

# PIANONSOITTO AIKUISIÄN HARRASTUKSENA

Haastattelututkimus pianonsoiton motivaatiosta

Musiikkikasvatuksen pro gradu –tutkielma  
Musiikkitieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2001  
Taina Salonen

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> HUMANISTINEN	<b>Laitos</b> Musiikkitieteen laitos
<b>Tekijä</b> Taina Salonen	
<b>Työn nimi</b> Pianonsoitto aikuisiän harrastuksena Haastattelututkimus pianonsoiton motivaatiosta	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn Laji</b> Pro gradu -tutkielma
<b>Aika</b> Kevät 2001	<b>Sivumäärä</b> 88
<b>Tiivistelmä</b> <p>Aikuisiällä tapahtuvaa pianonsoitonopiskelua ja siihen liittyvää motivaatiota ei juurikaan ole tutkittu Suomessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mikä motivoi aloittamaan pianonsoiton harrastuspohjaisen opiskelun aikuisiällä ja miten saavutettu motivaatio pystyttäisiin ylläpitämään.</p> <p>Haastattelin neljää aikuista, jotka opiskelevat pianonsoiton alkeita Jyväskylän työväenopistossa. Tutkimuksessa selvisi, että musiikin tuottaminen ja sitä kautta musiikin elämyksellisyys on yksi merkittävimmistä tekijöistä, joka motivoi aikuista soittamaan. Elämyksellisyys ja musiikin mielekkyyden elementti korostuvat erityisesti soitto-ohjelmistoa valittaessa. Tutkimuksen myötä tulikin esiin muun muassa tarve kehittää aikuisille suunnattua pianonsoiton alkeisopetusmateriaalia. Myös opetusmetodeihin tulisi aikuisia opettaessa kiinnittää erityistä huomiota; lasten soitonopetukseen soveltuvat menetelmät eivät sellaisenaan välttämättä toimi aikuisopetuksessa.</p> <p>Uskon, että tutkimuksesta on hyötyä esimerkiksi työväen- ja kansalaisopistojen pianonsoiton aikuisopetuksen kehittämisessä. Aikuisia opettavien tulisi olla tietoisia niistä aikuisopiskelijan ominaisuuksista, jotka vaikuttavat kykyyn oppia uusia asioita -olivat ominaisuudet sitten oppimista rajoittavia tai sitä edistäviä.</p>	
<b>Asiasanat</b> Aikuiskasvatus, pianonsoitto, motivaatio, oppiminen, opetusmenetelmät, andragogiikka	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen kirjasto	
<b>Muita tietoja</b>	

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	3
<b>2 AIKUINEN OPPIJANA</b>	7
2.1 Oppimisen edellytyksiä	8
2.1.1 Motivaatio	8
2.1.2 Psyykkinen oppimiskyky	9
2.1.3 Fyysinen oppimiskyky	9
2.2 Miten aikuinen eroaa lapsesta oppijana	10
3.2.1 Aikuisopiskelun helppous	10
3.2.2 Aikuisopiskelun vaikeus	11
2.3 Aikuinen oppijana pianonsoiton näkökulmasta - pianonsoiton opiskelun edellytyksiä	15
2.4 Aikuisopiskelu Suomessa	17
3.4.1 Työväen- ja kansalaisopistojen toiminta Suomessa	17
3.4.2 Musiikinopetus Jyväskylän työväenopistossa	18
<b>3 MOTIVAATIO</b>	20
3.1 Motivaatio käsitteenä	20
3.2 Motivaatio opiskelukäyttäytymisen suuntaajana	22
3.3 Motivaatioluokitus pianonsoiton opiskelussa	23
3.3.1 Soittamisen motivaation ajallinen suuntautuminen	24
3.3.2 Pianonsoiton motivaatioluokitus nuorilla	25
3.3.3 Pianonsoiton motivaatioluokitus suhteutettuna aikuisnäkökulmaan	27
<b>4 ANDROPEDAGOGINEN NÄKÖKULMA PIANONSOITON ALKUOPETUKSEEN</b>	29
4.1 Soitto-ohjelmiston erilaisuuden vaatimus aikuisilla ja lapsilla	29
4.1.1 Aikuisille suunnattujen suomalaisten alkeispianokoulujen ohjelmisto	29
4.1.2 Ohjelmiston merkitys pianonsoiton aikuisopetuksessa	30
4.2 Opetusmetodien erilaisuuden vaatimus aikuisilla ja lapsilla	31
4.2.1 Aikuisille suunnattujen suomalaisten alkeispianokoulujen didaktinen osuus	31

4.2.2 Opetusmetodien merkitys pianonsoiton aikuisopetuksessa	32
4.3 Hyvä andropedagogi	35
<b>5 TUTKIMUSASETELMA</b>	39
5.1 Tutkimusmenetelmän valinta	39
5.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä	40
5.2.1 Haastattelun edut ja haitat	40
5.2.2 Hyvä haastattelijä ja tutkimuksen eettisyys	41
5.2.3 Tutkimushaastattelun lajit	42
5.2.4 Haastattelututkimuksen kvaliteetti, reliabiliteetti ja validiteetti	43
5.3 Tutkimuksen suorittaminen	44
5.3.1 Haastateltavilta edellytetyt ominaisuudet	44
5.3.2 Haastatteluprosessin järjestelmällinen eteneminen	45
<b>6 TUTKIMUSTULOKSET</b>	48
6.1 Haastattelujen purkaminen	48
6.1.1 Musiikillinen tausta	49
6.1.2 Ohjelmisto/Ohjelmiston motivoivuus	52
6.1.3 Opetus/Opetuksen motivoivuus	56
6.1.4 Soittoharrastus tuntien ulkopuolella	63
6.1.5 Ajatuksia pianonsoitosta	66
6.2 Mikä motivoi aloittamaan piano-opinnot aikuisiällä?	68
6.3 Mikä motivoi aikuista aloittelevaa pianistia jatkamaan soittoharrastustaan?	70
6.3.1 Opettaja motivaation virittäjänä	72
6.3.2 Opetus motivaation virittäjänä	73
6.3.3 Oppilaaseen itseensä liittyvät tekijät motivaation virittäjänä	75
6.3.4 Vuorovaikutukseen liittyvät tekijät motivaation virittäjänä	77
<b>7 PÄÄTÄNTÖ</b>	78
<b>LÄHTEET</b>	81
<b>LIITE</b>	86

## 1 JOHDANTO

Valitsin tutkimukseni kohteeksi pianonsoiton alkeita opiskelevat aikuiset, koska halusin selvittää, mikä heitä motivoi aloittamaan piano-opinnot vielä aikuisiällä sekä millä tavoin soittamista kohtaan herännyt kiinnostus pystyttäisiin pitämään yllä läpi elämän. Käytännön näkökulmasta tarkasteltuna tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, millaisia esimerkiksi soitto-ohjelmiston ja opetusmetodien tulisi olla, jotta kyseiset elementit motivoisivat aikuista pianistia harjoittelemaan ja jatkamaan soitto-opintojaan. Itse asiassa juuri omat käytännönkokemukseni pianonsoiton aikuispedagogiikasta houkuttelivat minua tutustumaan aiheeseen. Itselläni on viimeisen viiden vuoden aikana ollut yksityisoppilaana muutama aikuinen, joita opettaessani olen havainnut, että aikuisille pianonsoiton alkeita opiskeleville eivät suinkaan sovellu samat opetusmenotit ja ohjelmisto kuin lapsioppilaille.

Tämä huomio sai minut kiinnostumaan aiheesta ja siksi lähdinkin alustavasti tutkimaan sitä jo opintojeni alkuvaiheessa viestintäseminarityössäni. Kyseisessä työssä käsiteltiin aikuisopiskelua yleisenä ilmiönä, eli muun muassa sitä, miten aikuisiällä tapahtuva oppiminen eroaa kouluikäisen oppimisesta, millaisia vaikeuksia ikä tuo mukanaan oppimisprosessiin sekä millä tavoin oppiminen puolestaan helpottuu iän karttuessa. Tästä sainkin hyvän pohjan seuraavalle, hieman jo laaja-alaisemmalle opinnäytteelle, proseminarityölleni. Tämän työn aiheena oli edelleenkin pianonsoiton aikuisopiskelu, tällä kertaa pedagogisesta näkökulmasta. Käsitelin työssä kahta suomalaista aikuisille pianisteille suunniteltua alkeispianokoulua, jotka tällä hetkellä ovat ainoita laatuaan. Esittelen pianokoulujen analysointia ja analysoinnin pohjalta tehtyjä päätelmiä tarkemmin viidennessä luvussa.

Valitsin tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelun, jonka havaitsin palvelevan tarkoitustaan ehkä kyselytutkimusta paremmin. Haastatteluun osallistui neljä pianonsoittoa harrastavaa aikuista, jotka kaikki opiskelivat nimenomaan pianonsoiton alkeita Jyväskylän työväenopistossa ja olivat iältään 40 vuotta täyttäneitä. Tavoitteena oli lähinnä käsitellä aihetta ilmiönä ja pyrkiä saamaan käsitys juuri nimenomaan kyseisten soittajien pianonsoittamista motivoivista seikoista ja niiden taustatekijöistä. Tutkimuksen tarkoituksena ei siis ollutkaan yleistää tuloksia koskemaan esimerkiksi koko Suomen aikuisia alkeispianisteja.

Kyseistä aihetta ei sellaisenaan ole aiemmin tutkittu, ja aihetta sivuaviakin Suomessa tehtyjä tutkimuksia on vain muutama. Muun muassa Erja Kosonen Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitokselta on tutkinut aihetta nuorten pianistien näkökulmasta. Hänen lisensiaattityönsä *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla* (1996) käsittelee nuorten pianonsoittajien soittomotivaatiota. Mikko Anttila Joensuun yliopistosta on puolestaan tutkinut väitöskirjassaan (2000) pianonsoittoa motivoivia tekijöitä luokanopettajaopiskelijoiden perspektiivistä. Myös Jari Metsämuuronen on tehnyt motivaatiota koskevaa tutkimusta. Opetushallitukselle tekemässään tutkimuksessa Metsämuuronen (1997) on tarkastellut nimenomaan omaehtoista oppimista ja motiivistruktuureja. Tutkimuksessa otetaan huomioon myös musiikillinen näkökulma. Kyselytutkimuksen kohdejoukosta (n=1122) 40-60 -vuotiaita oli vain 15, joten siinä mielessä tutkimustulokset eivät varsinaisesti sivunneet omaa aihettani. Kuitenkin olen sen pohjalta tehnyt joitakin yleisiä musiikin motivaatiota koskevia huomioita. Edellä mainituista tutkimuksista olen hyödyntänyt omassa työssäni lähinnä Kososen lisensiaattityötä, joka mielestäni kattoi riittävän laajasti kaikki motivaatiotutkimukseen oleellisesti kuuluvat osa-alueet. Erityisesti Kososen motiiviluokitus oli erittäin käyttökelpoista materiaalia, joskin tässä tapauksessa luonnollisesti sovellettuna aikuisen pianonsoitonharrastajan maailmaan.

Selvitettäessä aikuisen pianonsoittajan opetus-oppimisprosessia sekä sitä ohjaillevia motiiveja on otettava huomioon ne piirteet, joilta osin aikuispedagogiikka poikkeaa lasten opettamisesta. Knowles (1975 ja 1984) on korostanut aikuisten opetus-oppimisprosessin omaleimaisuutta (Knowles 1975 ja 1984; ref. Varila 1999, 52). Aikuinen on kaikin puolin oppijana erilainen kuin lapsi. Aikuisen oppiminen on itseohjautuvaa ja pohjautuu paljolti karttuneeseen elämäkokemukseen. Elämäkokemus onkin aikuisella tärkeä oppimisen resurssi. Spontaani kiinnostus on aikuiselle luonnollisin tapa oppia. Oppiminen

perustuu pääasiassa ongelmakeskeisyyteen; opittua asiaa pitää heti päästä hyödyntämään käytäntöön. (Varila 1999, 52.)

Koska aikuisen oppijan opetus-oppimisprosessi on lapseen verrattuna erilainen, myös pedagogiset tarpeet poikkeavat toisistaan, mikä täytyisi pystyä huomioimaan niin opetustilanteessa kuin itse opetusta ja opetusmateriaaleja suunniteltaessakin. Konkreettisesti pianonsoiton aikuisopiskelun erityistarpeet tulevat esiin ohjelmiston ja opetusmetodien kohdalla. On ilmeistä, että aikuisopiskelija haluaa soitto-ohjelmaansa eri tyyllisiä kappaleita kuin lapsi. Vaikka esimerkiksi lastenlaulujen soittaminen opintojen alkuvaiheessa on perusteltua helppoutensa vuoksi, tällaisten kappaleiden harjoittelu ei välttämättä motivoi aikuista pianistia. Olen tehnyt tämän huomion useita kertoja opettaessani pianonsoittoa aikuisille oppilaille. Myös metodologisten tarpeiden erilaisuus aikuisten ja lapsien välillä on tullut esiin pitämilläni tunneilla. Aiemmin suorittaessani tutkimusta, jossa analysoin kahta suomalaista aikuisille tarkoitettua alkeispianokoulua (ks. 5.1.1 ja 5.2.1), huomasin, että niiden tarjoama ohjelmisto oli suhteellisen suppea ja kaipaasi mahdollisesti uudistamista. Lisäksi kirjoissa ei annettu minkäänlaisia didaktisia ohjeita, jotka aikuisopetuksen metodologisen erilaisuuden vuoksi olisi ehdottomasti syytä ottaa esiin. Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, miten aikuis- ja varhaispedagogiikan tarpeiden erilaisuus näkyy pianonsoitossa, ja miten pianonsoiton aikuisopetus tulisi käytännössä toteuttaa, jotta se vastaisi aikuisopiskelijan tarpeita samalla motivoiden tätä jatkamaan soitto-opintojaan myös tulevaisuudessa.

Opetustyön kehittäminen on jatkuva prosessi, joka tuskin koskaan saavuttaa lopullista päämääräänsä. Koulutuksen kehittämistä on tapahtunut jo satojen vuosien ajan, ja tällä hetkellä opetuksen yleispäämääräksi on muotoutunut elämän rikastuttaminen sekä uusien tietojen, taitojen ja asenteiden oppiminen elinikäisen kasvatuksen periaatteen mukaisesti (Peltonen 1991, 119).

Tämän tutkimuksen tarkoitus on pystyä tarjoamaan uusia ideoita pianonsoiton aikuiskasvatukselle, jotta se kehittyisi vastaamaan sille asetettuja odotuksia. Tavoitteena on rakentaa teoreettinen pohja, jota aikuispedagogit pystyisivät soveltamalla hyödyntämään käytännön työssään. Oleellista on herättää aikuisia aloittelevia pianisteja opettavat huomaamaan, että lapsipianistille hyvin sopivat metodit ja ohjelmisto eivät välttämättä ainakaan sellaisenaan sovellu aikuispianistille. Kun tämä seikka tiedostetaan ja otetaan huomioon opetuksessa, aikuispedagogisen opetustyön kehittyminen mahdollistuu, mikä toivottavasti näkyy

konkreettisesti aikuisten aloittelevien pianonsoittajien määrän kasvuna sekä erityisesti soitto-opintonsa keskeyttäneiden määrän laskuna.



## 2 AIKUINEN OPPIJANA

Aikuiskasvatus on yksinkertaisesti kasvatusta, jossa kasvatettavana on aikuinen (Peltonen 1981, 16). Unescon aikuiskasvatussuositus käsittää aikuiskasvatukseksi kaiken sellaisen organisoidun koulutustoiminnan, jonka avulla yhteiskuntansa aikuisina pitämät henkilöt voivat kehittää kykyjään, kartuttaa tietojaan, parantaa tai soveltaa uudella tavalla ammatillisia taitojaan ja muuttaa asenteitaan päämääränään toisaalta persoonallisuuden kehitys, toisaalta osallistuminen tasapainoiseen ja itsenäiseen yhteiskunnalliseen, taloudelliseen ja sivistykselliseen kehitykseen (Peltonen 1981, 17). Aikuiskasvatukseen liitetään myös usein elinikäisen oppimisen käsite. Suomessa jatkuvan koulutuksen periaate nähdään perustuvan yleiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihmisolemuksen kuuluu pyrkimys kehittyä koko elämän ajan ja ihmisen kyky ja halu oppia säilyvät läpi eliniän. Toisaalta elinikäisen oppimisen tarve perustuu myös yhteiskunnan nopeaan ja ennalta arvaamattomaan kehitykseen. (Koro 1993, 17.) Lisäksi aikuiskasvatuksen ominaispiirteisiin kuuluu oppimisen määrätietoinen tavoitteellisuus (Alanen 1991, 15).

Aikuiskasvatuksen määrä on kasvanut huimasti viime vuosikymmeninä. Tästä syystä myös aikuiskasvatuksen tutkimus on lisääntynyt. Aikuinen poikkeaa lapsesta oppijana monin tavoin. Siksi aikuiskasvatuksen tutkimuksessa onkin alettu käyttää *pedagogiikka*-termin sijaan nimitystä *andragogiikka*, joka käsittelee nimenomaan aikuisten opetus-oppimisprosessia. Andragogiikka korostaa aikuisdidaktiikan omaleimaisuutta, aikuisen oppimisprosessin lainalaisuuksien poikkeamista lapsuusiän oppimisesta (Varila 1999, 28). Jotta aikuiskasvatuksella päästäisiin haluttuihin oppimistuloksiin, sekä opettajan että oppilaan tulisi olla tietoinen aikuisopiskeluun liittyvistä erityispiirteistä. Seuraavissa kappaleissa kä-

sitelläänkin oppimisen edellytyksiä, vertaillaan aikuisopiskelua kouluikäisten opiskeluun sekä lopuksi tarkastellaan aihetta pianonsoiton perspektiivistä.

## 2.1 Oppimisen edellytyksiä

Ympäristömme on jatkuvan muutoksen alaisena, mikä edellyttää yksilön sopeutumista tilanteeseen. Tämä tapahtuakseen puolestaan vaatii jatkuvaa oppimista. (Peltonen 1991, 3.) Koko ihmisikä on oppimisen aikaa, ja vaikka oppimisprosessi opiskelumetodeineen saattaa vaihdella eri ikäluokissa merkittävästikin, liittyy oppimiseen myös asioita, jotka iästä riippumatta säilyvät ennallaan. Muun muassa oppimisen edellytykset pysyvät samoina huolimatta siitä, minkä ikäisestä oppijasta on kyse.

### 2.1.1 Motivaatio

Oppimismotivaatio on tila, joka määrää, millä vireydellä ja mihin suuntautuneena oppija tietystä tilanteesta toimii. Sopivan motivaation saavuttamiseksi olisi aina muistettava asettaa itselleen realistisia, mutta kuitenkin riittävän haasteellisia tavoitteita. Myös opettajalla on osuutensa motivaation luojana. Hänen tehtävänä on kannustaa oppilasta mahdollisesta alkukankeudesta huolimatta sekä antaa oppilaalle tasaisin väliajoin opiskeluun liittyvää palautetta. (Peltonen 1991, 45-46.)

Motivaatio on tärkeä osa oppimista, sillä jos opiskelija ei ole motivoitunut opiskeltavaan asiaan, oppimistulokset saattava suurella todennäköisyydellä jäädä heikoiksi. Tässä suhteessa aikuinen poikkeaa kouluikäisestä, joka saattaa oppia hyvin niin tarpeellisiksi kuin tarpeettomiksikin kokemansa asiat juuri hyvän ulkomuistikykynsä ansiosta. Onkin havaittu, että mitä kiinteämmin opiskeltava aine liittyy aikuisopiskelijalle läheisiin alueisiin, työhön, kotiin tai harrastuksiin, sitä parempia oppimistulokset yleensä ovat. (Toiviainen 1972, 16.) Tässä mielessä pianonsoiton harrastuksenomainen opiskelu onkin motivaatiota tarkasteltaessa mitä mainioin tutkimuskohde. Käsittelen motivaatiota sekä yleisenä ilmiönä että pianonsoiton näkökulmasta tarkemmin seuraavassa luvussa.

### 2.1.2 Psyykkinen oppimiskyky

Vaikka aikuisopiskelija olisikin kaikin tavoin motivoitunut ja halukas oppimaan uutta, monissa tapauksissa suurimman kynnyksen opiskelujen aloittamiselle asettaa kuitenkin mielessä pyörivä epäily omasta oppimiskyvykkyydestä. Opiskeluhan on jo kautta aikojen yhdistetty nimenomaan lapsuuteen ja nuoruuteen liittyväksi tapahtumaksi. (Toiviainen 1972, 14.) Ihmisen ikääntyessä psyykkinen vanheneminen voi tuskin olla jättämättä jälkiään oppimissuoritukseen. Sillä on vaikutuksensa niin älykkyyteen, muistiin kuin sitä kautta itse oppimisprosessiinkin. Henkisen suorituskyvyn ylläpito onkin ilmeisen tärkeä oppimiskyvyn ylläpitämiseksi (Peltonen 1981, 35).

Uusimpien tutkimusten mukaan jotkut älykkyyden osa-alueista heikentyvät iän myötä joidenkin alueiden puolestaan pysyessä muuttumattomina tai jopa parantuen. Tällaisten kognitiivisten toimintojen tutkiminen ja niistä ennustaminen on kuitenkin melko hankalaa verrattuna fyysisiin toimintoihin, joiden iän mukanaan tuomat muutokset noudattavat selkeästi säännönmukaisempaa linjaa. (Pitkänen 1994, 18-19.)

