivaation ylläpitäminen edesauttoivat lapsia kehittymään musiikkiharrastuksessaan ja saavuttamaan myöhemmin ammattilaistason. Alun perin vanhemmat kannustivat lapsia musiikin pariin joko huomioidessaan lapsen musiikillisen kiinnostuksen ja musikaalisuuden tai periaatteen vuoksi, jossa heidän mielestään kaikkien lasten tulisi saada musiikillista opetusta. (Nurmi 2019, 81.)

Tutkielman tuloksista on havaittavissa perheiden musiikillisen aktiivisuuden painottuvan ehdottomasti eniten harrastuneisuuden puolelle. Mielestäni tällä on selkeä yhteys siihen, että oppilas saa kannustusta kitaransoiton harrastamista kohtaan. Kuten joissakin vastauksissa ilmeni (esimerkiksi: ”Jos iskä soittaa rumpuja, niin haluan soittaa yhdessä hänen kanssa”), myös kitaratunneilla olen saanut kokea kuinka nuoret oppilaat puhuvat avoimesti vanhempiensa kanssa soittamisesta ja musisoimisesta sekä kuvailevat sitä, kuinka huoltajat osoittavat kiinnostusta lapsensa soittoharrastusta kohtaan. En koe, että tällainen on kovin yleistä, mutta se on sitäkin hienompi osoitus vanhempien ja oppilaan suhteesta toisiinsa ja musiikkiin.

Toisaalta vanhemmat saattavat tiedostamattaan ohjata lapsiaan siten, että soittoharrastuksen motiivit perustuvat lapsen omien motiivien sijasta vanhempiensa motiiveihin. Aunola (2018)

huomauttaa, että vanhemmat tulkitsevat lastensa oppimisessa tapahtuvia onnistumisia ja haasteita omien oppimiskokemustensa historian nojalla. Nämä kokemukset saattavat aiheuttaa jopa ennakkointia oman lapsen suoriutumista kohtaan esimerkiksi tiettyjen oppiaineiden suhteen. Tällaiset odotukset ja uskomukset siirtyvät herkästi lapselle, jonka myöhempi kiinnostus ja suhtautuminen opittavia asioita kohtaan sekä toiminta oppimistilanteissa voivat muovautua niiden mukaisesti. (Aunola 2018, 212.)

Tutkimuskyselyä laatiessani pohdin kuinka huoltajan kanssa vastaamisen vaihtoehto voi vaikuttaa vastauksiin. Tuloksista ei kuitenkaan ilmennyt suurempia vastausten sisäisiä erottuvuuksia, esimerkiksi kirjoitustyylin suhteen, mikä kertoo mielestäni siitä, että huoltajan kanssa vastanneet nuoret soittajat saivat todennäköisesti ilmaista itseään mahdollisimman hyvin ja tuetusti.

Musiikki mielletään yhteiskunnallisesti helposti myös feminiiniseksi alueeksi, mikä näyttää vaikuttavan voimakkaasti erityisesti poikien ajatuksiin osaamisestaan ja suhtautumisestaan musiikkiin. Tällaiset sukupuolistereotypia-asenteet näkyvät siinä, että lopulta vain kaikista motivoituneimmat oppilaat omistautuvat sitkeästi musiikinopiskelulle. Hyvänä esimerkkinä tällaisista sukupuolistereotypia-asenteista toimii hevosharrastus, jonka tavallisesti ajatellaan olevan tyttöjen laji, jolloin poikia ei talleilla juuri näykään. (Ahonen 2004, 162.) Erityisesti erilaisten asenteiden istuttaminen lapsen mieleen voi olla tuhoisaa soittoharrastuksen motivaation kannalta.

Kuitenkin tulokset näyttävät myös sen, että vaikka lapsella ei olisi minkäänlaista musiikillista taustaa hänen on silti mahdollista voida kokea perheessään tai ympäristössään kannustusta kitaransoittoa kohtaan, pohtia omia unelmiaan soiton suhteen, asettaa tavoitteita ja lopulta saavuttaa niitä.

8.3 Opettajan rooli motivaation huomioimisessa

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017) mainitsevat kirjassaan *luonteenvahvuuksiin* keskittyvän opetuksen päätavoitteeksi kasvattaa lasten ja nuorten toipumiskykyä, eli *resilienssiä* elämän haasteiden ja stressaavien tilanteiden varalle. Resilienssin kehittämiseksi tärkeitä luonteenvahvuuksia ovat mm. kiitollisuus, näkökulmanottokyky ja myötätunto.