### 2.1.3 Fyysinen oppimiskyky

Motivaation ja psyykkisen oppimiskyvyn lisäksi oppimisprosessin onnistuminen edellyttää oppijalta myös oppimisen kannalta riittäviä fyysisiä ominaisuuksia. Oppimisessa tarvittavat ominaisuudet vaihtelevat opittavasta aineksestä riippuen. Esimerkiksi pianonsoitossa fyysisistä ominaisuuksista korostuvat näkökyky, kuulo, reaktionopeus sekä motoriikka. Vanheneminen tuo mukanaan ihmiskehon fysiologiset muutokset, jotka eniten haittaavat oppimisprosessin etenemistä erityisesti edellä mainituilla alueilla (Pitkänen 1994, 17). On kuitenkin syytä muistaa, että ihmiset eivät suinkaan vanhene samalla nopeudella, ja että yksilön kohdallakin eri toimintojen ja elinten rappeutuminen saattaa tapahtua toisistaan täysin riippumattomalla vauhdilla. Paljon on ihmisestä itsestään kiinni, kuinka helposti antaa periksi ikääntymisestä aiheutuville fysiologisille muutoksille.

## 2.2 Miten aikuinen eroaa lapsesta oppijana

On luonnollista, että iän lisääntyessä myös monet oppimiseen liittyvät asiat, kuten oppimiskyky, -metodit ja samalla koko oppimisprosessi muuttavat muotoaan. Aikuisiällä monet opiskelun osa-alueet tuntuvat vaikeutuvan, mutta toisaalta on myös alueita, jotka iän mukanaan tuoman kokemuksen kautta helpottuvat selvästi avaten aikuisopiskelun kannalta katsottuna aivan uudenlaisia näkökulmia opittavaan ainekseen. Yksilölliset erot aikuisten välillä ovat lapsia suuremmat, mistä syystä erityisesti keskusteleavassa ja ryhmätyömuotoisessa opiskelussa aikuisilla saattaa olla enemmän annettavaa (Peltonen & Toiviainen 1981, 11).

Oppimiskyvykkyyttä koskien on tehty tutkimuksia, joissa tarkoituksena on ollut muun muassa selvittää, miten oppimiskyky muuttuu iän lisääntyessä. Kokeista on käynyt ilmi, että 20. ja 40. ikävuoden välillä oppimiskyky säilyy periaatteessa lähes muuttumattomana, eikä 40. ikävuodentaakaan saavuttaminen vielä merkitse varsinaista oppimiskyvyn heikentymistä, sillä oppimisen on todettu vaikeutuvan selkeästi vasta 60-vuotiaana. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö 60-vuotias voisi oppia samoja asioita kuin 13-vuotias. Timo Toiviainen toteaa kirjassaan *Miten opiskelen*: "Aikuinen ei opi huonommin, vaan toisella tavalla". Tutkimuksessa onkin selvinnyt, että 25-45-vuotiaat ovat vähintään yhtä hyviä oppimaan kuin 15-20-vuotiaat sekä oppimiskyvyltään huomattavasti parempia kuin 5-15-vuotiaat. (Toiviainen 1972, 15.)

### 2.2.1 Aikuisopiskelun helppous

Lisääntyvä ikä tuo oppimiseen negatiivisesti vaikuttavien seikkojen lisäksi myös positiivisia ilmiöitä. Toki esimerkiksi laajasta elämäkokemuksesta on loppujen lopuksi oppimiselle enemmän hyötyä kuin haittaa (vrt. negatiivinen siirtovaikutus s. 12). Jo aiemmin tekstissä mainittiin elämäkokemuksen merkityksestä kiteytyneen älykkyyden sekä loogisen muistin kehittymiselle. Näin ollen iän karttuessa oppimisen laatu saattaa jopa parantua, sillä laajojen asiakokonaisuuksien hallitseminen ja asioiden välisten suhteiden ymmärtäminen on aikuisille helpompaa kuin lapsille.

Aikuisopiskelijan piirteisiin kuuluu myös pitkäjännitteisyys, joka nuoremmilta opiskelijoilta usein puuttuu. Tästä ominaisuudesta on hyötyä varsinkin, kun ottaa huomioon sen, että iäkkäämpi ihminen joutuu käyttämään opiskeluun kouluikäistä opiskelijaa kauemmin aikaa. Näin pitkäjännitteinen opiskelu mahdollistaa opiskelutilanteessa syntyvän aikatappion korvaamisen. (Toiviainen 1972, 16-17.)

Nuoria yllytetään usein oppimaan käyttämällä opetuksen motivoijana palkintorangaistus -metodia (Harva 1971, 59). Koululaisten opiskelusaavutukset ovatkin yleensä riippuvaisia erilaisista palkinnoista kuten arvosanoista tai muunlaisista tunnustuksista. Aikuisopiskelijoiden oppimistulokset eivät sen sijaan riipu ulkoisista palkkioista. Heille tärkeämpää on itseä tyydyttävien tulosten saavuttaminen sekä opiskeltavan asian mielekkyys, vaikka toki aikuinenkin voi joskus palkita itseään esimerkiksi kahvikupilla, kun hän tuntee saaneensa sisäistä tyydytystä opiskelustaan. Opiskelun vapaaehtoisuus on suuri erottava tekijä aikuisen ja nuoren oppijan välillä. Erityisesti harrastuspohjalla oleva opiskelu vapaan sivistystyön oppilaitoksissa kuten työväen- ja kansalaisopistoissa perustuu täysin oppilaan omaan haluun osallistua opetukseen. Kukaan ei painosta aikuisopiskelijaa opiskelemaan (Harva 1971, 59). Omaehtoinen oppiminen ilmenee usein mielenkiintona opiskeltavaa asiaa kohtaan (Metsämuuronen 1997, 35). Aikuinen opiskeleekin lähes aina taitoja ja tietoja, jotka kokee itselleen mielekkäiksi ja tarpeellisiksi. Tämä toimii suurelta osin oppimista edistävänä tekijänä (Harva 1971, 59).

### 2.2.2 Aikuisopiskelun vaikeus

Vaikka aikuiskoulutuksen määrä on viime aikoina lisääntynyt huomattavasti, aikuinen on yhä epävarma opiskelijan roolistaan. Epävarmuus omia opintoja ja oppimistaitoja kohtaan saattaa herätä erityisesti silloin, jos oman lähiympäristön ihmiset eivät suhtaudu kannustavasti opiskelujen aloittamiseen. (Toiviainen 1972, 18.) Tämä saattaa osaltaan epäsuorasti vaikeuttaa oppimisprosessin etenemistä. On vain muistettava, että uusien asioiden oppiminen on mahdollista kypsälläkin iällä, kun vain annetaan tarpeeksi aikaa ja huomioidaan oppimistilanteessa iän mukanaan tuomat rajoitukset (Pitkänen 1994, 48).

Toisaalta oppimisprosessin käynnistymistä voi myös vaikeuttaa se, että aikuisopiskelijan on itse oma-aloitteisesti asetettava omat opiskelutavoitteensa sekä omaksuttava oma persoonallinen opiskelutaito (Peltonen 1991, 26). Vastaavasti kouluikäisille opiskelijoille tämä kaikki tarjoillaan valmiina. Näin ollen aikuisopiskelijan täytyy olla kaikin tavoin motivoitunut ja halukas oppimaan saavuttaakseen itselleen asettamansa oppimistavoitteet.

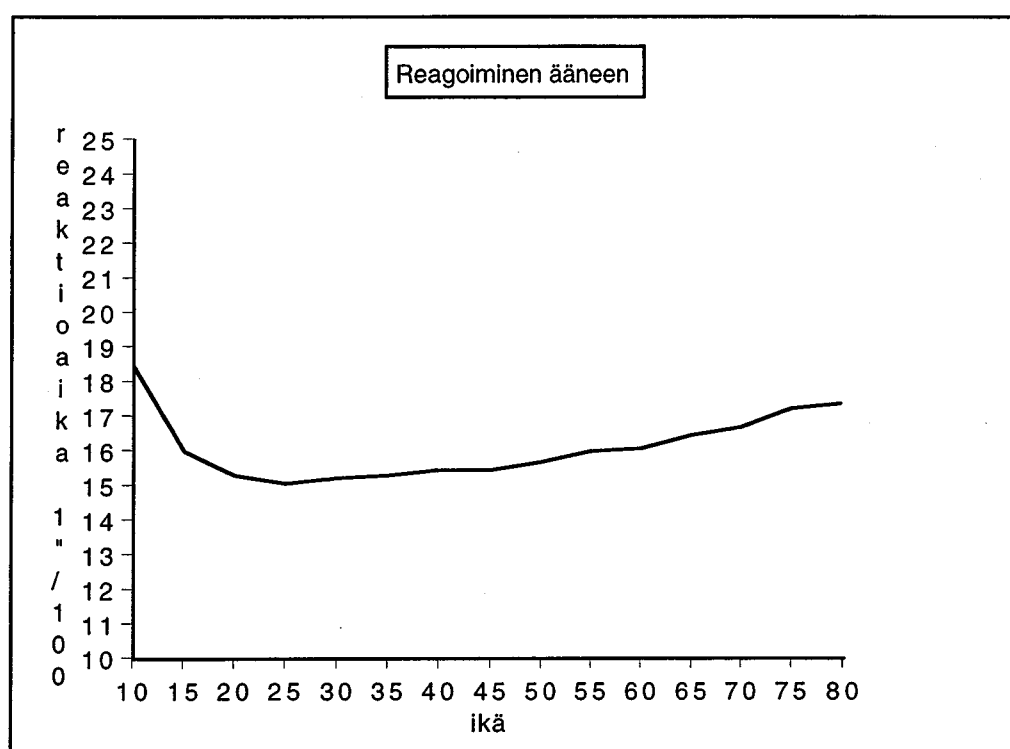
Vaikka yleisesti ottaen aikuisten elämäkokemuksen mukanaan tuomaa yleistietoa pidetään hyvänä peruslähtökohtana vanhemmalla iällä tapahtuvalle opiskelulle, asia ei kuitenkaan aina ole näin. On nimittäin havaittu, että hyvin usein tällainen ajan kuluessa korvakuulolta omaksuttu tieto on niin epätarkkaa ja aukollista, että se saattaa joissakin tapauksissa jopa vaikeuttaa uusien asioiden oppimista. (Toiviainen 1972, 17.)

Liiaksi piintyneet suoritustottumukset ja asenteet voivat myös olla esteenä aikuisoppimiselle. Mitä iäkkäämpi henkilö on kyseessä, sitä kaavoittuneemmin hän yleensä suhtautuu asioihin. Kun sitten opetustilanteessa jokin asia esitetäänkin omista tottumuksista poikkeavalla tavalla, syntyy ristiriita vanhan ja uuden tiedon välillä. (Toiviainen 1972, 17.) Ilmiötä, jossa vanha hyvin opittu suoritus häiritsee uuden suoritustavan oppimista, kutsutaan negatiiviseksi siirtovaikutukseksi. Onkin ymmärrettävää, että aikuisen on helpompi oppia kokonaan uusia asioita kuin jo aiemmin opittuja asioita uudella tavalla. (Peltonen 1991, 26.)

Aikuisopiskelijan tunnuspiirteisiin kuuluu myös yleisesti oppimistapahtuman hidastuminen. Aikuisopiskelija joutuu usein käyttämään enemmän aikaa uuden asian oppimiseen kuin nuori opiskelija. Vaikka oppimisprosessi viekin enemmän aikaa, tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuisopiskelijan oppimistulokset olisivat nuoreen verrattuna huonommat. Itse asiassa ne voivat olla jopa paremmat. Näin saattaa käydä esimerkiksi siinä tapauksessa, että iäkkäämmän opiskelijan elämäkokemus edesauttaa uuden asian omaksumista ja ymmärtämistä sekä mahdollisesti opitun asian soveltamista käytäntöön. (Toiviainen 1972, 16-17.)

Ikääntymisestä johtuvat fyysiset muutokset saattavat jossain määrin toimia oppimista, jos ei suoranaisesti estävinä, niin ainakin hankaloittavina tekijöinä. Iän mukana tapahtuvat muutokset aistinelimissä, kuten kuulon, näön, reaktionopeuden ja motoriikan heikentyminen, sekä lisääntyneet sairaudet saattavat hyvinkin olla esteenä täysipainoiselle opiskelulle. Useimmissa funktioissa

alenemista tapahtuu 20-30 vuoden iästä eteenpäin, vaikkakin muutosten alkamisikä, muutosnopeus ja muutoksesta aiheutuvat seuraukset vaihtelevat eri yksilöiden välillä (Heikkinen 1997, 409). Silmän akkomodaatiokapasiteetin heikkenemisen vuoksi lukulasit tulevat tarpeellisiksi keskimäärin 45 vuoden iässä (Heikkinen 1997, 408). Reaktionopeuden hidastuminen käy ilmi seuraavasta kuviosta.



KAAVIO 1 Reagoiminen ääneen (Berg & Mårtensson 1979, 31; ref. Peltonen 1981, 31)

Vanhenemisen myötä tapahtuvan fysiologiset muutokset ovat suuressa määrin vuorovaikutuksessa psyykkisten muutoksien kanssa (Peltonen 1981, 30). Psyykkisellä tasolla aikuisopiskelija ei juurikaan ole kouluikäistä opiskelijaa alemmalla lähtötasolla, vaikkakin psyykkisen suorituskyvyn on tutkimuksissa todettu laskevan lievästi 25. ikävuoden jälkeen (Peltonen 1991, 26). Muun muassa älykkyys lasketaan kuuluvaksi psyykkisen oppimiskyvyn piiriin. Aikuisten ja kouluikäisten oppimiskykyä ja älykyyttä vertailtaessa on muistettava, että vanhat ja nuoret aivot ovat yhtä käyttökelpoiset, vaikka

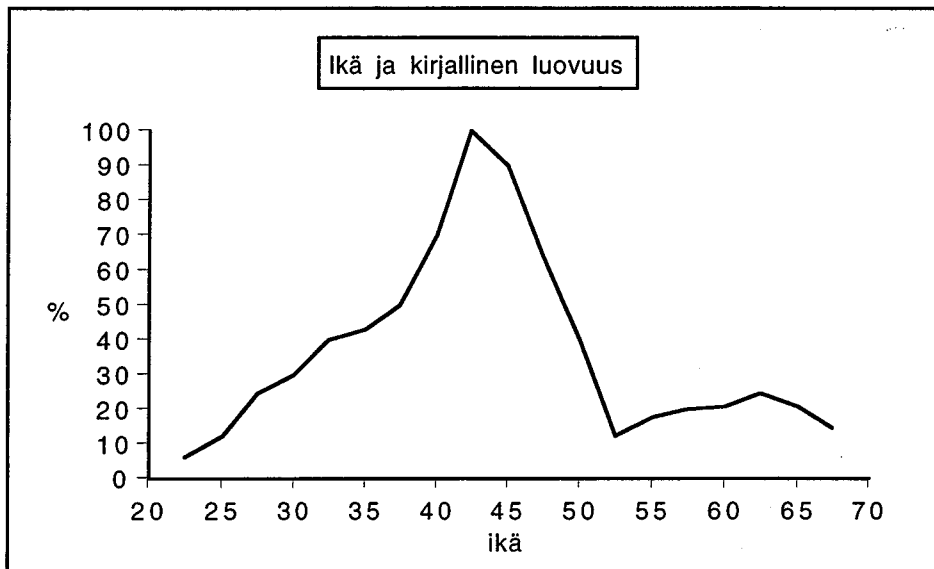
toimivatkin kenties hieman eri tavoin (Pitkänen 1994, 18). Kognitiivinen älykkyys voidaan luokitella kahteen ryhmään, joustavaan ja kiteytyneeseen älykkyyteen. Aikuisiällä niin kutsuttu joustava älykkyys saa antaa tilaa kiteytyneelle älykkyydelle. Kiteytyntä älykkyyttä määrittää muun muassa elämäkokemuksen mukanaan tuoma yleinen tietomäärä laajoine sanavarastoineen ja kielellisine ymmärtämiskykyineen. "Kokonaisälykkydessä" ei näin ollen iän myötä tapahdu määrällisesti suuriakaan muutoksia. Vain älykkyyden laatu vaihtelee iän karttuessa. (Pitkänen 1994, 18-19.)

Kouluikäisen ja aikuisen välisistä oppimiseen liittyvistä eroista puhuttaessa ei sovi unohtaa oppimisen perusedellytystä, muistia. Kouluikäisellä niin kutsuttu mekaaninen ulkomuistikyky on huomattavasti aikuisen vastaavaa muistityyppiä tehokkaampi. Paras ikä tässä suhteessa on 10-20 vuotta. (Peltonen 1991, 26.) Tehtyjen aivotutkimusten ja muistitestien tuokset viittaavat siihen, että muistin muutos alkaa vähitellen jo myöhemmässä keski-iässä (Kuikka & Pulliainen 1997, 438). Yleensä vedetään virheellisesti johtopäätös, että iäkkäämmän opiskelijan mekaanisen muistin huonontuessa myös oppimiskyky väistämättömästi heikentyy. Tämä ei kuitenkaan läheskään aina pidä paikkaansa, sillä aikuiselle ulkomuistin sijaan tai sen rinnalle kehittyy looginen asia- eli ajatusmuisti. Kyseinen muistityyppi on omiaan opiskeltaessa laajoja asiakokonaisuuksia ja eri asioiden välisiä suhteita. (Toiviainen 1972, 44.) Muistin voi jaotella myös sillä perusteella, kuinka kauan asiat ovat muistissa. Välittömällä muistilla tarkoitetaan kykyä pitää mielessä asioita hyvin lyhyen aikaa tiettyä kertaluontoista toimintaa varten. Lyhytaikaismuistin avulla ihminen pystyy säilyttämään mielessään asioita suunnilleen muutaman minuutin ajan. Pitkäaikaismuistilla puolestaan tarkoitetaan kykyä säilyttää mielessä asioita suhteellisen pitkän aikaa, yleensä joitakin päiviä. (Peltonen 1981, 35.) Iän karttuessa välitön muisti huononee nopeammin kuin varastomuisti. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että vanhenemisen myötä lähimuisti heikkenee, mutta kauan sitten tapahtuneet asiat palautuvat selvemmin mieleen. (Berg & Mårtensson 1979, 63; ref. Peltonen 1981, 37.)

Myös luovuuden on tutkittu vähentyvän keski-iässä, vaikkakin luovuuden mittaaminen on jokseenkin vaikeaa (Peltonen 1981, 37). Luovuuden puuttuminen saattaa joissakin tapauksissa vaikeuttaa oppimista. Esimerkiksi musiikin ja muiden taideaineiden opiskelu tuntuu mahdottomalta tehtävältä, jos opiskelija ei ole kykeneväinen minkäänlaiseen luovaan ja itseään ilmaisevaan toimintaan.



Seuraavassa kaaviossa luovuuden heikkenemistä on kuvattu 47 kirjailijan menestyskirjojen tuotannon avulla.



KAAVIO 2 Ikä ja kirjallinen luovuus (Berg & Mårtensson 1979, 43-45; ref. Peltonen 1981, 38)

### 2.3 Aikuinen oppijana pianonsoiton näkökulmasta - pianonsoiton opiskelun edellytyksiä

Teoria-aineiden ohella myös taideaineiden aikuisopiskelu on tullut yhä suosittumaksi. Piano on aloittelevalla -niin lapselle kuin aikuisellekin- muusikolle varteenotettava vaihtoehto uutta instrumenttia valittaessa, sillä se, toisin kuin monet muut soittimet, ei vaadi soittajaltaan suuriakaan ponnisteluja äänen tuottamiseksi. Myös pianon koskettimiston loogisuus sekä helppo visuaalinen hahmotettavuus antaa aloittelijalle mahdollisimman turvallisen pohjan aloittaa soitonopiskelu.

Pianonsoiton opiskelu myöhemmällä iällä vaatii opiskelijalta samoja edellytyksiä kuin aikuisopiskelu yleensäkin (ks. 3.1), joskin teoria-aineiden opiskeluun verrattuna hienomotorinen toimintakyky korostuu. Pianonsoiton oppimisen kannalta olennaiset fyysiset ominaisuudet hienomotoriikan ohella ovat

pääasiassa kuulo, näkö ja reaktionopeus. Pianonsoiton opiskelussa fyysisen oppimiskyvyn heikentyminen iän myötä näkyy muun muassa siinä, että huonontunut lähinäkö vaikeuttaa pienen nuottitekstin lukemista. Reaktionopeuden hidastuminen puolestaan aiheuttaa vaikeuksia nuotinluvun yhdistyessä varsinaiseen konkreettiseen toimintaan, soittamiseen. Myös hienomotoriikan puutteellisuus ja mahdollinen käsien vapina vaikeuttavat soittamista. Kuulon heikkenemisestä ei sen sijaan pitäisi koitua suurtakaan haittaa oppimiselle ennen 65. ikävuotta (Pitkänen 1994, 17).

Psyykinen oppimiskyvykkyys on pianonsoiton opiskelun kannalta myös välttämätön ominaisuus. Älykkyyttä voidaan pitää tärkeimpänä psyykkisen oppimiskyvyn osa-alueena. Pianonsoittoon liitettynä älyä ja päättelykykyä vaaditaan lähinnä teoreettisen tiedon opettelussa. Tämän tietoaikseksi piiriin voidaan laskea kuuluvaksi muun muassa nuotinluku, sävelnimien, -kestojen ynnä muiden teoreettisten käsitteiden oppiminen sekä koskettimien tunnistaminen ja kyky yhdistää oikea sävelkorkeus oikeaan koskettimeen.

Oppimisen kannalta tarvittavat fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet eivät kuitenkaan vielä sellaisenaan luo riittävän vankkaa pohjaa pianonsoiton opiskelulle, sillä vähintäänkin yhtä suuri merkitys on oppilaan luovuudella ja musiikillisilla taipumuksilla. Periaatteessa pianoa voi opettaa oppilaalle, jolla ei ole tarkkaa sävelkorvaa eikä rytmittäjää, sillä pianonsoittoon -niin kuin musiikkiin yleensäkin- kuuluu alueita, joiden oppiminen voi tapahtua täysin mekaanisesti edellyttäen vain loogista päättelykykyä ja asioiden ymmärtämistä. Kuitenkin soitonopiskelussa tulee väistämättä vastaan raja, jonka ylittämiseen vaaditaan mekaanisten taitojen lisäksi myös musikaalisia taipumuksia. Rajan tullessa vastaan soitonopiskelun ei kuitenkaan tarvitse loppua. Opiskelu on vain pystyttävä suhteuttamaan omiin resursseihin, ja sitä on syytä jatkaa niin kauan, kun se on vielä mielekästä ja omia odotuksia vastaavaa.

Riittävän korkea motivaatio opiskeltavaa ainetta -tässä tapauksessa pianonsoittoa- kohtaan on edellä mainittujen ohella yksi tärkeimmistä oppimisen edellytyksistä. Soittamista motivoivia tekijöitä on useita ja niitä käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa. Kuitenkin ehkä kaikkein paras lähtökohta instrumenttiospinnoille on se, että harjoittelumotivaatio nousee oppilaan omasta halusta tuottaa musiikkia sekä siitä mielihyvän tunteesta, jonka musiikki saa aikaan.

## 2.4 Aikuisopiskelu Suomessa

Hallitus teki periaatepäätöksen kansallisesta ikäohjelmasta helmikuussa 1997. Ohjelma ajoittuu vuosille 1998-2002 ja sen tarkoituksena on tukea yli 45-vuotiaiden osaamista ja jaksamista niin, että eläkkeelle siirtyminen tapahtuisi vasta mahdollisimman lähellä varsinaista eläkeikää. Hallituksen ohjelman keskeisenä tavoitteena onkin edesauttaa elinikäisen oppimisen periaatteen toteutumista käytännön tasolla. (Pirinen 1998, 6.)

Aikuisten opiskelumahdollisuudet ovat parantuneet huomattavasti viimeisten vuosikymmenien aikana muun muassa taloudellisten resurssien kohentumisen sekä vapaa-ajan lisääntymisen myötä. Erilaisia tarpeita vastaavaa aikuiskoulutusta järjestetään Suomessa yli tuhannessa julkisen valvonnan alaisessa oppilaitoksessa (Pirinen 1998, 7). Opetusta tarjoavat muun muassa ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset, iltalukiot, opintokeskukset, urheiluopistot, kesäyliopistot, kansanopistot sekä kansalais- ja työväenopistot (Jakku-Sihvonen & Yrjölä 1994, 9), joiden toimintaa tarkastellaan lähemmin seuraavassa kappaleessa.

### 2.4.1 Työväen- ja kansalaisopistojen toiminta Suomessa

Työväenopistoista, kansalaisopistoista ja vapaaopistoista käytetään kansalaisopiston yleisnimeä, koska niillä kaikilla on sama lainsäädäntö ja periaatteessa samanlainen ohjelmisto ja toimintatavat. Ensimmäiset kansalaisopistot saivat alkunsa Suomen kaupungeissa jo autonomian aikana. Näistä ensimmäisenä perustettiin Tampereen työväenopisto vuonna 1899. (Jakku-Sihvonen & Yrjölä 1994, 47-49.)

Tällä hetkellä Suomessa on noin 275 kansalais- ja työväenopistoa, joissa opiskelee vuosittain 650 000 suomalaista. Kaikkien opistojen ohjelmatarjontaan kuuluu muun muassa liikuntaryhmiä, taide- ja kulttuuriluentosarjoja sekä kieli-, kuvataide- ja atk-kursseja. Varttuneemmille aikuisille on kehitetty opetusmuoto, jossa pyritään ottamaan huomioon kyseisen ikäryhmän erityistarpeet. Tämä opetus tapahtuu pääasiassa päiväsaikaan. (Pirinen 1998, 14.)

Kansalaisopiston tarkoituksena on antaa kaikille kansalaisille ikään, sukupuoleen, koulutus pohjaan, varallisuuteen ja yhteiskunnalliseen asemaan katsomatta vapaatavoitteista, yleissivistävää aikuiskoulutusta. Tarvittaessa koulutus voi myös olla tutkintoon valmentavaa. Pää tavoitteena kaikessa opetuksessa on tuottaa opiskeluprosesseja, joilla on positiivisia vaikutuksia sekä yksilöiden että koko kansan elämään pitkällä tähtäimellä. (Jakku-Sihvonen & Yrjölä 1994, 49.)

Opetus on sopeutettu jokaisen opiskelijan valmiuksien mukaan, vaikka ryhmäopiskelu onkin yleisin opiskelumuoto. Opetukseen osallistuvat pääasiassa työssä käyvät ihmiset. Siksi opiskelu on osa-aikaista. Opetuksessa edetään opiskelijoiden kiinnostuksen mukaan. Varsinaista valtakunnallista opetussuunnitelmaa kansalaisopistoille ei ole koskaan tehty lukuunottamatta tutkintoon tai sen osaan tähtäävää opetusta. Opetussuunnitelmat ovat täysin opistokohtaisia. (Jakku-Sihvonen & Yrjölä 1994, 54-57.)

#### 2.4.2 Musiikinopetus Jyväskylän työväenopistossa

Kaikki tutkimukseen osallistuneet haastateltavat opiskelevat pianonsoiton alkeita Jyväskylän työväenopistossa. Siksi tarkastelen nyt lähemmin kyseisen oppilaitoksen toimintaa.

Jyväskylän työväenopistolla ei ole virallista opetussuunnitelmaa. Seuraavassa lainaan opiston rehtori Olli Kaikkosen kirjoittamaa tekstiä Jyväskylän työväenopiston lukuvuoden 2000-2001 esitelehtisestä (Jyväskylän työväenopisto 2000-2001, 2). Siinä tulevat yleisellä tasolla esiin ne tavoitteet, joihin oppilaitos toiminnallaan pyrkii.

"Toiminta-ajatuksensa mukaisesti työväenopisto tarjoaa tasokkaita ja edullisia oppimistilaisuuksia, jotka mahdollistavat yksilön voimavarojen löytämisen ja kehittämisen. Lähtökohtamme on usko ihmisen haluun ja kykyyn itsensä kehittämiseen, elinikäiseen oppimiseen. Kunkin oma asia on, hakeeko hän opistosta ensisijaisesti henkistä vai fyysistä antia, kädentaitojen hallintaa, ammatillista pätevyitymistä tai aineksia maailmankuvaansa. Meidän tehtävämme on järjestää opetustarjonta niin monipuoliseksi ja laadukkaaksi, että se antaa edellytykset yksilön persoonallisuuden kehittymiselle."

Jyväskylän työväenopisto toimialueenaan Jyväskylän kaupunki ja Muuramen kunta on valtiosuutta saava oppilaitos, jonka omistaa Jyväskylän kaupunki. Se kuuluu hallinnollisesti opetustoimeen, koulutuslautakunnan alaisuuteen. Pääasiassa oppilaitos tarjoaa opetusta 16 vuotta täyttäneille. Silti varsinaista alatai yläikärajaa ei ole. (Jyväskylän työväenopisto 2000-2001, 4.)

Musiikin saralla opetusta on saatavana seuraavanlaisten kurssien muodossa: soitinrakentamisen kurssi, klassisen musiikin kuuntelukurssi, sähkökitarakurssi, kitaransoiton alkeis- ja jatkoryhmä, harmonikansoiton perus- sekä jatkokurssi, rumpu-, puhallin-, nuoriso-, big band- sekä salonkiorkesterit, yksinlaulu I ja II, oopperaluokka I ja II, kuorolaulajan kurssi, viihdemusiikin ryhmä, seka- ja mieskuorot, yhteislaulutuokio varttuneille, kehitysvammaisten musiikkikerho sekä pianonsoiton alkeis- ja jatkokurssit. (Jyväskylän työväenopisto 2000-2001, 22-24.)

Pianonsoitonopetus tapahtuu kahden opettajan ohjauksella. Alkeiskursseja on kolme, joista yksi on tarkoitettu alle 16-vuotiaille. Pianonsoiton jatkokursseja on kaksi. Kurssimaksu on 300 markkaa. Opetus tapahtuu sekä yksilöohjauksena että korkeintaan seitsemän hengen ryhmissä. Haastateltavista kaikki saavat opetusta yksilöohjauksen muodossa. Yksityistunnin kesto on noin 10-15 minuuttia. Ohjelmiston suhteen oppilailla on täysin vapaat kädet. He voivat joko perehtyä vapaasäestyspainotteisesti kevyen musiikin eri tyylilajeihin tai soittaa perinteistä klassista pianomusiikkia. (Jyväskylän työväenopisto 2000-2001, 22.)

### 3 MOTIVAATIO

#### 3.1 Motivaatio käsitteenä

Motivaatio on alkujaan johdettu latinankielisestä sanasta *movere*, joka merkitsee liikkumista. Nykyään termiä käytetään kuvaamaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motiivi on motivaation kantasana ja siksi kutsutaan tekijöitä, jotka virittävät ja ylläpitävät yksilön käyttäytymisen suuntaa. Muun muassa erilaisten tarpeiden, halujen, viettien, sisäisten yllykkeiden, palkkioiden ja rangaistuksien katsotaan kuuluvan motivoiviin tekijöihin. Motiivit voivat ohjata käyttäytymistä joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. (Ruohotie 1998, 36.) Motivoivassa toiminnassa on aina kyse toimijasta itsestään lähtevistä toiminnan perusteista.

Ruohotien (1998) mukaan opiskeluun liitettynä palkkioilla ja kannusteilla on tärkeä rooli motivoinnissa. Kannusteet voivat palkita joko sisäisesti tai ulkoisesti. Sisäisellä palkkiolla voidaan tarkoittaa esimerkiksi hyvän olon tunnetta, jonka oppija kokee suoriuduttuaan tehtävästään. Jos oppija puolestaan työskentelee saadakseen hyvän arvosanan, on kyse ulkoisesti palkitsevasta kannusteesta. Vastaavasti on erotettavissa termit sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Näitä käsitteitä ei erilaisista sisällöistä huolimatta voida kuitenkaan pitää täysin erillisinä, vaan pikemminkin niiden katsotaan täydentävän toisiaan. Sisäisessä motivaatiossa yksilön innokkuus opiskeltavaa asiaa kohtaan nousee hänen sisäisistä tarpeistaan, kuten tarpeista toteuttaa ja kehittää itseään. Ulkoinen motivaatio puolestaan on riippuvainen ympäristöstä ja siitä lähtöisin olevista ulkoisista tekijöistä. Tällöin palkkion välittäjänä toimii joku muu kuin oppija itse.

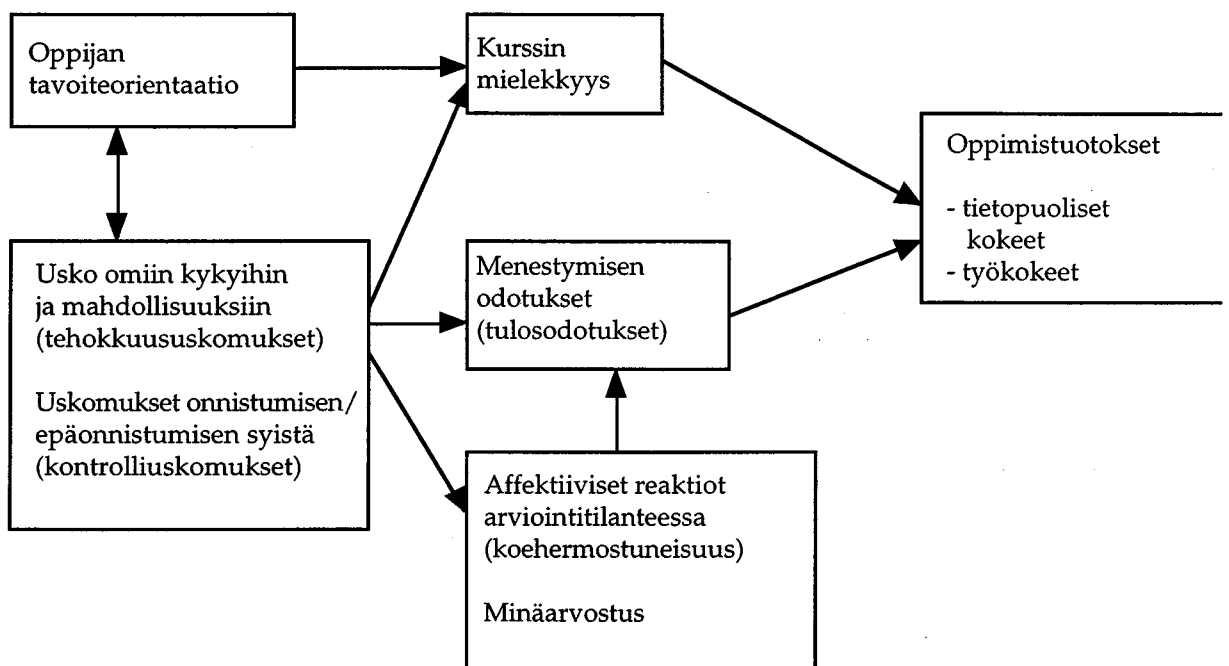
Sisäiset palkkiot ovat yleensä pitkäkestoisia, mikä on siinä mielessä etu, että sisäisestä palkkiosta voi parhaimmillaan tulla pysyvä motivaation lähde ja näin ollen se on usein lyhytkestoista ulkoista palkkiota tehokkaampi. (Ruohotie 1998, 37-39.) Kansalaisopistotyyppinen vapaaehtoisuuteen perustuva opiskelu on hyvä esimerkki opiskelusta, joka ohjautuu paljolti sisäisten palkkioiden varassa.

Motivaatio jaetaan kestoensa mukaan kahteen ryhmään: lyhyen ja pitkän aikavälin motivaatioon. Lyhyen aikavälin motivaatioon liittyvät olennaisesti tilannekohtaiset tekijät ja pitkän aikavälin motivaatioon yleisen tason tekijät, kuten esimerkiksi asenteet. (Laine 1978, 110; ref. Peltonen 1981, 73-74.) Laine on laatinut tämän jäsentelyn suorittamansa motivaatiotutkimuksen perusteella. Peltonen puolestaan vetää jäsentelyn pohjalta johtopäätöksen, jonka mukaan ainoastaan lyhyen aikavälin motivaatio on käsitettävissä varsinaiseksi motivaatioksi. Pitkän aikavälin motivaatio sen sijaan heijastaa ennemminkin asenteita, jotka kuitenkin ovat varsinaisen motivaation kanssa tiiviisti vuorovaikutuksessa. (Peltonen 1981, 73-74.)

Motivaatio ei ole helppo tutkimuskohde, sillä ilmiönä se on täysin hypoteettinen. Yksilön motivaatiota ei voi suoranaisesti havaita, mistä johtuu, että sitä ei myöskään voi luotettavasti mitata. (Peltonen 1981, 71.) Motivaatio on kuitenkin tärkeä käyttäytymistä ohjaava tekijä; sitä analysoimalla voidaan tehdä oleellisia johtopäätöksiä ihmisen käyttäytymisestä ja odotuksista.

### 3.2 Motivaatio opiskelukäyttäytymisen suuntaajana

Oppijan odotuksilla, arvoilla ja uskomuksilla on olennainen osa motivaatioprosessissa. Arvonäkökulma tulee esiin siinä, miten oppija on orientoitunut tavoitteellisesti sekä siinä, miten mielekkääksi hän kokee suorittamansa tehtävän. (Ruohotie 1998, 70.) Seuraavassa kaaviossa, joka on muunnelmä Pintrichin 1) mallista, on esitelty tarkemmin näitä opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä.



KAAVIO 3 Opiskelumotivaatioon vaikuttavat tekijät (Ruohotie 1998, 71)

Motivaatiotutkimuksen tuloksena syntyneissä teorioissa keskitytään yleensä tarkastelemaan joko motivaation sisältöä tai itse motivaatioprosessia (Ruohotie 1978, 16-17). Vaikka motivaatio käsitteenä liitetäänkin usein opiskeluun, kaikki motivaatioteoriat eivät aivan sellaisenaan sovellu motivaation tutkimiseen oppimisprosessissa. Kuitenkin opiskelun tarkasteluun saa motivaatioteorioiden pohjalta hyödyllisiä ja mielenkiintoisia näkökulmia.

1) Ruohotien lähteissä (1998, 1996), missä malli esitellään, ei ilmene Pintrichin täsmällisiä lähdetietoja.



Maslowin tarvehierarkiateoria perustuu ajatukseen, että ihmisellä on halu tyydyttää tietyntyyppiset erityistarpeet, joita ovat fysiologiset tarpeet, turvallisuuden, liittymisen, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarve sekä lisäksi esteettisyyden tarve sekä tarve tietää ja ymmärtää (Ruohotie 1978, 18-22). Opiskeluun näistä tarpeista voidaan liittää jossain määrin monia, lukuunottamatta fysiologisia tarpeita. Musiikinopiskeluun soveltuu ehkä parhaiten tarve toteuttaa itseään.

Atkinsonin suoritusmotivaatioteorian avulla pyritään selittämään ihmisen käyttäytymistä niin, että toiminta on riippuvaista ihmisen halusta pyrkiä menestymään erilaisissa osasuorituksissa. Käyttäytymistä ohjaa osaltaan myös yksilön luontainen taipumus välttää epäonnistumista. (Atkinson 1964, 240-268; ref. Pelttonen 1981, 80.) Suoritusmotivaation voi perustellusti liittää opiskeluun, jos musiikin- tai minkä muun tahansa aineen opiskelu perustuu oppijan haluun suoriutua tehtävästä mahdollisimman hyvin.

Vroomin odotusarvoteorian mukaan ihmisillä on mieltymyksiä erilaisten tulosten suhteen, jotka ovat potentiaalisesti heidän saavutettavissaan. Ihmisillä on odotuksia todennäköisyydestä, että tietyt tulokset ovat seurausta heidän käyttäytymisestään. Niinpä missä tahansa tilanteessa yksilön toimintoja määräävät odotukset ja mieltymykset, joita hänellä kyseisellä hetkellä on. (Pelttonen 1981, 85.) On ilmeistä, että myös opiskelun perspektiivistä tarkasteltuna oppijan omien odotusten ja mieltymysten rooli motivaatioprosessissa korostuu. Näin on myös musiikinopiskelussa.

### **3.3 Motivaatio pianonsoiton opiskelussa**

Yhtä lailla kuin motivaatio on sidoksissa opiskeluun yleisellä tasolla, se koskee läheisesti myös musiikin- ja pianonsoiton opiskelua. Motivaatio pianonsoiton harrastuksenomaisessa opiskelussa poikkeaa monin tavoin ammattimuusikon motivaatiosta soittamaa ja harjoitella. Lapsipianistin motiivit puolestaan saattavat poiketa merkittävästi aikuisen pianistin soittomotiiveista. Seuraavaksi sivuutan musiikin ammattilaisuuden näkökulman ja keskityn pianonsoiton motivaatioon aikuisilla soitonharrastajilla. Tutkimuksen andropedagogisen perspektiivin kannalta on olennaista vertailla aikuisopiskelijan soittamisen motiiveja lapsen vastaaviin motiiveihin.

### 3.3.1 Soittamisen motivaation ajallinen suuntautuminen

Gellrich (1986 a ja b) on jakanut soittomotivaation jatkuvuuden ajallisesti kolmeen tasoon, joista kaikki, pitkän, keskipitkän ja lyhyen aikavälin motivaatiot suuntautuvat tulevaisuuteen. Pitkän tähtäimen suunnitelmaa (toivemotivaatio) ohjaavat soittajan itselleen asettamat kaukotavoitteet. Nämä tavoitteet voivat olla joko aivan konkreettisia tai pelkästään utopistisia haaveita. Keskipitkän aikavälin motivaatio perustuu yritykseen saavuttaa jokin konkreettinen ja yksittäinen tavoite. Tällainen tavoite voi olla vaikka yksittäisen kappaleen opettelu tai tutkinto-ohjelman valmistaminen. Lyhytaikainen motivaatio (työmotivaatio) puolestaan säätelee päivittäistä harjoittelua. Tämä motivaatio on tilannekohtaista, kun taas pitkän ja keskipitkän aikavälin motivaatiot voi rinnastaa jatkuvaan motivaatioon. Harrastajasoittajan kannalta keskeisimpiä ovat lyhyen ja keskipitkän aikavälin motivaatiot. (Gellrich 1986, ref. Kosonen 1996, 20.)