Optimistisen ja pessimistisen elämänasenteen ollessa luonteenpiirteitä, ne eivät ole kuitenkaan niin syviä, sisäisiä piirteitä, etteikö niitä voisi muuttaa ja kehittää. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 39, 43, 49.) Myös instrumenttiopettajan yhtenä tehtävänä on toimia kasvattajana, ja pyrkiä auttamaan oppilasta kehittymään elämässään siihen suuntaan, josta hänelle ja hänen ympäristölleen on eniten iloa ja hyötyä. Musiikissa *kasvun asenteen* mukaisesti asioiden rehellinen käsittely, esimerkiksi soittamiseen liittyvistä negatiivisista tunteuksista puhuminen niiden oppilaiden kanssa, jotka selvästi tuntuvat niitä miettivän, sekä kehittää oppilaiden resilienssiä musiikin ja sitä kautta myös elämän suhteen, mutta myös mahdollistaa rehellisemmän ympäristön toiminnalle. Esimerkiksi pohdittaessa kuinka opettajana voisi kehittää oppilaiden taitoja, jotta he voisivat tehdä rehellisemmin omia intressejään kohti suuntaavia valintoja, tulee tarkkailun kohdistua ensisijaisesti opettajan oman ”rehellisyyden” ilmentymiseen. Jos opettaja sanoo hyökkäävästi saamattomalle oppilaalle, että tämän ei kannattaisi opiskella pakonomaisesti kitaransoittoa, on sanomattakin selvää, että oppilaan jo vähäinen motivaatio kääntyy tällöin negatiiviseksi. Jos opettaja kuitenkin löytää riittävän maltillisen tavan ilmaista asia, rehellisellä puheella voi jopa aukaista oppilaassa jonkinlaisia lukkoja, jolloin tilanne voi kääntyä oppilaan motivoitumiseksi.

Yhtenä jatkotutkimuksen aiheena voisikin olla selvittää oppilaiden kokemuksia siitä, kuinka paljon heiltä kysytään esimerkiksi toiveisiin, tavoitteisiin ja motivaatioon liittyen kartoitettavia kysymyksiä, sekä kuinka he kokevat tällaisen, jopa jatkuvan tenttaamisen. Kuten edellä tutkielmassa (ks. 5. luku) olen maininnut, tutkitusti esimerkiksi tavoitteiden kirjallinen jäsentely auttaa oppimaan kehittymisessä. Tällainen sopii varmasti suurimmalle osalle, mutta jotkut oppilaat saattavat haluta enemmän vain ryhtyä *tekemään*, mikä tässä tapauksessa tarkoittaa kitaran soittamista.

Ilokseni voin kuitenkin todeta, että selvästi suurin osa vastaajista osoitti olevansa tyytyväisiä kitaransoiton opiskeluun opetuksen sisältöön vaikuttamisen sekä opittujen asioiden suhteen. Myös kitaratuntien opetusajan kokeminen riittämättömäksi omille toiveille ja tavoitteille voi toisaalta kertoa siitä, että soitto-oppilaat tykkäävät käydä tunneilla ja yksinkertaisesti haluaisivat mieluusti lisää opetusaikaa.

8.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen aineistosta kävi ilmi, että yhden vastauksen sisällä vastaamassa on todennäköisesti saattanut olla kaksi samasta perheestä olevaa oppilasta, jotka eivät edes soita kitaraa. Tämä todennäköisesti johtuu siitä, että kansalaisopistossa pidetään myös mm. basso- ja rumputunteja, jolloin tutkimuskysely on saattanut sähköpostilistan kautta päätyä myös heille. Kyselyn kanavoiminen pelkille kitaristeille ei siis välttämättä ole onnistunut.

Kysymysten asettelu on voinut myös ohjata vastaajia, mikä vääristää tuloksia. Esimerkiksi kysymys: ”kuvaile kuunteletko tai harrastatko musiikkia muuten kitaransoiton ohella” keräsi eniten vastauksia liittyen musiikin kuunteluun. Koska musiikin kuuntelu on mainittu itse kysymyksessä, voidaan musiikin kuuntelun yleisyyden vuoksi päätellä, että vastaajat ovat ohjautuneet vastaamaan tämän mukaisesti. Aiempien tutkimuksien tulokset viittaavat toisaalta musiikin kuuntelun yleisyyteen muiden musiikillisten harrastusten suhteen, mutta voidaan todeta, että tutkimuskyselyn kysymysten asettelu on voinut ohjata vastaajia tiettyyn suuntaan. Lisäksi epäselviä vastauksia tai vastaamatta jätettyjä kysymyksiä löytyi tuloksista melko paljon, mikä kertoo esimerkiksi siitä, että vastaajat ovat saattaneet ymmärtää kysymyksiä väärin tai kysymyksiin vastaaminen on koettu liian työlääksi.