Motivaation ajallisessa olemuksessa on edellä otettu huomioon ainoastaan nykyhetki ja tulevaisuus. Kuitenkin motivaation monimuotoisuuden vuoksi on syytä huomioida myös mennyt aika. Schutz (1970) onkin tämän käsityksen pohjalta jakanut toimintaa virittävät motiivit kahteen tyyppiin, jotta- (in order to) ja koska-motiiveihin (because). Jotta-motiivi motivoi toimintaa, jonka päämäärä on tulevaisuudessa. Koska-motivaatiossa toiminta perustuu jo aiemmin tapahtuneeseen. (Schutz 1970, 48-50; ref. Kosonen 1996, 21.) Oppimisen kannalta jotta-motiivi on parempi vaihtoehto, sillä se yhdistää laajempia ja pitkäaikaisempia toimintakokonaisuuksia (Kosonen 1991, 34). Lisäksi sen tavoitteellisuus motivoi ja antaa soittamiselle mielekkyyttä koska-motiivia enemmän. Koska-motivaation tavoitteet voivat olla peräisin ulkoa päin, jolloin soittaja ei mahdollisesti ole edes sisäistänyt niitä ja kokee pahimmassa tapauksessa toiminnan itselleen tarpeettomaksi. (Kosonen 1996, 21.)

### 3.3.1 Soittamisen motivaatioluokitus nuorilla

Kosonen (1996) on jaotellut soittamisen motivaatiotyypit kuuteen ryhmään, jotka puolestaan on edelleen luokiteltu alaryhmiin. Motivaatiotyyppejä tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon, että motiiviluokituksen voi toteuttaa näkökulmasta riippuen usealla eri tavalla. Muun muassa motivaatiotyyppien päällekkäinen esiintyminen on hyvin mahdollista. (Kosonen 1996, 54.)

*Soittamiseen liittyvän elämyksellisyyden* näytellessä suurta osaa soittajan motivaation luojana, musiikki sellaisenaan tuottaa tekijälleen mielihyvää. Tämä ilmenee muun muassa soittamisen ilona, kiinnostuksena soittaa ja oppia uutta. Tällaisessa motivaatiossa musiikillisuus on hyvin vahvasti esillä. (Kosonen 1996, 54.) Soittamisen elämyksellisyyteen pitäisi jokaisen soitonopettajankin opetuksessaan pyrkiä, sillä sisäinen motivaatio rohkaisee luovuuteen (Sloboda 1987, 28). Tämä puolestaan kuuluu jokaisen muusikon perusedellytyksiin. Soittotaidon karttuessa emotionaalinen elämyksellisyys tulee entistä mahdollisemmaksi (Kosonen 1996, 56). Myös soitettava ohjelmisto ja ympäröivä kulttuuri (esimerkiksi nuorisokulttuuri muusikkoidoleineen) voivat mielekkäinä elementteinä toimia motivoivina vaikuttimina (Kosonen 1996, 56-57).

*Suoritus- tai saavutusmotiivista* puhutaan, kun toimintaa motivoi jokin suoritus, esimerkiksi uuden tehtävän hallitseminen, tutkinto, arvosana tai vanhempien arvostus. Tällainen motivaatio on yleistä erityisesti kouluoppimisessa. (Kosonen 1996, 58.) Onkin havaittu, että saavutusmotivaatio musiikkisuorituksissa on positiivisesti suorassa yhteydessä koulumenestykseen (de la Motte-Haber 1985, 354; ref. Kosonen 1996, 58). Elämyksellisyyden ohella kyseinen motivaatiotyyppi on keskeinen motivaation laji, jota voi esiintyä niin positiivisessa kuin negatiivisessa muodossa. Positiivisessa muodossa silloin, jos soittaja kokee tavoitteet itselleen merkityksellisiksi. Negatiivisen muodon saavutusmotiivi saa silloin, kun tavoitteisiin pyrkiminen aiheuttaa soittajalle ylivoimaisia suoritus-paineita. Kyseinen motivaatio itsessään sisältää erilaisia tavoitteisiin sidonnaisia motiiveja, kuten hallinta-, esiintymis- ja kilpailumotiivit sekä epäonnistumisen pelko-/syyllisyysmotiivit. (Kosonen 1996, 58.) *Hallintamotiivilla* tarkoitetaan motiivia, jossa lähtökohtana ovat soittajan omat tavoitteet ja niiden saavuttaminen (Kosonen 1996, 59). Myös *musiikin esittäminen* voi toimia soittamista motivoivana tekijänä. Kyseinen motivaatio voi olla positiivista, mutta myös negatiivista esimerkiksi silloin, jos esiintyminen on pakollista soittajalle, jota julkinen esiintyminen yleensäkin kammokuttaa. Tällöin tilanne voi pahimmassa

tapauksessa johtaa jopa soittamisen kokonaan lopettamiseen. (Kosonen 1996, 59-60.) *Kilpailumotiivista* puhuttaessa tarkoitetaan joko soittajan sisäistä kilpailua itsensä tai kavereidensa kanssa. Tällainen motivaatio on hyvä, jos kilpailu on terveellä pohjalla. (Kosonen 1996, 60-61.) Myös epäonnistumisen pelko voi piiskata soittajaa harjoittelemaan. Tällöin on kyse *sisäisestä pakkomotiivista*. Soittajan päämääränä on vain epätoivoinen yritys täyttää läheisten ihmisten kuten perheen ja opettajan odotukset jopa omien mieltymysten ja intressien kustannuksella. Sanomattakin on selvää, että kyseinen motivaatiotyyppi ei ruoki soittoharrastusta kovinkaan pitkälle. (Kosonen 1996, 61.)

*Vuorovaikutukseen perustuvassa motivaatiossa* kontaktit toisiin soittajiin ja opettajaan nousevat keskeisiksi. Näin on erityisesti silloin, kun on kyse niin kutsutusta *kontaktimotiivista*. Tämä ilmenee esimerkiksi yhtyesoitossa, jossa jo pelkästään vuorovaikutus muihin soittajiin ja yhdessä toimiminen on soittajille tärkeää ja motivoivaa. (Kosonen 1996, 62.) Myös jokin joko realistinen tai idealistinen esikuva voi motivoida esimerkillään. Tällöin puhutaan *mallimotivaatiosta*. (Kosonen 1996, 63.) Lisäksi vuorovaikutukseen perustuviksi motiiveiksi lasketaan kuuluviksi niin kutsutut kannustus- ja auttamismotiivit. *Auttamismotiivi* tulee esiin muun muassa koulun orkesteritoiminnassa, jossa pidemmälle edenneet soittajat tukevat soitollaan huonompia. Tällä motivaatiotyypillä ei kuitenkaan katsota olevan kovinkaan suurta merkitystä varsinaisena soittamisen motiivina. *Kannustuksella* sen sijaan voi saavuttaa hyviäkin tuloksia. Erityisesti perheen, ystävien ja opettajan kannustus motivoivat jatkamaan soitto-opintoja. (Kosonen 1996, 63-64.)

*Ulkoisilla virikkeillä* tarkoitetaan nimenomaan motiivia virittäviä tekijöitä, ei välttämättä ulkoisia motiiveja. Jos esimerkiksi pianonsoittoa harrastava tyttö saa kaveriltaan lainaksi juuri nuorison suosiossa olevan yhtyeen hittibiisin piano- nuottiversion, tämä nuotti toimii ulkoisena virikkeenä herättäen tytössä sisäisen motivaation eli halun tutustua nuottiin ja oppia soittamaan siitä. (Kosonen 1996, 64.)

*Välineellisten motiivien* ollessa kyseessä soittamista itsessään ei koeta päämääräksi, vaan se on vain keino jonkun muun päämäärän (esimerkiksi rahallisen palkkion tai soittotaidosta tulevaisuudessa koituvan hyödyn) saavuttamiseksi. Tällöin, jos soittamista motivoi vain ulkoinen palkkio, on valitettavan todennäköistä, että oppiminen jää hyvin pinnalliseksi. (Kosonen 1996, 65.)

Soittamisen motivaatiosta puhuettaessa myös *soittajan omalla persoonalla* on suuri merkitys. Jos soittaja on luonteeltaan tunnollinen, *tunnollisuus* ja spontaani innostuneisuus näkyvät myös hänen soittoharrastuksessaan. Näin ollen soittamisen merkitys ei välttämättä ole niinkään itse musiikissa, vaan musiisoinnista syntyvässä kokemuksessa, joka tukee käsitystä siitä, että harjoitellessaan soittaja toimii mahdollisimman hyvin omien periaatteidensa mukaisesti. Myös *uteliaisuus* uusia asioita kohtaan, joka on hyvinkin luonnollinen ominaisuus erityisesti lapsille, voi toimia motivoivana elementtinä. Alkuinnostus usein kuitenkin laantuu melko pian, joten ainoana motivaationlähteenä uteliaisuus on pitkällä tähtäimellä huono. (Kosonen 1996, 66.) *Vakiintuneet tottumukset* voivat motivoida soittamista esimerkiksi silloin, jos kuuluu muusikkoperheeseen, jossa perinnöllisiä musiikillisia taipumuksia edesautetaan virikkeisellä ympäristöllä. Tämäkään motivaatiotyyppi yksinään ei yleensä vie soittoharrastusta kovin pitkälle. (Kosonen 1996, 67.) Jos soittaminen koetaan joko itsestä tai ulkopuolisesta henkilöstä lähtöisin olevaksi *velvoitteeksi*, motivaatio ei kohdistu soittamiseen, vaan oman sisäisen vastuuntunteen täyttämiseen tai esimerkiksi vanhempien miellyttämiseen. Tällaiseen velvollisuudentuntoon liittyy usein syyllisyyttä ja epäonnistumisen pelkoa, joten kyseinen väkinäinen motivointi ei ole mitenkään positiivinen lähtökohta luovuutta ja omaa sisäistä panosta vaativalle musiikin harrastamiselle. (Kosonen 1996, 68.)

### 3.3.2 Pianonsoiton motivaatioluokitus suhteutettuna aikuisnäkökulmaan

Jos edellä mainittua Kososen (1996) motivaatioluokitusta tarkastellaan aikuisen piano-oppilaan näkökulmasta, huomataan soittomotivaatiossa useiden samankaltaisuuksien lisäksi myös erilaisia piirteitä. On ymmärrettävää, että aikuisikään ehtineen pianonsoiton harrastelijan soittomotivaatio saattaa pohjautua lapsen verrattuna aivan erilaisiin vaikuttimiin pelkästään jo siksi, että esimerkiksi työväenopistossa opiskelevan aikuisen opiskelu perustuu lähes aina vapaaehtoisuuteen.

Soittamisen elämyksellisyydellä on varmasti tärkeä osa useimman aikuisen pianistin soittomotivaation luojana. Joskus tämä motivaatiotyyppi saattaa aikuisella olla hänen musiikillinen kokemustaustansa humioiden jopa merkittävämpi kuin lapsella. Uskon, että soittoharrastuksen vapaaehtoisuus, aikuisen pianonsoitonopiskelijan mahdollisuus vaikuttaa soittamaansa ohjelmistoon sekä

ajan myötä kehittyvät taidot tukevat vielä entisestään soittamisen tuottamien elämysten positiivista vaikutusta motivaatioon.

Suoritusmotivaatio liitetään, kuten edellisessä luvussa mainittiin, usein kouluoppimiseen. Tämän vuoksi kyseinen motivaation laji (erityisesti ulkoisesti mitattavat suoritukset) tuntuu kuuluvan lähinnä enemmän lapsi- kuin aikuisopiskelijan oppimisprosessiin. Erityisesti kilpailu- ja pakkomotiivi lienevät harvinaisia työväenopistossa pianonsoittoa opiskelevalle aikuiselle. Sen sijaan suoritusmotiiveista hallinta- ja esiintymismotiivit voivat hyvinkin olla aikuisen pianistin soittoharrastuksen taustalla.

Vuorovaikutukseen perustuvaan motivaatioon kuuluvat malli- ja auttamismotiivit toimivat myös melko harvoin aikuisopiskelijaa motivoivina tekijöinä. Lähinnä kyseisestä motivaation lajista voidaan aikuisen soitonopiskeluun liittää kannustusmotiivi, sillä niin lapsi kuin aikuinenkin tarvitsee motivoituakseen perheeltään sekä erityisesti opettajaltaan positiivista kannustusta.

Ulkoisilla virikkeillä voi olla myös aikuispianonsoittoon ainakin hetkellisesti motivoiva vaikutus. Saattaa olla, että aikuinen pianisti käyttää mielellään aikaansa uusien mielenkiintoisilta vaikuttavien nuottien etsimiseen, jolloin on ymmärrettävää, että kyseiset kappaleet myös motivoivat häntä soittamaan.

Työväenopistossa tapahtuvan pianonsoiton aikuisopiskelun motivoijana väli-neellisillä motiiveilla ei juurikaan ole suurta merkitystä. Harvemmin kukaan aloittaa pianonsoitonopiskelua aikuisiällä hyötyäkseen soittamisesta esimerkiksi rahallisesti. Todennäköisimmin soittamisesta saatu hyöty on henkistä, ei niinkään materiaalista.

Soittajan omalla persoonalla saattaa myös aikuisopiskelussa olla suuri osuus motivoivana elementtinä erityisesti silloin, kun on kyse esimerkiksi tunnollisuudesta. Muista soittamisen motivaatioon vaikuttavista, soittajan persoonallisuuden liittyvistä tekijöistä mainittiin edellisessä luvussa muun muassa uteliaisuus, vakiintuneet tottumukset ja velvoitteet. Nämä ominaisuudet eivät kuitenkaan näyttele kovinkaan merkittävää roolia aikuisen pianonsoitonopiskelijan soittoharrastuksen motivointiprosessissa.

## 4 ANDROPEDAGOGINEN NÄKÖKULMA PIANONSOITON ALKUOPETUKSEEN

### 4.1 Soitto-ohjelmiston erilaisuuden vaatimus aikuisilla ja lapsilla

Aikuisen musiikkimaku poikkeaa lapsen musiikkimausta yleensä monin tavoin. Musiikkimaun erilaisuus näkyy näin ollen myös siinä, miten pianonsoittoa harrastavat valitsevat soitettavan ohjelmistonsa, jos heillä on mahdollisuus vaikuttaa valintaan. Seuraavassa esittelen muutamia ohjelmistoon liittyviä huomioita, joita tein analysoidessani kahta tällä hetkellä pianonsoiton aikuiso-  
petuksessa käytössä olevaa pianokoulua.

#### 4.1.1 Aikuisille suunnattujen suomalaisten alkeispianokoulujen ohjelmisto

Kaikki tämän tutkimuksen haastateltavat ovat piano-opintojensa alkuvaiheessa soittaneet Ritva Kuoppamäen laatimaa pianokoulua *Kiehtovat koskettimet* (1985). Se on ensimmäinen suomalainen pianokoulu, joka on tehty nimenomaan pianonsoittoa aloittelevia aikuisia silmällä pitäen. Kirjan alkusanoissa Kuoppamäki toteaa pianokoulua valmistellessaan pyrkineensä ottamaan huomioon aikuisikään ehtineiden laajan musiikkimaun. Kappalevalikoima koostuu lastenlaulujen, kansansävelmien ja klassisen musiikin lisäksi hartaista sävelmistä ja viihdemusiikista, kuten erilaisista iskelmistä.

Aikuispianokoulu *Anna soida* (1992) on syntynyt kolmen musiikinalalla toimivan henkilön, Kristiina Jääskeläisen, Jarkko Kantalan ja Eeva Sarmanto-Neuvosen yhteistyönä. Kirjan esittelytekstistä käy ilmi, että myös tämä oppimateriaali on suunnattu erityisesti aikuisille aloitteleville pianisteille, joskin se on lähinnä tarkoitettu piano-opinnoissaan jo hieman varsinaisia alkeita pidemmälle ehtineille. Ohjelmistoa valitessaan tekijät sanovat ottaneensa erityisesti huomioon sen, että varttuneempikin pianonsoiton harrastaja tuntisi kappaleet omakseen ja tätä kautta innostuisi soittamisesta entistä enemmän. Kirjan alkusanoissa kirjantekijät kertovatkin soittomateriaalin sisältävän kaikille tuttuja kappaleita, klassisia pienoishelmiä, ikivihreitä sävelmiä, varta vasten kouluun sävellettyä uutta musiikkia, eri tilanteisiin ja juhlahetkiin sopivia helppoja sovituksia sekä varmasti monelle soittajalle mielekkäitä nelikätisiä kappaleita.

#### 4.1.2 Ohjelmiston merkitys pianonsoiton aikuisopetuksessa

Pianokoulujen soitto-ohjelmistojen suunnittelu vaatii onnistuakseen tekijöiltä paneutumista nimenomaan siihen, kenelle ohjelmisto on tarkoitettu suunnata sekä millaiset odotukset ja mielihalut tällä kohderyhmällä on soitettavan materiaalin suhteen. Ohjelmiston tulisi olla paitsi pedagogisesti käytännöllinen myös oppilaiden -tässä tapauksessa aikuisten- yleisesti odotettua musiikkikamakua vastaava; jos opetusrunoksi valitaan oikeanlainen ohjelmisto, taataan oppilaalle tilaisuus mielihyvää tuottaviin musiikkielämyksiin, jolloin musiikintuottamisen ilo ja musiikin affektiivisuus korostuvat. Jos pianokoulun ohjelmisto täyttää edellä mainitut kriteerit, soitonopiskelun motivaation aikaansaaminen, ylläpitäminen sekä mahdollisesti jopa kasvattaminen mahdollistuvat entisestään.

Edellä mainittujen pianokoulujen ohjelmistoja laadittaessa päämääränä on ollut saada aikaan monipuolinen ja erilaisia musiikkityylejä edustava kappalevalikoima. Ohjelmistot on selvästi pyritty valitsemaan myös sillä perusteella, että ne palvelisivat mahdollisimman hyvin juuri aikuisia pianonsoittajia. Lastenlaulut eivät kuitenkaan mielestäni täytä tätä ominaisuutta parhaalla mahdollisella tavalla. Lastenlaulujen mukaan ottamista kuitenkin puolustaa se, että aloitteleville pianisteille on huomattavasti helpompaa, jos opetettava melodia on jo entuudestaan tuttu ja kaikilta osin yksinkertainen. Kansansävelmien merkittävä osuus ohjelmistossa selittyy varmasti samoilla perusteilla. Kuitenkin kansanlaulujen harjoittelu saattaa olla aikuisille usein mielekkäämpää.



Laulettavan viihdemusiikin osuus jää kummassakin pianokoulussa pieneksi ottaen huomioon, että monet aikuiset pianistit haluaisivat soittaa nimenomaan juuri itselle monesti tutuinta musiikkia. Yleensä vapaasäestys onkin aikuispianistien keskuudessa klassista musisointia suositumpaa. Pianokoulujen klassisen musiikin osuutta suunniteltaessa valintakriteerinä on varmasti jälleen ollut sävelmien helppo soitettavuus. Alkuopetuksen kannalta kappaleet on perustellusti valittu. Silti klassinen osuus koostuu mielestäni liaksi tuntemattomista kappaleista. Aikuinen on jo kuitenkin siinä määrin ehtinyt elämänsä aikana kuuntelemalla kartuttaa musiintuntemustaan, että soittomotivaation ylläpitämiseksi olisi perustellumpaa ottaa ohjelmistoon ikivihreitä klassikkoja ja sovittaa ne aikuisen aloittelevan pianistin tasolle sopiviksi.

## 4.2 Opetusmetodien erilaisuuden vaatimus aikuisilla ja lapsilla

Joidenkin mielestä opettajaksi synnyttään. Jotkut sanovat, että ainoa opettajan opettaja on käytännön työssä vähitellen saatava kokemus. (Harva 1971, 49.) Opetuksen tehokkuuden ja myös mielekkyyden kannalta on tärkeää, että opettaja osaa opetuksessaan hyödyntää juuri oikeanlaisia metodeja. Menetelmien valinnassa tulee ottaa huomioon opetuksen kohde, tämän erityistarpeet ja odotukset. Aikuisten opettaminen vaatii opettajalta erityisiä metodologisia valmiuksia.

### 4.2.1 Aikuisille suunnattujen suomalaisten alkeispianokoulujen didaktinen osuus

Kuoppamäen aikuispianokoulu *Kiehtovat koskettimet* (1985) on didaktisesti melko "köyhää" opetusmateriaalia. Se, miten aikuisen aloittelevan pianistin opettamisen tulisi erota lapsipianistin opettamisesta, on varmasti tärkeimpiä huomioita otettavia seikkoja pianonsoiton aikuispedagogiikassa. Tämä näkökulma olisi syytä huomioida myös pianokouluja suunniteltaessa. Kuoppamäen oppikirjasta ei löytynyt ainoatakaan opettajalle tarkoitettua ohjetta, josta olisi käynyt ilmi, millaisin metodein aikuisia oppilaita olisi

opetettava, jotta heidän mielenkiintonsa ja oppimisvireytensä säilyisivät mahdollisimman korkeina.

Myöskään Jääskeläisen, Kantalan ja Sarmanto-Neuvosen pianokoulussa *Anna soida* (1992) ei ole juurikaan otettu huomioon pianonsoiton aikuisopetukseen liittyviä erityisiä metodologisia tarpeita. Didaktiikan osuus rajoittuu ainoastaan viimeisen puolentoista sivun mittaiseen jaksoon, joka on tarkoitettu lähinnä ylimääräiseksi avuksi opettajalle. Siinä on esitetty muun muassa erilaisia mahdollisuuksia, miten joitakin erikseen mainittuja kappaleita olisi mahdollista käydä läpi. Ohjeet ovat kuitenkin melko pintapuolisia ja koskevat vain muutamia kappaleita.

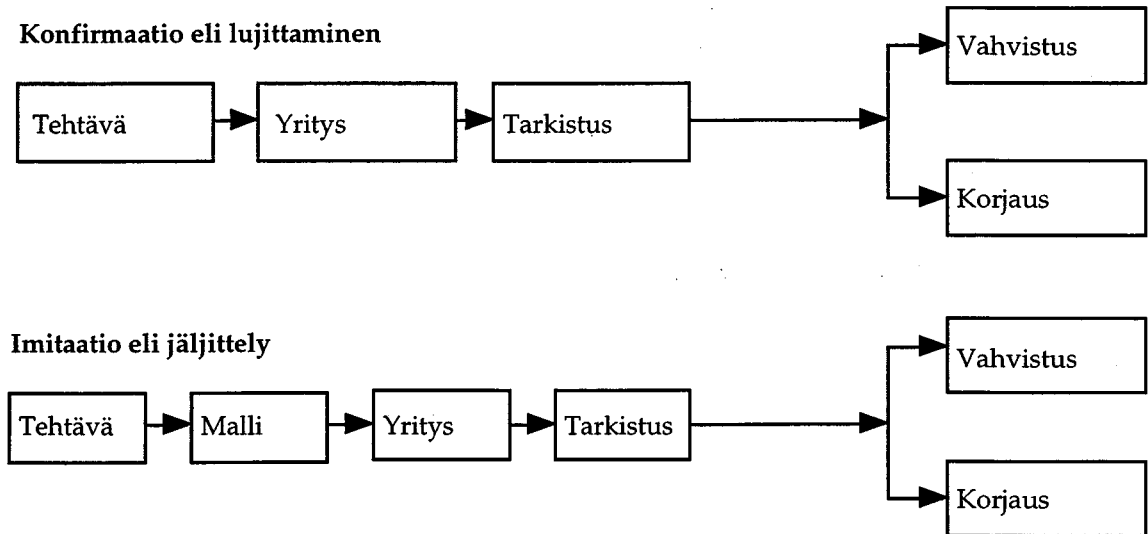
Pianokouluihin olisi voitu tehdä liitteeksi erillinen opettajaopas, jossa olisi kappale- ja asiakohteisesti tarjottu erilaisia tapoja, joita opettaja soveltamalla tai sellaisenaan voisi hyödyntää opetuksessaan. Liitteen ei tarvitsisi olla laaja, kunhan siitä kävisi ilmi, miten on mahdollista opettaa samoja asioita sekä lapsille että aikuisille erona ainoastaan asioiden erilainen käsittelytapa.

#### 4.2.2 Opetusmetodien merkitys pianonsoiton aikuisopetuksessa

Aikuisopetukseen liittyy paljon seikkoja, jotka poikkeavat lasten ja nuorten opettamisesta. Paitsi että aikuisten opettamisen on tapahduttava käyttämällä hyväksi sellaisia konkreettisia menetelmiä, jotka nimenomaan motivoivat aikuista opiskelemaan, opettajan on lisäksi tiedostettava androdidaktiikkaan liittyvät ongelmat, jotka mahdollisesti saattavat häiritä oppimisprosessia. Olennaisimmat ongelmat juontuvat yleensä siitä, että aikuisopiskelu perustuu vapaaehtoisuuteen, sillä opetukseen osallistumisen vapaavalinnaisuus saattaa pahimmassa tapauksessa vääristää opetuksen pedagogista suuntaa, jos opettaja esimerkiksi sortuu oppilaiden mielistelyyn ainoastaan saadakseen oppilaat viihtymään tunnilla (Harva 1971, 42-43). Nämä aikuisopetukseen liittyvät yleiset käsitykset soveltuvat sellaisenaan myös pianonsoitonopetukseen.

Seuraava opetusmetodologiaa käsittelevä kaavio on alun perin tehty sillä perusteella, että on tutkittu aikuisten kieltenopiskelua ja -oppimista. Kuitenkin sitä on mahdollista soveltaa joiltain osin myös soitonopis-keluun. Kaaviosta käy ilmi, että aikuisella opiskelijalla opetuksen konfirmaatiotekniikka tuottaa

parempia oppimistuloksia. Konfirmaatiotekniikassa tehtävänantoa seuraava yritys analysoidaan ja annetaan joko vahvistavaa tai korjaavaa palautetta. Lasten opetukseen puolestaan soveltuu paremmin imitaatiotekniikka, jossa tehtävänannon jälkeen opettaja antaa oppilaalle konkreettisen mallin, jota imitoiden oppilas pyrkii suorittamaan tehtävästä.



KAAVIO 4 Konfirmaatio ja imitaatio opetusmetodeina (Peltonen 1981, 68)

Alkeisopetus on musiikkikasvatuksen kaikkein vastuullisimpia alueita, sillä kaiken työn tehokkuus riippuu ensisijaisesti perusteista ja aloittamistavasta (Biró-Niva 1992, 6). Siksi pianonsoiton alkeitakin opetettaessa oikeilla, toimivilla ja motivoivilla opetusmenetelmillä on suuri merkitys. Tampereen konservatorion pianonsoitonlehtori Katalin Biró-Niva (1992) on esitellyt pianonsoiton alkuopetuksen metodeita ja tavoitteita omakustanteisessa tutkielmassaan. Hän käsittelee alkeisopetusta lähinnä lapsipianistien näkökulmasta. Joitakin konkreettisia metodeja on kuitenkin mahdollista soveltaa myös aikuisten pianonsoiton alkeisopetukseen. Biró-Niva lähtee alkeisopetuksessa liikkeelle lasten- ja kansanlauluilla, joiden opettaminen on hänen mielestään perusteltua laulujen yksinkertaisuudella. Oppilasta onkin syytä aluksi opettaa soittamaan melodioita laulamisen avulla (Biró-Niva 1992, 7). Tämä keino saattaa toimia aikuisillakin, jos he eivät koe laulamista kiusalliseksi, mikä puolestaan häiritsee oppimista. Nuotinluvun opettaminen on eräs

alkeisopetuksen kaikkein vaativimmista tehtävistä (Biró-Niva 1992, 7). Biró-Niva suosittelee nuotinluvun opetuksessa otettavan huomioon muun muassa seuraavat seikat: pitää opettaa nuotinluvun pääperiaatteet (viivat ja viivojen välit), nuotit on aina syytä lukea rytmisesti ja oppilas pitää alusta lähtien tutustuttaa koko koskettimistoon, vaikka varsinainen työskentely tapahtuukin suppeammalla alueella (Biró-Niva 1992, 8). Edellä mainitut menetelmät soveltuvat hyvin myös aikuisopetukseen. Ainoa, joka ei mielestäni parhaalla mahdollisella tavalla sovi aikuisopetukseen on Biró-Nivan ehdotus siitä, että molemmat nuottiavaimet (G ja F) opetettaisiin yhtä aikaa. (Biró-Niva 1992, 8). Vapaasäestys on yleensä aikuisille perinteistä klassista tyyliä mieltäisempi tapa opetella soittamaan. Tällöin melodian osuus korostuu. Bassoklaavista soittaminen voidaan ottaa mukaan esimerkiksi sitten, kun ensin on kunnolla opeteltu lukemaan nuotteja diskanttiavaimelta sekä säestämään vasemmalla kädellä sointumerkeistä. Tärkeintä on kuitenkin, että oppilas pääsee soittamaan heti ensimmäisellä tunnilla; hänen pitää alusta lähtien muistaa katselun, kuuntelun ja ajattelun kolmiyhteys (Biró-Niva 1992, 9).

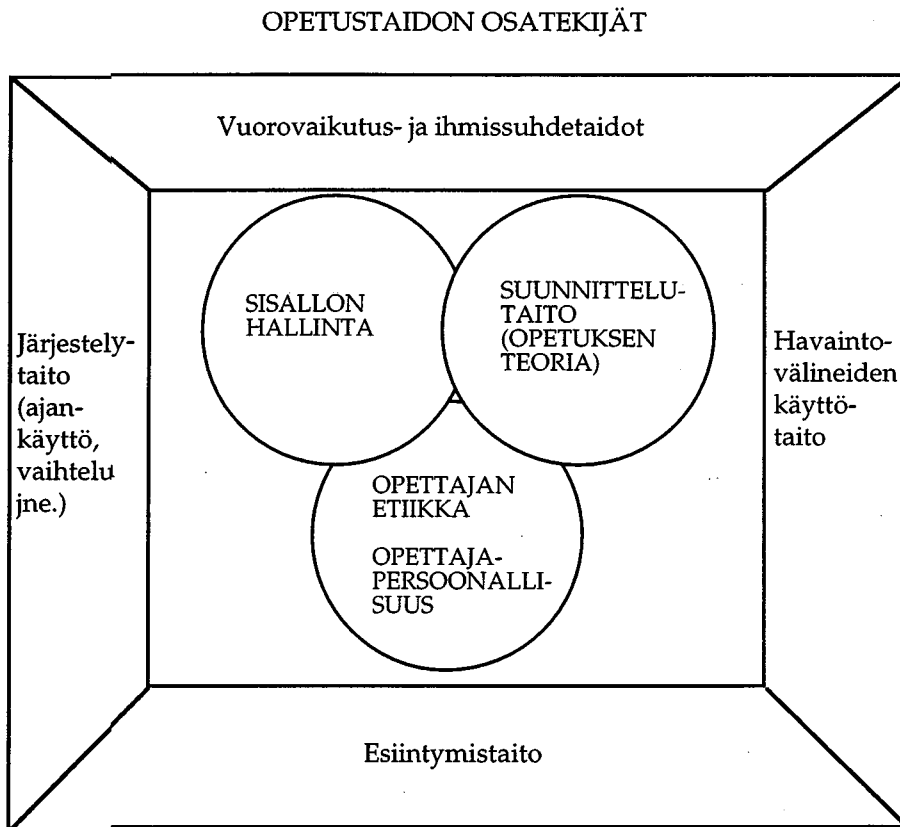
Keskisuomalaisen artikkelissa *Pianonsoitosta keski-ikäisten uusi villitys Amerikassa* Sari Eirtola-Loukola (1999) esittelee uutta Robert Laughlin kehittämää pianonsoiton aikuisopetuksen metodia. Menetelmä sai alkunsa, kun Laughlin aloitti pianonsoiton opiskelun jälleen 23-vuotiaana yli 10 vuoden tauon jälkeen. Pianonsoiton uudelleen löytyminen johtui siitä, että Laughlin sai motivoivan opettajan, jonka kanssa hän soitti vain itseään kiinnostavaa musiikkia. Laughlin nauhoitti oppitunnin, harjoitteli muutaman viikon kasetin avulla kotona ja varasi sitten taas uuden tunnin. Vuonna 1982 Laughlin ryhtyi opettamaan kehittämäänsä tyyliä yliopiston lyhytkursseilla. Nykyään hän opettaa vain aikuisia, jotka ovat yleensä iältään 40-60 -vuotiaita. Metodin avulla on tarkoitus oppia soittamaan vain kevyttä musiikkia siten, että oikea käsi soittaa melodiaa normaalisti nuottien mukaan ja vasen käsi soittaa sointuja sointumerkeistä. Esimerkiksi Yhdysvalloissa toimiva pianonsoitonopettaja Linda Eldridge on käyttänyt menetelmää opetuksessaan hyväksi juuri siksi, että metodi soveltuu hyvin kevyen musiikin opettamiseen. Hän on nimittäin huomannut, että aikuiset haluavat oppia soittamaan nimenomaan kevyttä, laulettavaa musiikkia. Metodi soveltuu aikuisopetukseen paitsi aikuisille erityisesti soveltuvan ohjelmistonsa vuoksi myös siksi, että se on nopea tapa oppia; usein aikuisilla ei ole mahdollisuutta tai aika ei riitä jatkuvaan harjoitteluun. Tärkein Laughlinin menetelmän tavoite on tarjota aikuiselle soitonopiskelijalle mahdollisuus soittaa sitä musiikkia ja sillä tavoin, että musiikin luominen tuottaa soittajalleen iloa ja mielihyvää. (Sari Eirtola-Loukola 28.10.1999, 16.)

Opetusmetodeja on monenlaisia ja tuskin yhdenkään niistä voi sanoa olevan täysin oikea. On otettava huomioon, että jokainen oppilas on yksilö. Näin ollen kaikille eivät sovellu samat opetusmenetelmät. Opettajan tulisikin pystyä reflektoimaan opetustaan siinä määrin, että hän pystyy tarpeen vaatiessa soveltamaan menetelmiään ja mukauttamaan niitä kunkin oppilaan tarpeiden mukaan.

### 4.3 Hyvä andropedagogi

Peruslähtökohtana hyvälle aikuisopetukselle ovat luonnollisesti yleiset hyvän opetuksen kriteerit. Engeström (1991) jakaa opetustaidon koostumaan ulkoisista ja sisäisistä tekijöistä. Opetustaidon ulkoisiin tekijöihin voidaan lukea ainakin seuraavat seikat: esiintymistaito (taito käyttää ääntään ja eleitään tehokkaasti, taito solmia kontakti kuulijoihin), vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot (taito rohkaista oppilaita esittämään mielipiteitään, taito kuunnella heitä, taito luoda intensiivisiä ryhmätilanteita ja käyttää opetuksessa hyväksi ryhmän dynamiikkaa), järjestelytaito (taito rytmittää opetuksen työskentely- ja lepojaksot oikein, taito käyttää tehokkaasti opetuksen fyysisiä puitteita, taito ylläpitää riittävää vaihtelua opetusmuodoissa) sekä taito käyttää havaintovälineitä (taito suunnitella havainnollistamiskeinojen tehokasta käyttöä ja käyttää teknisiä välineitä) (Engeström 1991, 157). Edellä mainitut ominaisuudet ovat tarpeellisia ja hyödyllisiä, mutta samalla riittämättömiä. Hyvän opetustaidon omaavan opettajan opetuskäytänteissä näkyvät myös opetustaidon sisäiset tekijät. Näitä ovat opettavan asiasisällön syvä tuntemus, taito suunnitella opetusta sekä opettajan etiikka, jonka pitäisi heijastua opettajan vaativana, mutta kunnioittavana suhtautumisena oppilaitaan kohtaan. Näiden kolmen tekijän yhteistuloksena syntyy valveutunut opettajapersoonallisuus. (Engeström 1991, 157-158.)

Seuraavassa kaaviossa on esitelty tiivistetyssä muodossa opetustaidon sisäiset ja ulkoiset osatekijät.



KAAVIO 5 Opetustaidon osatekijät (Engeström 1991, 160)

Lapsia opettamaan tottunut, niin sanotut "hyvän opettajan kriteerit" täyttävä pedagogi ei välttämättä ole hyvä andropedagogi, sillä vaikka hyvän opettajan yleiset kriteerit ovatkin toimivan opetuksen peruslähtökohta, on opetuksessa silti huomioitava opetusryhmän koostumus. Vasta tällöin on mahdollista tehdä opetuksesta mielekästä ja oppimisesta näin ollen tuloksellista.

Seuraavassa taulukossa esitellään tiivistetysti yleinen vertailu pedagogiikan ja andragogiikan perusolettamuksista (vrt. Knowles 1980, 43-44; Vaherva & Ekola 1986, 21-22).

Tarkastelun kohde	Pedagogiikka	Andragogiikka
Käsitys oppijasta	Riippuvuus ominaista oppijalle	Lisääntyvä itseohjautuvuus ominaista oppijalle
Oppijoiden kokemukset	Oppijan kokemuksilla vähäinen arvo, opettajan kokemukset esiin => välittävät opetusmenetelmät (esim. luennot)	Yhä suurempi merkitys kokemuksen kautta tapahtuvalle oppimiselle => kokemukselliset opetusmenetelmät (esim. keskustelu)
Oppimisvalmius	Oppilas valmis oppimaan mitä tahansa, mitä yhteisö (koulu) käskee oppia  Useimmilla samanikäisillä samanlaiset oppimisvalmiudet => standardisoitu opetussuunnitelma	Oppimisvalmius viriää todellisen elämän asettamien ongelmien ratkaisutarpeista  Opetuksen jäsentäminen oppijoiden valmiuksien mukaan
Suuntautuminen oppimiseen	Oppijalle opetus on prosessi, jonka avulla hankitaan oppiaines sisältöjä	Oppijalle opetus on prosessi, jonka avulla voidaan lisätä pätevyyttä

## TAULUKKO 1 Pedagogiikan ja andragogiikan perusolettamuksia

Edellistä kaaviota voi tulkita seuraavalla tavalla: Aikuisten opettamista helpottaa aikuisen oppijan omatoimisuus. Kokemuksen kautta tapahtuvan oppimisen suuri merkitys aikuiselle pitäisi näkyä myös opetusmenetelmissä, joiden tulisi nimenomaan pohjautua kokemuksellisuuteen (esim. keskustelu). Aikuisen oppimishalukkuus viriää sellaisten ongelmien ratkaisutarpeista, joita jokapäiväisessä elämässä tulee esiin. Opetus tulisikin jäsentää vastaamaan todellisen elämän asettamia tarpeita.

Hyvän andropedagogin tulisi edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi kyetä perustamaan opetuksensa metodeihin, jotka ottavat huomioon niin aikuisen oppijan erityiset tarpeet kuin valmiudetkin. Sopivien opetusmenetelmien valinta helpottaa opettajan urakkaa pystyä rakentamaan opetuksesta motivoivaa, mutta silti tuloksellista. Aikuisen oppilaan motivointi koostuu myös muista osatekijöistä, jotka pitäisi pystyä huomioimaan. Pianonsoiton opetuksessa metodien lisäksi soitettavalla ohjelmistolla on suuri vaikutus oppilaan motivaatiotasoon.

Motivaatiota kasvattavat myös monipuoliset ja vaihtelevat oppimistehtävät, vastuun jakaminen ja aloitteellisuuden tukeminen sekä suoritusten arviointi (Tynjälä 1999, 108-110).

Opettajan pitäisi kiinnittää erityistä huomiota suulliseen esitystapaansa; hänen täytyy osata soveltaa kielenkäyttöään oppilaan ikäryhmän tuntemia käsitteitä ja käyttämiä ilmauksia vastaavaksi. Aikuiselle ei siis voi puhua samalla tavalla kuin lapselle. Ilman tiettyä kielellistä yhteyttä ei ole varsinaista työyhteyttä (Kylhammar 1980, 59).

Hyvän pianonsoitonopettajan pitää luonnollisesti omata riittävät kognitiiviset ja tekniset taidot, kuten aiemmin tekstissä tuli ilmi opetustaidon sisäisiä elementtejä tarkasteltaessa. Motoristen ja kognitiivisten taitojen lisäksi pianonsoittoon ja sen opiskeluun liittyy myös affektiivinen puoli. Taideopetuksen perustanahan on taide, johon aina poikkeuksetta kuuluu erilaisia tunteita. Vaikka affektiivinen alue Thomas A. Regelskin mukaan onkin aina automaattisesti mukana musiikin kokemisessa, on tärkeää, että valveutunut opettaja sopivassa tilanteessa nostaa tämän alueen tietoisesti keskeiseksi, koska opettaja ei silloin ohjaa oppilaan kokemista, vaan antaa tälle tilaisuuden itse kehittää omaa suhtautumistaan musiikkiin (Linnankivi, Tenkku, Urho 1988, 24). Perimmiltäänhan niin pianonsoitonopetuksen kuin muidenkin taideaineiden opetuksen päämääränä on ihmisen luovuuden kehittäminen (Linnankivi, Tenkku, Urho 1988, 29). Pianonsoiton opiskelu aikuisiällä on yleensä harrastuspohjaista, ja harrastusten tarkoituksenaan on tuottaa ihmiselle ilon, mielihyvän ja onnistumisen tunteita. Tällöin musiikin affektiivisuus korostuu entisestään. Näin ollen vanhemmalla iällä, vaikka motoriset ja kognitiiviset taidot eivät enää olisikaan huipussaan, musiikin välittämät tunteet tulevat entistä merkityksellisemmiksi. Aikuiselta aloittelevalta pianistilta tulisikin vaatia tuloksia oppilaan omien resurssien puitteissa. Oppilaan iän mukanaan tuomista rajoitteista huolimatta hyvän pianopedagogin pitäisi pystyä tarjoamaan mahdollisimman laaja-alaista opetusta, jonka perustana olisi musiikillisten elämysten ja tunteiden kokeminen.