Pohdin myös, että vastausten luotettavuus on epäselvää niissä tapauksissa, joissa on mahdollisesti pyritty vastauksella miellyttämään tutkijaa. Esimerkiksi kysyttäessä kitaratuntien ulkopuolella käytettävästä ajasta kitaransoitamiseen, vastauksia on saattanut vääristää oppilaiden halu antaa parempi kuva harjoittelustaan. Koska kaikki vastaajat raportoivat harjoittelevansa jonkin ajallisen määrän viikossa kitaratunnin lisäksi, voidaan luotettavuuden kannalta pohtia onko tulos realistinen. Instrumenttiopettajilla on yleensä paljon oppilaita, jotka eivät osoita harjoittelevansa, joten olisikin mielenkiintoista tutkia onko oppilaiden *muuttumattomuuden asenne* ottanut jalansijaa vastauksissa kitaransoiton harjoitteluun käytettävästä ajasta.

Suhteessa epämääräisiin vastauksiin, arviot opetusajan riittävydestä ovat voineet johtua myös kuvitelmaperäisesti, että vastaamalla ajan olevan riittämätön voisi saada itselleen lisää opetusaikaa. Toisaalta tämä kertoo siitä, että selvä enemmistö vastaajista haluaa panostaa soittoharrastukseen, mutta muihin vastauksiin suhteutettuna, esimerkiksi epämääräisiin tavoitteiden asetteluihin tai vastaamatta jättämisiin, arvioon soittoajan riittävydestä omille

tavoitteille ja toiveille on saattanut vaikuttaa jokin vääristävä tekijä. Vaikka kysely on toteutettu anonyymisti, joku oppilaista on saattanut jopa ajatella antavansa palautetta kitaratunneista kyselyn kautta, saadakseen enemmän parempaa opetusta tai kerätäkseen pisteitä opettajan silmissä. Näinhän asetelma ei saisi olla, mutta onkin hyvä pohtia myös lyhimmillään 15 minuuttia kestävien tuntien vaikutusta kansalaisopiston sisällä, ettei opetusajasta tule oppilaiden kesken kilpailukohde. Omakohtainen kokemukseni on, että joidenkin nuorten oppilaiden toivoessa lisää aikaa, he saattavat hakea sitä jopa opetusjärjestelyiden kyseenalaistamisen kautta: ”Eiks tähä tuukkaan ketää mun jälkeen? Onks täs yleensäkki tämmöne tauko?”.

Erilaisten määritelmien, kuten esimerkiksi musiikin harrastaminen, puutteellisuus, kysymysten muotoilu sekä tämänhetkisen kitaransoittoon liittyvän motivaation tai kiinnostuksen kysymisen puuttuminen ovat voineet osaltaan vaikuttaa tuloksiin ja niiden tulkintaan. Koska osa vastanneista todennäköisesti on omia oppilaitani, pyrkimykseni pysyä objektiivisena tutkijana on saattanut kuitenkin vääristyä tulosten tarkastelussa tiedostamattani.

8.5 Muuta pohdintaa

Tutkimusta tehdessäni tulin ajatelleeksi miksi soitonopettajana en järjestäisi tämän tyylistä kyselyä oppilaille säännöllisin väliajoin. Tätä kautta olisi mahdollista saada tietoa oppilaiden taustasta, toiveista, tavoitteista, motivaatiosta ja ajatuksista kitaransoittoon ja soittotunteihin liittyen. Usein lähtötilanne, ennen kaikkea uuden oppilaan kanssa mutta miksi ei lukukauden aloituksenkin suhteen, on se, että opettajan on tutustuttava melko pitkän aikaa oppilaaseen, eivätkä kaikki siitäkään huolimatta kerro itsestään tai osaa ilmaista itseään kahden kesken tunnilla. Kysely tarjoaisi mahdollisuuden päästä eri tavalla ääneen, ja opettaja voisi saada tietoa siitä, haluaako oppilas tehdä jotain ja mitä se voisi olla.

Kitaran soittaminen on kiinnostanut minua enenevässä määrin aina siitä hetkestä alkaen kun aloin itse soittaa. Matkan varrella olen huomannut, että saavuttaakseen omassa soitossa tavoitteitaan, toisinaan on sukeltettava syvälle kulloisenkin aiheen pariin. Saman ilmiön olen löytänyt myös kitaraoppilaitani opettaessa. Yhtenä tavoitteiden saavuttamisen edellytyksenä

on mielestäni omien soitonopiskelutaitojen tiedostaminen ja kehittäminen, jotta opiskelu olisi ajallisesti organisoidumpaa, järkevämpää ja kaikin puolin kehittävämpää.