## 5 TUTKIMUSASETELMA

### 5.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Valitsin tutkimusmenetelmäksi kvalitatiivisen haastattelututkimuksen. Perusteena menetelmävalinnalle oli muun muassa se, että tutkimus oli tarkoitus suunnata koskemaan nimenomaan 40 vuotta täyttäneitä pianonsoiton aloittelijoita, joiden opiskelu tapahtuisi aikuiskoulutukseen erikoistuneessa laitoksessa, kuten työväen- tai kansalaisopistossa. Käytännön toimivuuden vuoksi tarkoituksena oli myös saada tutkimuksen materiaali kerättyä mahdollisimman suppealta alueelta, mieluiten kokonaisuudessaan Jyväskylän läheisyydestä. Nämä tutkimusmateriaalin hankinnalle asetetut kriteerit pakottivat luopumaan ajatuksesta suorittaa tutkimus kvantitatiivisena kyselytutkimuksena, sillä Jyväskylän seudun työväen- ja kansalaisopistoissa pianonsoiton alkeita opiskelevien aikuisten lukumäärä jäi edellä mainitun tutkimusmenetelmän kannalta liian pieneksi. Haastattelututkimuksen vahvuus on haastattelijan mahdollisuudessa selvittää myös asioihin liittyviä taustatekijöitä ja niistä kumpuavia uusia, syvempiä perspektiivejä tarkasteltavaan aiheeseen.

## 5.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelu on yksi vanhimpia tapoja hankkia tietoa ihmisistä. Se on toisin sanoen keskustelua, jolla on tarkoitus; tarkoitus saada selville esimerkiksi ihmisten mielipiteitä tai pyrkiä ymmärtämään, miksi he toimivat havaitsemallamme tavalla. Haastattelua onkin käytetty paljon hyväksi muun muassa käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteissä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11.)

Haastattelu metodina perustuu verbaaliseen vuorovaikutukseen. Tässä vuorovaikutuksessa piileekin haastattelututkimuksen vahvuus: tutkijalla on syvällisen keskustelun kautta mahdollisuus lähestyä vaikeitakin tutkittavia asioita näkökulmasta, jota esimerkiksi määrällisen tutkimuksen menetelmät eivät kykene tarjoamaan. (Hirsjärvi & Hurme, 11.)

### 5.2.1 Haastattelun edut ja haitat

Harkittaessa haastattelun valitsemista tutkimusmenetelmäksi on oltava selvillä kyseisen menetelmän eduista ja haitoista. Haastattelututkimuksen etuina nähdään muun muassa sen joustavuus, jonka vuoksi se soveltuukin moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelu luo mahdollisuuden selventää vastauksia ja syventää saatuja tietoja esimerkiksi esittämällä lisäkysymyksiä tai pyytämällä haastateltavaa perustelemaan esittämiään mielipiteitä. Näin pystytään muun muassa saamaan esiin vastausten taustalla olevia motiiveja, jotka muita tutkimusmetodeja hyväksi käyttämällä saattaisivat jäädä selvittämättä. (Hirsjärvi & Hurme, 34.) Juuri tästä syystä päädyinkin käyttämään metodina nimenomaan haastattelua. Kun tutkitaan näinkin monitahoista aihetta kuin motivaatio, kirjallista kyselytutkimusta käytettäessä jää mahdollisesti huomioimatta näkökulmia ja asioihin olennaisesti vaikuttavia taustatekijöitä, jotka keskustelunomaisessa vuorovaikutuksessa puolestaan saattavat tulla esiin.

Haastattelututkimuksen haitaksi puolestaan koetaan muun muassa se, että haastattelu vaatii tutkijalta runsaasti aikaa ja kärsivällisyyttä. Haastateltavien etsiminen, haastatteluista sopiminen ja niiden varsinainen toteutus sekä erityisesti haastatteluaineiston purkaminen kirjalliseen muotoonsa on kokonaisuudessaan laaja prosessi, johon tutkijan on valmistauduttava saavuttaakseen tutkimusel-

laan sille asetetut tavoitteet ja kriteerit. Haastattelu vaatii suorittajaltaan myös sosiaalisia ja verbaalisia kykyjä sekä kokemusta. Lisäksi haastattelututkimuksen vaikeus korostuu aineiston analyysivaiheessa, sillä tulkinnan ja raportoinnin suorittamiselle ei ole olemassa minkäänlaisia valmiita malleja, vaan analysointi tapahtuu aina yksilöllisiä metodeja testaamalla, tapauskohtaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

### 5.2.2 Hyvä haastattelija ja tutkimuksen eettisyys

Millainen sitten on hyvä haastattelija? Hyvä haastattelija on perehtynyt haastattelua koskevaan aihepiiriin. Hän tietää, mistä puhuu ja on näin ollen kykenevä keskustelemaan aiheesta sekä saamaan esiin asioita, jotka nimenomaan ovat tutkimuksen kannalta olennaisia. Haastattelijan tulee myös olla sosiaalisesti sopeutuva, avoin, luottamusta herättävä ja herkkä käyttäytymisvihjeille. Tällainen herkkyys on erittäin tärkeä ominaisuus, jotta haastattelija osaa heti haastattelun alussa valita oikean kommunikaatiotyylin jo muutenkin reagoida tarvittavalla tavalla haastateltavan ei-sanallisiin signaaleihin. Haastattelijalta edellytetään myös taitoa olla herättämättä minkäänlaista erityistä huomiota esimerkiksi puheutumisellaan tai puhetyylillään. Haastattelutilanteen tulisi siis olla aina kaikin tavoin mahdollisimman luonnollinen ja neutraali. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 68-69.)

Hyvä haastattelututkimuksen tekijä kykenee myös ottamaan huomioon tutkimukseen liittyvät eettiset näkökulmat. Jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tulisi muistaa, että tutkimuksen tarkoitusta tulisi tarkastella siitä perspektiivistä, miten se parantaa tutkittavana olevaa inhimillistä tilannetta. Ennen varsinaisia haastatteluja tutkijan pitäisi taata kohdehenkilöille täysi luottamuksellisuus sekä pohtia mahdollisia tutkimuksesta heille aiheutuvia seurauksia. Haastattelutilanteessa pitää vielä selvittää henkilöiden antamien tietojen luottamuksellisuus. Luottamuksellisuus nousee esiin myös haastattelututkimuksen myöhemmissä vaiheissa. Aineistoa purettaessa on luonnollisesti aina haastateltavan kannalta sitä oikeudenmukaisempaa, mitä tarkemmin kirjallinen litterointi noudattaa suullista materiaalia. Analyysivaiheessa eettiset kysymykset koskevat sitä, miten kriittisesti ja syvällisesti haastatteluja voidaan tulkita. Myös haastattelujen raportoinnissa on muistettava ottaa huomioon ehdoton luottamuksellisuus. (Kvale 1996, 111; ref. Hirsjärvi & Hurme 2000, 20.)

### 5.2.3 Tutkimushaastattelun lajeja

Tutkimushaastatteluja on olemassa erilaisia. Lähinnä jaottelu tehdään sen perusteella, miten kiinteästi kysymykset on etukäteen muotoiltu ja miten suuri osuus itse haastattelijalla on haastattelun etenemissuunnan viitoittajana. Haastattelunimikkeiden kirjo on jokseenkin sekava. Joissakin tapauksissa jopa täysin eri menetelmistä saatetaan puhua samoilla nimillä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 43.)

Seuraavassa tuodaan pintapuolisesti esiin kuitenkin vain kolme tutkimushaastattelutyyppeä, joista ensimmäisenä esitellään muun muassa kyseisessä tutkimuksessakin hyväksi käytetty metodi, *teemahaastattelu*. Teemahaastattelun olennainen piirre on se, että vaikka haastattelun aihepiirit on valmiiksi lajiteltu niin kutsutuksi haastattelurungoksi, kysymykset sellaisenaan saattavat vaihdella eri haastateltavien kohdalla riippuen kulloisenkin keskustelun etenemissuunnasta. Joko etukäteen valmistellut kysymykset (ks. LIITE) esitetään eri järjestyksessä, tai vain kysymysten sanamuoto saattaa muuttua. Teemahaastattelulle on myös ominaista se, että kaikki haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.) Näin on esimerkiksi kyseisessä tutkimuksessa, jossa kaikki haastateltavat ovat 40 vuotta täyttäneitä, työväenopistossa pianonsoiton alkeita opiskelevia aikuisia. Teemahaastattelussa olennaista on siis vuorovaikutukseen perustuva keskustelu, jonka kulkua haastattelija johdattelee teemojen mukaisesti haluamaansa suuntaan.

Edellä mainittu teemahaastattelu on suhteellisen lähellä *Strukturoimatonta* eli *avointa haastattelua*. Tässä haastattelutyypissä käytetään avoimia kysymyksiä, jotka suurelta osin pohjautuvat haastateltavan edellisiin vastauksiin. Haastattelu eteneekin täysin keskustelunomaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 45-46.)

#### 5.2.4 Haastattelututkimuksen kvaliteetti, reliabiliteetti ja validiteetti

Jo haastattelututkimuksen aineistonkeruuvaiheessa on kiinnitettävä huomiota laaduntarkkailuun. *Kvaliteettia* voidaan pyrkiä tavoittelemaan esimerkiksi laatimalla hyvä haastattelurunko lisäkysymyksineen. Myös haastattelun tekninen välineistö on oltava kunnossa, jotta haastattelusta saataisiin joka suhteessa mahdollisimman laadukas. Aineiston käsittelyvaiheessa tutkimuksen laadukkuuteen voidaan vaikuttaa muun muassa sillä, että haastattelumateriaali litteroidaan niin nopeasti kuin mahdollista -varsinkin jos haastattelijana ja litteroijana toimii sama henkilö. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184-185.) Olenkin tutkimuksessani pyrkinyt ottamaan huomioon edellä mainitut seikat. Esimerkiksi litterointi tapahtui vain muutama viikko sen jälkeen, kun ensimmäinen haastattelu oli saatu nauhalle. Näin haastattelut olivat vielä hyvinkin tuoreessa muistissa.

Haastatteluaineiston laatu on luonnollisesti suorassa suhteessa tutkimuksen luotettavuuteen eli *reliabiliteettiin*. Vaikkakin reliabiliteetti liitetään usein kvantitatiiviseen tutkimukseen, voidaan käsitellä jossain määrin käyttöä myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Paitsi että esimerkiksi haastattelunauhan ja litteroinnin laadukkuus heijastuvat tutkimuksen reliabiliteettiin, myös tutkijan aineistolle suorittama analyysi ja sen luotettavuus nousevat selkeästi esiin kvalitatiivisen haastattelututkimuksen luotettavuutta käsiteltäessä. Näin ollen reliabiliteetti koskee pikemminkin tutkijan omaa toimintaa kuin haastateltavien vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185 ja 189.) On siis otettava huomioon, että myös tutkija itse on tärkeä osa tutkimusta, eikä suinkaan vain passiivinen sivustaseuraaja. Tämä korostuu erityisesti haastattelua tehtäessä, jolloin tutkijan on osattava keskustella aiheesta siten, ettei hän anna omien mielipiteidensä vaikuttaa kohdehenkilön vastauksiin. Tutkija ei myöskään saa millään tavoin -ei tahattomasti eikä tarkoituksellisesti- johdatella haastateltavan vastauksia. Tällaista saattaa sattuakin esimerkiksi silloin, jos haastattelijalla on luonut itselleen olettamuksia joistakin tutkimistaan asioista ja näin ollen haluaa saada haastateltavan vastaamaan kysymykseen hypoteesiaan tukevalla tavalla.

*Validiteetin* käsite on myös peräisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta. Yleisesti tutkimuksen validiteetilla ilmaistaan, koskeeko tutkimus sitä, mitä sen on oletettu koskevan (=rakennevaliditeetti). Toisaalta validiteetti voi tarkoittaa tutkimuksen yleistettävyyttä (=ulkoinen validiteetti). (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186-188.) Kyseistä lopputyötä varten tehdyt haastattelut eivät varsinaisesti vielä anna tarpeeksi suurta aineistoa, jotta tulokset voisi yleistää koskemaan esimerkiksi

koko Suomea, eikä tämä olekaan haastattelututkimuksen tarkoitus. Lähinnä haastattelututkimuksen validiutta voi tarkastella rakennevaliditeetin näkökulmasta, eli vastaavatko esimerkiksi haastattelukysymykset niille asetettuja tavoitteita, ja saadaanko haastatteluilla näin ollen juuri sitä tietoa, joka on tutkimuksen kannalta olennaista. Tämä olikin haastattelujen suunnitteluvaiheessa ja kysymyksiä laadittaessa seikka, johon oli erityisesti syytä kiinnittää huomiota.

### **5.3 Tutkimuksen suorittaminen**

Alun perin tutkimuksen haastatteluaineisto oli tarkoitus rakentaa kuuden kohdehenkilön varaan. Kuitenkin tutkimuksen teossa yhteistyössä toimineen Jyväskylän työväenopiston piiristä löytyi vain neljä kriteerit täyttäneitä haastattelu ehdokasta. Näin ollen tutkimusaineisto koostui lopulta neljästä haastateltavasta. Tämä alkuperäistä suunniteltua pienempi kohdejoukko osoittautui kuitenkin tutkimuksen edetessä tutkittavan ilmiön kannalta riittävän suureksi.

#### **5.3.1 Haastateltavilta edellytetyt ominaisuudet**

Haastateltaville esitetyt kriteerit olivat seuraavanlaiset: jokaisen haastateltavan tuli olla 40 vuotta täyttänyt ja opiskella pianonsoiton alkeita aikuiskoulutukseen erikoistuneessa oppilaitoksessa (tässä tapauksessa Jyväskylän työväenopistossa). Kohdehenkilöille asetettiin 40 vuoden ikäkriteeri lähinnä siksi, että tutkimuksella oli tarkoitus selvittää nimenomaan jo työelämään siirtyneiden aikuisten suhtautumista pianonsoittoon, ja melko suurella todennäköisyydellä aktiivinen opiskelijaelämä on tähän ikään mennessä jo ohitettu. Kohderyhmä jakautui ikäryhmyksen mukaan kahteen osaan, sillä kaksi haastateltavista (toinen 45- ja toinen 49-vuotias) oli yhä edelleen mukana työelämässä, kun taas toiset kaksi haastateltavaa (toinen 60- ja toinen 61-vuotias) oli juuri viime vuosina siirtynyt viettämään eläkepäiviä. Tämä sattumanvaraisesti tapahtunut jako toi uuden rikastuttavan näkökulman tutkittavaan aiheeseen. Oli mielenkiintoista vertailla esimerkiksi sitä, miten pianonsoiton aloittamista motivoivat seikat poikkesivat työssä käyvien ja jo eläkkeelle siirtyneiden välillä. Myös muita olennaisena osana

pianonsoittoon liittyviä motiivityyppejä kuten esimerkiksi harjoittelun motiiveja tutkittaessa oli sama perspektiivi edelleen hyvin käyttökelpoinen.

Jyväskylän työväenopisto oli tarjoamiensa opiskelumahdollisuuksien laajuuden vuoksi tutkimuksen yhteistyökumppanien ehdokaslistalla heti ensimmäisenä. Olikin suuri etu saada kyseisen organisaation suostumus ryhtymisestä tutkimusta edistävään yhteistyöhön. Tutkimuksen kannalta oli näin ollen myös kaikin puolin edunmukaista valita kaikki tutkimukseen osallistuvat nimenomaan Jyväskylän työväenopiston oppilaiden joukosta. Tällä tavoin myös työväenopistolla on mahdollista hyötyä tutkimuksesta. Voihan se hyödyntää tutkimustuloksia muun muassa suoraan oman pianonsoiton alkeisopetuksensa parantamiseen nimenomaan oppilaiden tarpeita vastaavaksi.

Pianonsoiton alkeille ei tutkimuksessa esitetty minkäänlaista tiettyä tarkkaa määritelmää esimerkiksi soittovuosien määrän perusteella. Lähinnä pianonsoiton alkeille kriteeriksi riitti se, että oppilas itse koki olevansa vielä aloittelijan tasolla, mikä luonnollisesti näkyi myös siinä, että jokainen haastatteluun osallistunut oli soittovuosien määrästä huolimatta ilmoittautunut työväenopistoon juuri pianonsoiton alkeiskurssille.

### 5.3.2 Haastatteluprosessin järjestelmällinen eteneminen

Kun tutkimuksen aineistonkeruutapaa valitessani päädyin haastattelumenetelmään, havaitsin, että edessä oli aikaa vievä prosessi, jonka onnistumisen edellytyksenä oli muun muassa huolellisesti suoritettut alkuvalmistelut. Aluksi oli otettava yhteyttä Jyväskylän työväenopiston rehtoriin, jonka vallassa luonnollisesti oli päättää, ryhtyykö opisto tutkimuksen kannalta tarpeelliseen yhteistyöhön. Rehtorin kehoituksesta laadin haastatteluja varten suostumuskirjeen, jonka työväenopisto lupautui lähettämään haastattelu ehdokkaille. Tällä tavalla oli toimittava, koska vuonna 1999 voimaan tullut uusi henkilötietolaki (SK: 523/1999) kieltää muun muassa julkisia sektoreita luovuttamasta yksityishenkilöitä koskevia tietoja ulkopuolisille. Näin ollen oppilaiden nimien ja osoitetietojen antaminen tutkimuskäyttöön oli kiellettyä. Vapaaehtoisia haastateltavia ilmoittautui kuitenkin neljä kappaletta, minkä jälkeen oppilaiden henkilötietojen saaminen ja tätä kautta yhteydenotto heihin oli mahdollista. Haastatteluista sovittiin puhelimitse; kolme haastattelua sijoittui viikolle 48 (11/2000) ja

viimeinen haastattelu viikolle 50 (11/2000). Alkuvalmisteluihin olennaisena osana kuului myös temahaastattelun mukaisesti haastattelurungon (ks. LIITE) laatiminen. Haastattelurunko koostui viidestä aihealueesta, joita olivat musiikillinen tausta, soitto-ohjelmisto/soitto-ohjelmiston motivoivuus, opetus/opetuksen motivoivuus, soittoharrastus tuntien ulkopuolella sekä ajatuksia pianonsoitosta. Jokaiseen aiheeseen liittyi myös valmiita kysymyksiä, jotka oli tarkoitus esittää jokaiselle haastateltavalle, vaikka temahaastattelun luonteen mukaisesti kysymysten muoto ja järjestys saattoivat haastattelutilanteessa vaihdella. Kysymykset toimivatkin vain ikään kuin muistin virkistäjinä varmistaen, että kaikki olennaiset asiat varmasti tuli otettua haastattelussa esille.

Suoritin haastattelut joulun alla, jolloin kaikki haastateltavat olivat kiireisiä. Onneksi kuitenkin jokaiselta liikenä haastatteluun tarvittu aika eli kutakin haastateltavaa kohti noin 60-75 minuuttia. Valitsin haastattelupaikaksi Jyväskylän pääkirjaston kahvion. Työväenopisto toimii nimittäin kirjastin tiloissa. Iltapäiväaikaan sijoittuneille haastatteluille kahvio tarjosi oivat puitteet, sillä näin vapaamuotoisessa ympäristössä haastattelutilanteen mahdollisesti aiheuttama jännitys katosi hetkessä. Taustahäly oli niin lievä, että se ei mitenkään haitannut haastatteluiden etenemistä. Päinvastoin pieni puheensorina toisaalta vain edesauttoi rennon tunnelman saavuttamista. Ainoastaan viimeinen haastattelu oli suoritettava muualla kahvion ollessa kiinni. Tämä haastattelu käytiin kirjaston eteisaulassa, jossa taustahälyn taso oli hieman kahvion tasoa suurempi. Se ei silti kuitenkaan haitannut haastattelun kulkua, vaan keskustelutuokio sujui yhtä luontevissa merkeissä kuin edeltäjänsäkin. Mielestäni sain kaikkiin haastateltaviin hyvin kontaktin, mikä helpotti vuorovaikutuksen toimivuutta. Haastattelutilanne oli luonteva ja keskustelunomainen, ja vaikka jokaisen haastattelun alku oli vielä ikään kuin maaperän tunnustelua, vähitellen haastateltavat tuntuivat kuitenkin oppivan luottamaan minuun, mikä oli tärkeä tekijä haastatteluiden sujuvan etenemisen kannalta. Haastatteluaineiston tallentamisessa käytin hyväksi mikrofoniin varustettua minidisc-soitinta. Tällä välineistöllä äänimateriaalista oli mahdollista saada riittävän laadukas.

Kun itse haastattelut oli suoritettu, oli seuraavana vuorossa haastatteluiden avulla saadun suullisen materiaalin saattaminen kirjalliseen muotoonsa. Tutkimuksen edun mukaista oli suorittaa litterointi mahdollisimman pian heti haastatteluiden jälkeen, koska haastatteluiden litterointi on suorassa suhteessa tutkimusaineiston laadukkuuteen. Tämän vuoksi myös kyseisen tutkimuksen kohdalla litterointi tapahtui melko pian, parin viikon kuluessa ensimmäisestä



haastattelusta lukien. Litteroin aineiston täysin sanasta sanaan lukuunottamatta kaikkia omia pidempiä kommenttejani, joiden tarkoituksena oli lähinnä vain tehdä haastattelusta mahdollisimman rento, keskustelunomainen tilanne. Toisena vaihtoehtona aineistoa käsiteltäessä olisi ollut litteroida materiaali siten, että olisi kirjoittanut haastattelujen perusteella omin sanoin vain tutkimuksen kannalta olennaiset esiin nousseet asiat. Kuitenkin mielestäni edellä mainittu vaihtoehto ei täysin vastannut omia tarpeitani, siksi päädyin sananmukaiseen litterointitapaan. Haastatteluista kolme oli poltettu minidisciltä cd:lle, joten näissä tapauksissa äänenlaatu oli melko hyvä. Viimeistä haastattelua ei kuitenkaan ollut mahdollista polttaa cd:lle, joten ainoaksi mahdollisuudeksi jäi kopioida haastattelu kasetille. Nauhallalla oli kuitenkin jo entuudestaan ollut äänitettynä jotain musiikkia, joka valitettavasti jostain syystä kuului koko ajan haastattelun taustalla aiheuttaen välillä vaikeuksia saada selvää haastateltavan puheesta. Raidoittamattomissa cd:issä oli kasettiin verrattuna kuitenkin yksi huono puoli. Jos painoi takaisinkelausnappulaa liian lyhyen ajan, cd-soitin ymmärsi annetun komennon käskynä hypätä raidan, eli tässä tapauksessa koko haastattelun alkuun, minkä jälkeen oli taas kova vaiva etsiä kohta, joka parhaillaan oli käsittelyn alla. Litterointivälineistönä käytössäni oli siis korvakuulokkeilla varustetut kasettinauhuri ja cd-soitin. Muutoin litterointi sujui melko mutkattomasti, vaikka se kysyikin erittäin paljon aikaa ja kärsivällisyyttä. Kaikkiaan neljän haastattelun kirjalliseen muotoon saattamiseen kului aikaa keskimäärin 50 tuntia. Yhteensä kirjallista materiaalia syntyi 50 sivua.

Prosessin varmasti raskaimman vaiheen, litteroinnin jälkeen oli edessä enää tutkimusaineiston analyysi. Tässä kohdassa oli syytä kiinnittää erityistä huomiota yleisesti tutkimukselle asetettuun eettisyysaspektiin. Onhan tutkijan itsensä varassa, kuinka paljon analyysissä on mukana hänen omaa tulkintaansa, ja kuinka pitkälle tulkinnat lopulta perustuvat haastateltujen kohdehenkilöiden todellisille mielipiteille. Luonnollisesti aineiston prosessointia tapahtui jo aiemminkin prosessin kuluessa. Kuitenkin vasta varsinaisesti tässä haastattelututkimuksen viimeisessä vaiheessa analyysipäätelmät saivat kirjallisen muotonsa.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

### 6.1 Haastattelujen purkaminen

Haastattelutilanteet olivat yleistunnelmaltaan rentoja, ja vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavan välillä oli hyvin luonnollinen ja keskustelunomainen. Siitä huolimatta noudatin haastatteluissa teemahaastattelulle tyypillistä haastattelurunkoa, joka varmisti sen, että kaikilta kohdehenkilöiltä saatiin vastaukset keskustelun lomassa satunnaisesti esiin tulleiden seikkojen lisäksi myös tiettyihin, tutkimuksen kannalta olennaisiin kysymyksiin. Jo kysymyksiä laatiessani luokittelin kysymysten aihepiirit viiteen eri ryhmään, minkä tarkoituksena oli helpottaa tulosten tarkastelua. Aihepiirien ja niiden alapuolelle luokiteltujen kysymysten ulkomuoto muokkautui hieman prosessin kuluessa, koska keskustelunomaisessa haastattelussa tuli luonnollisesti esiin myös asioita alkuperäisen haastattelurungon ulkopuolelta. Näin ollen muokkasinkin aihepiirejä ja otsikoita haastatteluja vastaaviksi. Nämä lopulliset viisi aihepiiriä olivat:

- 1) Musiikillinen tausta
- 2) Ohjelmisto/ohjelmiston motivoivuus
- 3) Opetus/opetuksen motivoivuus
- 4) Soittoharrastus tuntien ulkopuolella
- 5) Ajatuksia pianonsoitosta

Haastattelumateriaalin analysointi tapahtui näiden viiden ryhmän puitteissa, joten on luonnollista myös esitellä analysoinnin tulokset käyttämällä hyväksi tätä samaa luokitusta.

Tutkimustulosten raportoinnissa on käytetty seuraavia lyhenteitä:

H = haastattelija

A1 = 45-vuotias haastateltava (käy töissä)

A2 = 49-vuotias haastateltava (käy töissä)

B1 = 60-vuotias haastateltava (eläkkeellä)

B2 = 61-vuotias haastateltava (eläkkeellä)

Edellä mainittu lyhennejärjestelmä jakaa näin ollen kohdejoukon henkilöt yhteiskunnallisten funktioidensa perusteella kahteen ryhmään, töissä käyviin (A) ja eläkeläisiin (B). Näin ollen ryhmien välisten vertailujen suorittaminen on selkeämpää. Kaikki haastateltavat olivat naisia.

### 6.1.1 Musiikillinen tausta

Kaikki haastateltavat olivat hyvin sosiaalisia ja omasivat keskustelunomaisen haastattelun onnistumiselle olennaiset kommunikointitaidot, mikä mahdollisti haastattelun luonnollisen etenemisen. Heille kaikille yhteistä oli myös työväenopiston pianotunneilla käymisen lisäksi se, että he joko edelleen toimivat tai olivat aikoinaan toimineet toimistotyössä. Tarkemmin ottaen kolme heistä (A1, A2 ja B1) mainitsi tekevänsä tai tehneensä sihteerin töitä. B2 kertoi ennen eläkkeelle siirtymistään toimineensa toimistoapulaisen ammatissa.

Yleisesti musiikillisesta taustasta keskusteltaessa tuli ilmi, että kaikkien haastateltavien musiikkimaku kattaa useita musiikin eri tyyllilajeja. Kuitenkin erityisesti A1, B1 ja B2 mainitsevat kuuntelevansa mielellään klassista musiikkia, B1 ja B2 käyvät usein myös klassisissa konserteissa. B1:n mielestä klassisen musiikin etu on siinä, että siitä löytää aina jotain uutta, päinvastoin kuin esimerkiksi populaarimusiikista, jota edustavien kappaleiden melodiat oppii liian helposti ulkoa. Huolimatta mieltymyksestä klassiseen musiikkiin kaikki kuitenkin soittavat pianolla myös viihteellisempää musiikkia.

H: "No, onkos sulla mielestäs enemmän tällanen viihdemusiikillinen vai klassinen tausta? Käytkö konserteissa?"

B1: "Kyl mä käyn konserteissa. Ja sit kun mä tosiaan laulan kuorossa, niin tota... Kyllä mä... no, se on vähän... Mä ensinnäkin tykkään musiikista, kaikenlaisesta, lähes kaikenlaisesta, ihan et ei semmosesta hevistä eikä sellasesta räminärokista (naurahtaa), mut sanotaan, et käyn mielelläni konserteissa. Ihan tällasta klassista musiikkia kuuntelen. Ja sitten myöskin kotona soittelen levyjä, sekä klassisia että ihan tällasia iskelmiäkin laidasta laitaan."

Jokaisen haastateltavan perhetaustasta löytyi henkilöitä, jotka ovat harrastaneet musiikkia ainakin jossain määrin. A1:n isä on harrastanut laulamista ja kaksi nuorempaa sisarusta on lapsena soittanut pianoa. A2:n sisarukset puolestaan laulavat ja isä on soittanut mandoliinia. Vaikutti mielenkiintoiselta yhteensattumalta, että myös B1:n ja B2:n isät ovat aikoinaan soittaneet mandoliinia, joka ehkä siihen aikaan on ollut jonkinlainen muotisoitin. Lisäksi B1:n oma tytär kävi pienenä naapurissa pianotunneilla. Harrastus ei kuitenkaan jatkunut kovinkaan kauan. B2:n suvussa on musikaalisen isän lisäksi ollut joitakin "kitaran rämpyttelijöitä" ja "pienoisurkujen pimputtelijoita".

Kaikki haastateltavat ovat aloittaneet pianonsoiton vasta aikuisiällä. Jokainen heistä luokittelee itsensä aloittelijaksi, vaikka harrastusaikojen pituudet vaihtelevatkin eri henkilöillä aina puolesta vuodesta kahdeksaan ja puoleen vuoteen. B1 on soittanut joukosta kaikkein vähiten. Hän nimittäin on aloittanut soittamisen vasta puoli vuotta sitten haastattelupäivästä lukien. A1 aloitti opintonsa vuoden 1999 syksynä, joten haastattelun aikoihin hän oli soittanut pianoa noin puolitoista vuotta. B2:n soittoura on jatkunut nyt yhtämittäisesti neljä ja puoli vuotta. Hän oli jo aiemmin lähes 20 vuotta sitten kokeillut pianonsoittoa opiskellen sitä työväenopistossa reilun puolen vuoden ajan. Kuitenkin mainitsemansa ikävän elämänmuutoksen vuoksi hän joutui lopettamaan soittamisen, mutta aloitti siis opinnot uudelleen eläkkeelle siirryttyään. A2 on haastateltavista soittanut kauimmin, yhteensä kahdeksan ja puoli vuotta. Silti hän laskee itsensä vielä kuuluvaksi aloittelijoiden joukkoon.

Tiedustellessani haastateltavilta, ovatko he koskaan lapsuudessaan soittaneet pianoa sain selville, että kaikki B2:ta lukuunottamatta ovat lapsena soitelleet oikealla kädellä korvakuulolta kappaleiden melodioita. B2:kin olisi halunnut soittaa pianoa, mutta sanojensa mukaan hänelle ei koskaan tarjoutunut siihen mahdollisuutta. Niinpä hän vain tyytyiikin kyhäämään itse erilaisia instrumentteja esimerkiksi veitsistä ja haarukoista. Itse asiassa kaikkien naisten kohdalla soittoharrastuksen aloittaminen aikuisiällä juontaakin juurensa lapsuudesta. Kaikilla nel-

jällä pianonsoittotaito on ollut haaveen aina pienestä pitäen. B1 on ainoa, joka on aloittanut unelmansa toteuttamisen vasta eläkeiässä, sillä alunperinhän B2:nkin soittoharrastus käynnistyi jo parikymmentä vuotta ennen eläkkeelle siirtymistä, vaikkakin soittamiseen tuli olosuhteista johtuen pitkä tauko. A2 kertoo suunnitelleensa, että aloittaisi piano-opinnot eläkeiässä, jolloin uudelle harrastukselle olisi aikaa. Hän ei kuitenkaan malttanut odottaa eläkkeelle siirtymistään, vaan aloitti pianonsoiton jo 40-vuotiaana. A1:llä ja B2:lla pianonsoiton esteenä lapsuudessa oli muun muassa se, ettei perheellä ollut pianoa. A1 kertoo lisäksi, ettei ollut nuorempaan omannut pianonsoittoa kohtaan varsinaista kiinnostusta, vaikka haaveilikin vielä jonain päivänä osaavansa käyttää soittaessaan kumpaakin kättä.

H: "No sitten, tää kysymys oikeestaan jo vähän tulikin, mut saat vielä laajemmin ja tarkemmin kertoa, että miks sä oot aloittanut pianonsoiton?"

A1: "No, mul oli monta vuotta ain haaveena, et mä oppisin soittaa kahdella kädellä, kun mua suututti, kun mä vaan yhdellä kädellä ja yhdellä sormella ja korvakuulolta soittelin. Että mul oli aina haaveena, et mä joskus niinko osaisin tehdä kummallakin kädellä."

Kaikki haastateltavat ovat opiskelleet pianonsoittoa ainoastaan Jyväskylän työväenopistossa. Tunnit ovat olleet aina noin 10-15 minuutin mittaisia yksityistunteja. Ainoastaan B2 on saanut työväenopistossa ryhmäopetusta käydessään pianotunneilla 20 vuotta sitten. Kaikilla kohdehenkilöillä on tällä hetkellä sama naisopettaja. A1:llä ja B1:llä on ollut koko opiskeluaikansa sama opettaja. A2:lla on kahdeksan ja puolen vuoden aikana ollut jo kolme opettajaa; ensimmäinen opettaja oli nuori mies ja opetti A2:ta vuoden, toinen opettaja oli A2:n sanojen mukaan erittäin pätevä ja asiansa osaava nainen, jonka opissa A2 oli 3-4 vuotta, kolmas opettaja on sama kuin muillakin haastateltavilla. B2:lla oli 20 vuotta sitten eri opettaja kuin nykyään. Myös silloinen opettaja oli nainen.

Pianonsoiton lisäksi kaikki haastateltavat pitävät laulamista. Ainoastaan A1 ei ole koskaan ollut mukana varsinaisesti kuorotoiminnassa, mutta on aina pitänyt laulamista, kunhan ei vain joudu laulamaan yksin muiden kuullen. A2, B1 ja B2 ovat jo hieman kokeneempia esiintymään laulamalla. A2 käy kerran viikossa seurakuntakuoron harjoituksissa. B1 on harrastanut kuorolaulua jo 20 vuotta laulaen muun muassa entisessä Jyväskylän sekakuorossa sekä aivan vastikään perustetussa Ikääntyvien yliopiston kuorossa. Myös B2 on aiemmin laulanut Jyväskylän sekakuorossa. Nykyään hän osallistuu kerran viikossa laulukerhon toimintaan.

H: "Tykkäätkö laulamista?"

B2: "Tykkään!"

H: "Kuinka paljon sä oot laulamista harrastanut? Lapsuudessa tai nykyään?"

B2: "Joo, lapsena lauloin melkein aina. Ja mummo sano aina, et se laulaa ku Anna Mutanen (naurahtaa). Siihen aikaan oli sellanen hyvä laulaja. Ja tosissaan oon harrastanut. Ja mä olin yhdessä vaiheessa Jyväskylän sekakuorossakin laulamassa. Siihen aikaan pärjäs vielä sillä korvakuulolla, et ei niistä nuoteista tarvinnut niin ymmärtää, mut kyl mä tykkään siis vieläkin laulamista. Et kyllä se laulu on kans sellanen lahja kun sen kerran on saanut, ni sitä pitää harrastaa."

Muita instrumentteja haastateltavat eivät ole juurikaan soittaneet. A1 kertoo soittaneensa koulussa nokkahuilua ja melodikaa, mutta piano on ainoa instrumentti, jonka puitteissa hän on saanut varsinaista opetusta. B1 ja B2 puolestaan eivät päässeet koulussa kokeilemaan mitään soittimia. Kuitenkin aikuisiällä B2 on hankkinut itselleen pianohaitarin, jota hän on soitellut omaksi ilokseen. Haitariopetusta hän on saanut muutaman tunnin verran tuttavalta. Hän on kuitenkin aikeissa vielä joskus jatkaa haitariopintoja aivan tosissaan.

### 6.1.2 Ohjelmisto/ohjelmiston motivoivuus

A1 soittaa mielellään kevyttä ja laulettavaa musiikkia, koska hänen mielestään se on teknisesti helpompaa. A2 soittaa tällä hetkellä mieluiten musiikkia, jonka hän luokittelee kuuluvaksi klassisen ja viihteellisemmän musiikin välimaastoon, vaikkakin nykyinen opettaja tuo useimmiten tunnille klassisia nuotteja. B1:n mielihajelmisto on myös hieman vähemmän klassispainotteinen, sillä hänen mielestään etuna soitettavalla kappaleella on, jos sen pystyy laulamaan. B2 soittaa edellisten tapaan hieman viihteellisempää musiikkia, esimerkiksi vanhoja iskelmiä ja kansanlauluja.

B2:ta lukuunottamatta kaikki haastateltavat ovat aloittaneet pianonsoiton Ritva Kuoppamäen laatiman *Kiehtovat koskettimet* -pianokoulun opastuksella. Tämä johtunee luonnollisesti siitä, että noin kaksikymmentä vuotta sitten jolloin B2 aloitti piano-opintonsa, varsinaista aikuisille pianonsoiton aloittelijoille suunniteltua pianokoulua ei vielä ollut olemassakaan. *Kiehtovat koskettimet* -pianokoulu ilmestyi nimittäin vuonna 1985. B2:n ensimmäinen opettaja käytti opetuksessaan *Aaronin pianokoulu 1:tä*. Kuitenkin lähes kahdenkymmenen vuoden tauon

jälkeen aloittaessaan piano-opinnot uudelleen B2 soitti *Kiehtovat koskettimet*-pianokoulun kokonaisuudessaan läpi. Myös *Toivelaulukirjat* ovat olleet suosittua oppimateriaalia haastateltavien keskuudessa. Kaikki paitsi B1 ovat soitelleet niitä vähintäänkin kotona omaksi ilokseen. B1 kertoo vierastavansa etumerkkejä, joita hänen mukaansa Toivelaulukirjojen kappaleissa esiintyy liikaa. Muita haastatteluissa ilmi tulleita pianokouluja olivat muun muassa A1:n mainitsemat *Pianosta lentoon 2*, *Classic themes by the Masters*, Jukka Jarvolan ja Eeva Sarmanto-Neuvosen *Vapaasti Pianolla* sekä B2:n ohjelmistoon kuuluva erilaisia juhlatilaisuuksia varten musiikkia sisältävä kirja *Kodin lauluja*. Opettaja tuo myös vähän väliä kaikille haastateltaville monistamiaan irtonuotteja. Yleisesti ottaen jokaisen soitto-ohjelmisto koostuu sekä klassisesta että hieman viihteellisemmästä musiikista, vaikkakin viihdemusiikin osuus on huomattavasti klassista suurempi. Viihde- ja klassisen musiikin lisäksi muun muassa B2:n ohjelmistoon kuuluu myös kansanlauluja sekä hengellistä musiikkia. Viihdemusiikin suosio johtune siitä, että soittokappaleita valittaessa tärkeäksi kriteeriksi nousee kappaleen tuttuus. Ainakin B1 ja B2 ovat tätä mieltä. Heidän mielestään oppimista helpottaa huomattavasti, jos jo heti alkuvaiheessa kuulee, soittaako oikein vai väärin. Toinen syy, miksi viihteellisempi musiikki osana ohjelmistoa saa haastateltavien keskuudessa klassista musiikkia enemmän kannatusta, on todennäköisesti se, että he kokevat klassisen musiikin omiin soitotaitoihinsa nähden vielä hieman liian vaikeaksi. Usein viihdemusiikkia soiteetaan vapaasti säestäen sointumerkeistä, joiden hahmottaminen on kaikkien haastateltavien mielestä helpompaa kuin lukea vasemman käden nuotteja bassoavaimelta.

H: "Just joo, eli oot sä soittanut silleen, et siin on aina merkattu sekä vasemmalle et oikeelle kädelle, diskantti- ja bassoavaimelle...?"

A2: "On, ja just H:n (=opettaja) aikana opiskeltiin paljon sitä vapaata säestystä. Et siitä mä toisaalta tykkäänkin, kun oisko se, että kun niitä kattoo, ni ennen kun ne menee kaikki tänne (näyttää päätään), ni se käy aika hitaasti. Mut sit kun se vapaasäestys, ni ne oppii ne soinnut jotenkin nopeemmin. Ainakin se oli, must tuntuu, helpompaa. Kuhan ne ensin oppii."

Sormiharjoitukset eivät kuulu kenenkään haastateltavan piano-opetusohjelmaan. Ainoastaan B1 kertoo ensimmäisillä tunneilla joutuneensa tekemään jonkinlaisia harjoituksia, joiden tarkoituksena oli kehittää motorisia taitoja ja saada oikea ja vasen käsi toimimaan eriaikaisesti. Kaikki A2:ta lukuunottamatta mainitsevat jossain määrin harrastavansa tuttujen melodioiden soittamista korvakuulolta: B1 kertoo selailevansa joskus nuottivihkoja, joista löytämiään tuttuja kappaleita hän yrittää tapaila ilman nuotteja; B2 soittelee korvakuulolta mieleen muistuvia melodioita unisonossa yhtä aikaa sekä oikealla että vasemmalla

kädellä; A1 käyttää korvakuuloltasoittamista hyväksi muun muassa silloin, kun eksyy nuoteilta tai jos esimerkiksi muistelee jotain tuttua kappaletta, josta ei itsellä ole nuottia.

H: "Sä sanoit, et sä oot korvakuulolta soittanut ainakin silloin aikoinaan..."

A1: "Ja soittelen vieläkin kyllä, et kun on tuttu ja joskus eksyy nuoteilta, ni se menee kyllä sitten korvakuulolta."

H: "Oot sä mitään silleen, et leikitään, et sä kuuntelisit Jari Sillanpäätä, ni et sit sä meet pianon viereen ja päätät, että nyt mä soitan Jari Sillanpäätä tästä?"

A1: "Joo, oon mä kokeillut sitäkin. Olen joo kyllä. En mä muista mitä biisiä, mut joskus jotain ihan, et osaanko soittaa. Tai no viimeks kun mun äiti oli tuolla kuorossa, ni he laulo jotain lauluja ja hän sano, et hänellä ei oo nuottia, et mitenkähän se menee. Ja mä sit kun yritin tapailla hänen soittimellaan, et se oli muistaakseni... hetkinen... Se oli operetista Hevosvarkaat tai joku semmonen, joku, minkä mä olin joskus kuullut. Ja siitä sitten sain ne alkusävelet."

H: "Oot sä kokeillut sointuja sinne?"

A1: "En, en sentään sillai. Että ei se multa onnistu vielä."