Kitaran soittaminen, kitarismi ja kitaransoiton opettaminen ovat tarjonneet minulle paljon sisältöä elämäni. Itseäni kiehtoo kovasti kehittyä henkilökohtaisesti kitaristina, mutta myös kitarapedagogina ja kokea ennen kaikkea niitä hetkiä, joissa oma oppilas *oivaltaa* jotain. Toivon, että tästä tutkielmasta on apua muille kyseisistä aiheista kiinnostuneille, sekä uskon, että yhdistelemällä kasvun asennetta, itsemääräämisteoraa, hyviä vuorovaikutustaitoja ja kitaransoitosta saatavaa riemua, niin oppilaalla kuin opettajallakin on mahdollista jäsentää ja saavuttaa omia tavoitteita, jotka loppujen lopuksi tähtäävät unelmiin.

Haluan kiittää kaikkia tutkielmani kyselyyn vastanneita. Lisäksi kiitän perhettä ja ystäviä tuesta sekä erityisesti ohjaajaani Erja Kososta terävistä huomioista ja tutkielman tekoon tarvittavasta tiedollisesta avusta. Kiitokset menevät myös Helsingin taideyliopiston kirjaston tietoasiantuntijalle, Soili Voutilaiselle suuresta avusta lähdeaineiston etsimisen suhteen.

LÄHTEET

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.
- Aunola, K. (2018). Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 211–225). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Byman, R. (2000). Voiko motivaatiota opettaa?. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita – Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* (s. 25–41). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus – Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(No. 4), 227–268.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (2. painos). Tampere: Vastapaino.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M.P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hallamaa, L. (2021). Henkisen hyvinvoinnin kolme mittaria. *Helsingin Sanomat*, torstaina 13.5.2021, C14–C15.
- Harris, P. (2012). *The Virtuoso Teacher – the inspirational guide for instrumental and singing teachers*. London: Faber Music.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2015). *Tutki ja kirjoita* (20. painos). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Huottilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jussila, J. (2006). Instrumenttiopetuksen opetuskäytänteet kansalaisopistossa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 123–139). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivikoski, L. (2005). Musiikkiharrastus ja motivaatio koulun musiikintunneilla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.
- Kosonen, E. (1996). *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Lisensiaattityö.
- Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen*,

- opetukseen ja tutkimukseen* (s. 157–170). Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Lerikkanen, M.K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 181–196). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lintunen, T. (2002). Tunne- ja vuorovaikutusoppiminen yhteenkuuluvuudentunteen ja motivaation edistäjänä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – Motivaatiopsykologian perusteet* (s. 178–191). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, J. (2019). Leikin suhde kitaransoiton motivaatioon 6–9 -vuotiailla. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu.
- Martela, F., Mäkikallio, I. & Virkkunen, V. (2002). Itsemääräämisteoria ja psykologiset perustarpeet työssä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – Motivaatiopsykologian perusteet* (s. 100–115). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Newport, C. (2016). *Deep Work – Rules for Focused Success in a Distracted World*. London: Piatkus.
- Numminen, A. (2012). Riittävän hyvät musiikkitaidot?. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja – Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 87–96). Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, J.E. & Salmela-Aro, K. (2002). Johdanto. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – Motivaatiopsykologian perusteet* (s. 9–15). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, M. (2019). *Mitä musikaalisuus on?*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Peräsalo, U. (2000). Kitara koulusoittimena - Musiikinopettajien kokemuksia kitarasta koulusoittimena. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu.
- Puutio, M. (2014). *”Kuuntele ope, ihana ääni!”: Kohti luovaa instrumenttipedagogiikkaa*. Kokkola: Marjukka Puutio
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 221–231). Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.

- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.E. (2002). Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatiopsykologian perusteet* (s. 158–172). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (TPO). (2017). Helsinki: Opetushallitus.
- Tirri, K., Kuusisto, E. & Laine, S. (2018). Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 65–76). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa* (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. (2001). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 100–112). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vapaa sivistystyö. (2021). Helsinki: Opetus ja kulttuuriministeriö. Haettu 15.5.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/vapaa-sivistystyo>
- Vesalampi, K. (2002). Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – Motivaatiopsykologian perusteet* (s. 54–65). Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITTEET

LIITE 1 Kyselylomake

Tutkimuskysely oppilaan toiveista ja tavoitteista kitaransoiton opiskelussa

Tervetuloa vastaamaan pro gradu -tutkielmaani liittyvään kyselyyn. Kysely käsittelee oppilaan toiveita ja tavoitteita kitaransoiton opiskelussa.

Oppilas voi vastata kyselyyn itsenäisesti tai huoltajan kanssa.

Kyselyyn vastaaminen on tärkeää, että saan opinnäytteeni kautta lisää kitaransoiton opiskeluun liittyvää tietoa, jota voidaan käyttää opetuksen kehittämiseksi.

Kaikki vastaukset käsitellään anonyymisti ja tietosuojan ehtojen mukaisesti. Tulokset julkaistaan osana pro gradu -tutkielmaani.

Jos sinulla on kysyttävää kyselyyn liittyen, voit olla yhteydessä tutkimuksen suorittajaan, Konsta Veijoseen:

konstaveijo(at)gmail.com

p. 0504021932

1. Vastaan:

1. Itsenäisesti (oppilas)
2. Huoltajan kanssa

2. Ikäni:

(avoin)

3. Sukupuoleni:

1. Nainen
2. Mies
3. Muu
4. En halua kertoa

4. Soitan:

1. Akustista kitaraa
2. Sähkökitaraa
3. Akustista sekä sähkökitaraa
4. En osaa sanoa

5. Kuinka monta vuotta olet soittanut kitaraa (noin ___ vuotta)?

(avoin)

6. Kuinka monta vuotta olet käynyt kitaratunneilla (noin___vuotta)?

(avoin)

7. Joku tai jotkut perheenjäsenistäni tekevät ammatikseen tai ovat tehneet ammatikseen musiikkia:

1. Kyllä

2. Ei

8. Joku tai jotkut perheenjäsenistäni harrastavat tai ovat harrastaneet musiikkia (esim. soittaminen, musiikin kuuntelu, konserteissa käyminen jne.):

1. Kyllä

2. Ei

9. Joku tai jotkut perheenjäsenistäni soittavat tai ovat soittaneet kitaraa:

1. Kyllä

2. Ei

10. Kuvaile kuunteletko tai harrastatko musiikkia muuten kitaransoiton ohella?

(avoin)

11. Kuinka paljon koulun musiikintunneilla soitetaan/soitettiin kitaraa?

1. Ei yhtään

2. Silloin tällöin

3. Usein

(sivun vaihto)

12. Mikä tai mitkä seuraavista ovat itsellesi merkittäviä asioita kitaransoitossa (voit valita useamman vaihtoehdon):

1. Haluan soittaa yksin

2. Haluan soittaa toisten kanssa

3. Haluan kompata tai säestää

4. Haluan soittaa kitarasooloja

5. Muu, mikä: _____

13. Mikä tai mitkä asiat ovat olleet perimmäisiä syitä sille, että aloitit kitaransoiton?

(avoin)

14. Minkälaisia toiveita tai haaveita sinulla on kitaransoittoon liittyen?

(avoin)

15. Millaista musiikkia haluaisit oppia soittamaan?

(avoin)

16. Mikä kitaransoitossa on helppoa ja mikä vaikeaa?

(avoin)

17. Minkälaisia tavoitteita asetat omalle kitaransoiton opiskelulle?

(avoin)

18. Mitä näistä olet oppinut kitaransoitosta (voit valita useamman vaihtoehdon)?

1. Sointujen soittamista
2. Melodioiden soittamista
3. Ilmaisua musiikin avulla
4. Kappaleiden soittamista
5. Improvisointia
6. Soittotekniikkaa
7. Erilaisia musiikkityylejä
8. Nuotinlukua
9. Rytmiiikkaa
10. Luovuutta
11. Muu, mikä: _____
12. Muu, mikä: _____
13. Muu, mikä: _____

19. Kuinka tähän asti oppimasi on vastannut kitaransoitolle asettamiasi tavoitteita ja toiveita?

1. Hyvin
2. Melko hyvin
3. Ei lainkaan
4. En osaa sanoa

20. Mitä haluaisit oppia enemmän?

(avoin)

21. Paljonko käytät aikaa kitaran soittamiseen viikossa kitaratunnin lisäksi?

1. En yhtään
2. Enintään yksi tunti
3. Enintään kolme tuntia
4. Enintään viisi tuntia
5. Harjoittelen joka päivä
6. Muu, mikä: _____

22. Onko viikoittainen kitaransoiton opetusaika riittävä tavoitteillesi ja toiveillesi?

1. Kyllä
2. Ei, haluaisin lisää opetusaikaa
3. En osaa sanoa

23. Koetko, että saat vaikuttaa riittävästi kitaransoiton opiskelun sisältöön?

1. Kyllä
2. En
3. En osaa sanoa

24. Mikä on tällä hetkellä tärkeää kitaransoitossa?

(avoin)