Tiedustellessani haastateltavilta, millaista musiikkia he mieluiten haluaisivat soittaa, sain kaikilta jokseenkin samankaltaisia vastauksia. A1:n lempimusiikkiin kuuluvat muun muassa tutut operettisävelmät sekä vanhat klassikkoiskelmät. Hän kuuntelee kyllä mielellään klassista musiikkia, mutta kokee sen tällä hetkellä liian vaikeaksi soittaa. A1 haluaa kuitenkin vielä joskus oppia soittamaan myös klassista pianomusiikkia. A2 sanoo mieluiten soittavansa ohjelmistoa, joka edustaa klassisen ja viihdemusiikin välimuotoa, enemmän kuitenkin painottuen viiteellisemmän musiikin puoleen. Hänelle on nimittäin tärkeää oppia säestämään sekä sointumerkeistä että lukemalla vasemman käden nuotteja bassoavaimelta. Pääasia hänen mielestään on, että ohjelmisto -koostuu se sitten klassisesta tai viihdemusiikista- on omalle tasolle sopivaa. B1:lle on tärkeää, että kappaleet ovat laulettavissa. Vaikka hän ei omien sanojensa mukaan halukaan vielä soittaa mitään "hirveen klassista", silti hänellä on haaveena vielä jonain päivänä osata soittaa Beethovenin *Für Elise*. Myös B2 kokee klassisen musiikin vielä omalle tasolleen liian vaikeaksi. A2:n tapaan hän korostaa ohjelmiston valinnassa kappaleiden vaikeustason vastaavuutta omiin taitoihin. Hän soittaakin mieluiten tuttuja kansanlauluja ja iskelmiä, joiden oppiminen on tuntemattomiin kappaleisiin verrattuna huomattavasti helpompaa.

Kaikkien haastateltavien mielestä nykyinen soitto-ohjelmisto vastaa omia toiveita. Tämä johtuu suurimmaksi osaksi siitä, että jokainen saa itse vaikuttaa soitettavien kappaleiden valintaan. Lisäksi A2, B1 ja B2 sanovat soitto-ohjelmiston



mielekkyyden johtuvan myös siitä, että opettaja osaa arvioida, minkä tasoiset kappaleet ovat kullekin soittajalle sopivia niin, että ne eivät ole liian vaikeita eivätkä liian helppoja. Näin ollen ohjelmisto myös motivoi harjoittelemaan.

H: "No, tää on nyt vähän tän saman jankkaamista, mutta vastaako nykyinen soitto-ohjelmisto omia toiveitasi?"

A2: "Vastaa. Kun yleensä tällä opettajalla on niin ku usein valikoima niitä. Siitä sit hän kysyy, et oisko tää hyvä. Sit joko hyväksyn tai en."

...

H: "No, sitten vielä tällanen jatkokysymys, et jos kerran soitto-ohjelmisto vastaa omia toiveita, niin motivoiko se myös harjoittelemaan?"

A2: "Motivoi se. Just siinä kun ne on tarpeeks vaikeita, mut ei sit kuitenkaan liian vaikeita."

Kaikki kertovat soittavansa varsinaisten läksykappaleiden lisäksi myös muita kappaleita. A1 soittelee vanhoja läksykappaleita, tuttuja lauluja Toivelaulukirjoista sekä muiden haastateltavien tapaan jouluaikaan joululauluja. A2:n mielestä soittotaidon kehittymisen kannalta on melkein pä ehdotonta soittaa muitakin kuin vain läksykappaleita. Tällaista soittoa hän harrastaa erityisesti loma-aikana soittaen lauluja esimerkiksi omista soittovihoistaan tai lastensa musiikinkirjoista. B1 soittelee vihoista oikealla kädellä sellaisia kappaleita, joista pitää paljon. B2 soittelee muuta ohjelmistoa silloin, kun jo osaa varsinaisen läksykappaleen. Myös hänen mielestään on mukava joskus soitella vanhoja läksyjä, joiden soittaminen onnistuu jo sujuvasti.

Jokainen haastateltavista pitää laulamista, kuten jo aiemmin tuli mainittua. A2 ja B2 kertovat yhdistävänsä laulamista ja pianonsoiton siten, että he harjoittelevat kuorostemmojaan soittamalla niitä aluksi pelkästään pianolla ja sen jälkeen laulamalla melodiaa soiton päälle. Kaikki paitsi B1 sanovat myös usein hyräilevänsä pianokappaleiden melodioita samanaikaisesti soittaessaan. B2:n mielestä tämän kaltainen soiton mukana lauleskelu on helpompaa, jos vasen käsi soittaa nuotteja bassoavaimelta luettuna eikä sointumerkeistä säestäen. B1 pitää itseään sen verran aloittelijana, että ei vielä kykene säestämään lauluun. Kuitenkin myös hänellä on haaveena oppia joskus sekin taito.

### 6.1.3 Opetus/opetuksen motivoivuus

Aloittaessaan piano-opinnot kaikilla haastateltavilla oli suurin piirtein samantyyppiset odotukset opetuksen suhteen. B1 ajatteli aluksi vain katsoa, onko opetuksesta soitonopiskelun kannalta mitään sanottavaa hyötyä. Muiden odotukset kohdistuivat lähinnä siihen, että opetus tarjoaisi heille mahdollisuuden oppia soittamaan sujuvasti minkä tahansa kappaleen, vaikka A2 myöntääkin oppimisen olevan viime kädessä enemmän riippuvainen omasta ahkeruudesta kuin opettajasta. Olennaista oli lisäksi se, että kykenisi opettelemaan kappaleita myös itsenäisesti. A1 mainitsee vielä odottaneensa, että olisi piano-opetuksen ohella saanut teoriaopetusta. Opettajan hän odotti asettuvan rooliin, jonka tehtävänä olisi vastalla oppilaan esittämiin kysymyksiin neuvoen tätä aina tarvittaessa.

H: "No, millasias odotuksia sulla oli tai on vieläkin piano-opetuksen suhteen? Mikä hyöty siitä opettajasta on?"

B2: "No, opettajasta on ekakskin se hyöty, et mä voin aina kysyä siltä, että mitenkä mikäkin soitetaan, et jos mulle tulee joku tai sillä tavalla joku kysymys niin ku soinnuista. Enhän mä kaikkii sointujakaan osaa, ni mä aina kyselen, et mitenkä tämä soitu soitetaan tai mitä tämä kohta merkitsee. Et se niin ku neuvoo tollai. Tietysti mä tykkäisin sitä teoriaa saada kyllä vähän enemmän, koska mä en muista. On meillä koulussa ollut joskus, mut siitä on niin hirveen kauan. Ne on jo unohtunut kaikki, mitä silloin oiskaan sitten opetellut. Mulle on niin ku kaikki ihan vierasta kaikki nää ihan alkeetkin, et nää teorialat. Et se ois ehkä ihan hyvä saada sitä teoriaa siihen alkuun. Kyl mä niin ku tosiaan toivon, et mä joskus osaisin silleen ihan sujuvasti soittaa laulun ku laulun. Semmosenkin mitä mä en osaa laulaa."

Kysyessäni, mitä kukin muistaa ensimmäisestä pianotunnistaan, kaikille yhteiseksi muistoksi paljastui pieni alkujännitys. Sen lisäksi A1 muistelee miettineensä, missä C sijaitsee koskettimistolla. Hänellä ei nimittäin ollut kotona pianoa. A2 muistaa ensimmäisestä tunnistaan pianokoulu *Kiehtovat koskettimet*. Hänen jännityksensä johtui siitä, että hän ei ollut varma sormien oikeaoppisesta asennosta. B1:tä jännitti se, pitääkö tunnille mentäessä osata enemmän kuin mihin hän pystyy. Hän kertoo opettajan leppoisan olemuksen kuitenkin rauhoittaneen häntä. B2 taas epäröi, löytääkö oikeita koskettimia. Hänen mielestään pianon ääni tuntui aluksi oudolta ja omat sormet paksuilta ja jäykiltä. Kuitenkin hän oli jo mielestään jonkin verran sinut pianon kanssa, koska kotona oli piano.

H: "Mitäs muistat ensimmäisestä tunnista? Vaikka epäviireinen piano tai ihan mitä vaan..."

B2: "No, ei kai se piano ollut epäviireinen, vaan sormet oli tietenkin niin paksut ja jäykät (nauraa). Että semmostahan se on tietenkin, että ei sitä..., että ainahan se on vähän outoo se äänikin. Mut eihän se ääni enää silloin, että ku sul oli jo kotonakin piano; jo sai niin ku vähän etukäteen soitella. Et se ei ollut ihan siis niin, et jos ois ollut,

ettei ois ollut minkään näköstä, niin se ois vaikeeta. Kuitenkin olit niin ku jo sinut sen pianon kanssa. Mutta se, että nuotit oli kyllä ihan hakoteillä, et sä et tiennyt, et mihin kohtaan se peukalo laitetaan. Että keski-C oli hakusessa."

Ensimmäiselle pianotunnille mennessään kaikki paitsi B2 olivat jotenkin jo aiemmin tutustuneet nuotteihin. A1 osasi nuotit ja koskettimien nimet sekä suurin piirtein nuottien aika-arvot. Nämä taidot olivat peräisin ajalta, jolloin hän vielä soitteli pianoa ilman varsinaista opetusta. A2 osasi lukea nuotteja diskanttiavaimelta. Sävelnimet ja koskettimien nimet hän tunsi kouluajoilta. B1:lle nuotit olivat jossain määrin tulleet tutuiksi kuorossa. Aloittaessaan pianotunnit hän osasikin joten kuten nuottien nimet, paikat viivastolla sekä sävelten kestot.

B2 oli siis ainoa, jonka kanssa piano-opetus lähti liikkeelle sävelnimien opettelumisesta. Hänen mukaansa ensimmäisillä tunneilla opettaja korosti lisäksi oikean istuma-asennon ja sormien asennon merkitystä. Samoja asioita painotettiin myös A2:n ja B1:n aloittaessa piano-opintonsa. A2 kertoi vielä, että varsinainen soittaminen ja sormijärjestysten harjoittelu aloitettiin heti ensimmäisellä tunnilla. Hänen muistaakseen *Maijan karitsa* oli ensimmäinen varsinainen läksykappale. Vähitellen mukaan otettiin myös musiikin teoriaa siinä tahdissa kuin asiat esiintyivät kirjassa. B1:n kohdalla pianonsoitto aloitettiin soitujen opiskelulla. A1 muistelee saaneensa ensimmäisellä tunnilla läksyksi jonkun helpon pienen sävelmän (luultavasti *Satu meni saunaan*), joka oli tarkoitus opetella soittamaan yhdellä kädellä.

Kysyin haastateltavilta, paljonko he saavat kerralla soittoläksyä. A1 vastasi, että hän ei oikeastaan saa lainkaan läksyä, vaan soittaa joka tunnilla aina uutta kappaletta. A1 kertoo opettajan luottavan siihen, että hän harjoittelee kappaleet itseksensä, koska on itse valinnut soitettavat kappaleet ja on näin ollen motivoitunut myös opettelemaan ne. A2 sanoo aiemmin saaneensa kotiläksyksi aina yhden kappaleen. Nykyään määrä vaihtelee yhden ja kolmen välillä riippuen kappaleen pituudesta. Kuitenkin hänen mielestään kolme kappaletta tuntuu jo ehkä liialta. Joskus jos kappale on oikein pitkä, se voidaan jakaa pienempiin osiin. B1 saa läksyksi yleensä yhden pitkän tai pari lyhyttä kappaletta, mikä on hänen mielestään aivan sopivasti. Läksyjen määrästä keskustellaan aina. B2 sai ennen aina läksyksi vain yhden kappaleen osissa. Tarkoituksena oli soittaa läksy aluksi vasen ja oikea käsi erikseen ja vasta seuraavalle tunnille kätet yhtä aikaa. Nykyään on kuitenkin jo yleisempää, että läksyksi tulee yksi kappale kokonaisuudessaan. B2:n mielestä se ei ole suinkaan liikaa, vaan enemmänkin läksyä saisi olla.

Kaikki haastateltavat kertovat, ettei heidän opettajansa vaadi heitä osaamaan soittoläksyjään. A1:n kohdalla näin on, koska läksyä ei varsinaisesti koskaan tule. A2 puolestaan vertaa nykyistä opettajaansa edelliseen, joka vaati, että läksyt oli osattava. Se oli hänen mielestään oikea periaate, joka varmisti sen, ettei oppilas ruvennut laistamaan tehtävistään. Nykyinen opettaja sanoo, että tunnille voi tulla, vaikka ei olisikaan harjoitellut. A2 kuitenkin kertoo, että häntä harmittaa, jos joskus käy niin, ettei ole ehtinyt opetella soittoläksyä kunnolla. B1:n mielestä se, että opettaja ei vaadi läksyjen osaamista, johtuu todennäköisesti hänen hienotunteisuudestaan. B1 on A2:sta poiketen sitä mieltä, että opettajan ei tarvitsekaan olla vaativampi, sillä soittomotivaatiota riittää muutenkin. B2 on hänen kanssaan samaa mieltä. Hän lisää vielä, että toisaalta opettajalla ei ole oikeutta vaatia oppilaita osaamaan läksyjään, koska oppilaat ovat jo aikuisia ja opiskelu työväenopistossa perustuu täysin vapaaehtoisuuteen.

Miten opettaja sitten suhtautuu, jos läksyjä ei ole harjoiteltu? A1:llä harjoittelu on täysin oman kontrollin varassa, eikä opettaja -kuten jo aiemminkin mainittiin- kuulustele läksyjä. A2:n kohdalla ei puolestaan ole koskaan käynyt niin, että hän ei olisi osannut soittoläksyjään edes jotenkin. B1:kin omien sanojensa mukaan on vain erittäin harvoin niin kiireinen, että ei ehdi harjoittelemaan soittamista. Jos näin kuitenkin joskus käy, opettaja vihjaa hienovaraisesti, että nyt olisi ehkä syytä ottaa sama kappale vielä kerran läksyksi, vaikka yleensä silloin antaa myös uuden läksyn. B2 sanoo, että jos hän ei ole ehtinyt harjoittelemaan, hän soittaa tunnilla vanhaa läksyä. Tällaisissa tapauksissa opettaja suhtautuu tilanteeseen kannustavasti sanomalla, että harjoittelematta jäänyt kappale sujuu varmasti seuraavalla kerralla jo paremmin.

Jos haastateltavat puolestaan osaavat soittoläksynsä, opettaja kehuu heitä. A2:n mielestä nykyinen opettaja on edelliseen opettajaan verrattuna jopa liian kova kehumaan. Aiempi opettaja komensi soittamaan uudelleen mikäli läksy ei sujunut. Tämänhetkinen opettaja on A2:n mielestä niin kiltti, että kehuu, vaikka läksy ei aina menisikään esimerkillisesti. Kehumista pitäisi hänestä vähentää. Muiden mielestä opettaja ei kehu turhaan. Pikemminkin he näkevät kehumisen kannustamisena, joka on soittomotivaation säilyttämisen kannalta tarpeellista. A1:n mielestä opettaja myös kommentoi, jos läksy ei suju. B2:lle on tärkeää, että opettaja ymmärtää sen, että tunnilla oppilas ei koskaan pienen jännityksen vuoksi yllä parhaimpaan suoritukseensa. Siksi kannustaminen on tärkeää myös silloin, kun soittaminen ei onnistu aivan täydellisesti.

H: "No, entäs sitten jos sä osaat läksys tosi hyvin, seuraako joku palkkio? Siis siinä mielessä, et opettaja kehuu tai..."

A2: "No, tää opettaja on yleensäkin minusta vähän liian kova kehuamaan."

H: "On vai?"

A2: "On. Yrittää varmaan niin ku kannustaa sit, vai mikä siin on, että... H (=entinen opettaja) sano silloin, et jos meni hyvin, ni et 'oikein hyvä'. Ei ne yleensäkkään kukaan silleen tietenkään rupee moittimaan, et siinähan masentuu varmaankin, mut että H otti sit heti että 'näin, otetaas uudestaan ja tehääs näin...' S (=nykyinen opettaja) on varmaan niin kiltti. S vaan kehuu, vaikka ite tietää, et ei tää nyt kyllä mennyt."

H: "Oisko sit parempi, jos jättäis vaikka muutamat kehut pois tai...?"

A2: "Ois niin. Juu, tai sitte ottais sen, että miten tää soitetaan. Heti, siitä."

H: "Kyllähän se tietysti menettää merkitystään vähän, et sillä ei sit kun tietää, et ku ihan OIKEESTI osais, ni kun kehut on kuitenkin samanlaiset, ni ei sitä niin ku enää... Ehkä se motivois vähän enemmän, jos ei ihan jatkuvasti... (A2 myöntelee.)"

A2: "Than hyvin vois sanookin vaikka, et voisit kyllä harjotella vähän enemmän."

Tiedustellessani haastateltavilta, onko heillä soittoläksyjen lisäksi joitakin kirjallisia tehtäviä, sain kaikilta kieltävän vastauksen. A1 haluaisi, että pianotuntiin sisältyisi myös teoriaopetusta, ja hän olisikin valmis tekemään aiheeseen liittyen myös kirjallisia kotitehtäviä. Hän onkin toivonut löytävänsä sopivan tasoisen musiikinteorian alkeisoppaan itseopiskelua varten. A1 on kertomansa mukaan keskustellut teoriaopetuksesta opettajansa kanssa, joka sanoi lyhyiden pianotuntien vuoksi opetuksen olevan mahdollista ainoastaan kaikille yhteisesti järjestettynä. Siinäkin olisi kuitenkin omat ongelmansa. A2 on sitä mieltä, että hänellä tuskin olisi aikaa kirjallisiin kotitehtäviin. Hän vetoaa siihen, että täytyy myös ehtiä viettää aikaa perheen kanssa. B1 ei myöskään haluaisi kirjallisia kotitehtäviä. Hänen mielestään ne tuntuvat lapsellisilta. B2 puolestaan on samaa mieltä kuin A1. Hänen mielestään ei riitä, että musiikinteoriaa tulee opiskeltua ainoastaan sitä mukaa, kun siihen liittyvää tietoa esiintyy soittokappaleiden lomassa.

Kaikki kertovat myös, että soittotunteihin ei sisälly minkäänlaista tekniikkaharjoittelua. Muiden paitsi A1:n mielestä tekniikan harjoittelu olisi varmasti hyödyllistä ja kokeilemisen arvoista.

Jokainen haastateltava sanoo pianotuntinsa olevan niin lyhyt (noin 10 minuuttia), että se etenee aina tietyn saman kaavan mukaan. A1:n pianotunti lähtee liikkeelle niin, että hän esittelee opettajalle nopeasti tuomansa kappaleen, jonka haluaisi oppia soittamaan. Opettaja neuvoo, miten kappaletta kannattaisi lähteä opettelemaan, minkä jälkeen hän tekee nuottiin joitakin soittamista helpottavia

merkkintöjä. A1 kokeilee kappaleen soittamista ensin oikealla ja sitten vasemmallalla kädellä ja lopuksi soittaa kappaleen kummallakin kädellä yhtä aikaa. A2:n tunti alkaa sillä, että hän esittää opettajalle edelliskertaisen läksykappaleen, jota opettaja kommentoi. Tämän jälkeen valitaan uusi kappale. A2:n mielestä pianotunti ei kaipaa vaihtelua, koska 10 minuuttia on niin lyhyt aika. Myös B1:n ja B2:n mielestä soittotunnin lyhyys ei anna mahdollisuutta muuttaa sen sisältöä. Heidänkin tuntinsa etenee niin, että aluksi oppilas esittää opettajalle vanhan läksyn, minkä jälkeen opettaja esittelee heille uusia kappalevaihtoehtoja, joista oppilas saa valita mieleisensä.

Pianotunnin lyhyys on B2:n mielestä opetuksessa ikävintä. Mukavinta tunnissa on se, että saa yleensäkin soittaa ja olla samalla kontaktissa aurinkoisen opettajan kanssa. Hän kertoo lähtevänsä tunnille mielellään, ja poistuessaan sieltä hänellä on aina hyvä mieli. B1:n mukaan mieluisinta tunneissa on se, kun oppii jotain uutta, kokee ahaa-elämyksiä ja saa tarvittaessa opettajalta neuvoja. Ikävintä hänen mielestään on se, että tunnilla soittaminen ei koskaan suju niin kuin kotona, vaan aina iskee pieni esiintymiskuume, vaikka hän ei tietoisesti jännitäkään opettajaa. Myös A1 mainitsee mukavimmaksi asiaksi ahaa-elämyksien kokemisen. Muita mukavia asioita tunnissa ovat hänen mielestään se, kun löytää soinnut sujuvasti sekä yleensäkin toimiva kokonaisuus. Ikävintä A1:stä on ryhtyä harjoittelemaan opettajan nähden. Mieluiten hän ottaakin tunnilla vain nopeasti opin ja lähtee sitten kotiin harjoittelemaan. A2:sta mukavinta on, kun osaa läksynsä. Ikävintä on se, kun ei vielä osaa soittaa suoraan nuoteista. Myös se on ikävää, jos tuntien aikataulu ei pidä ja joutuu odottamaan omaa vuoroaan. Lisäksi hän ei pidä siitä, että opettaja siirtyy soittoläksyä kuunnellessaan aina oppilaan selän taakse. A2:n mielestä se saa olon tuntumaan epävarmalta, kun ei näe opettajan ilmeitä.

H: "No sitten, mikä on pianotunneilla kaikkein mukavinta?"

A2: "Kun osaa läksynsä (naurahtaa).

H: "Se on mukavinta? No, kuvaile sitä tunnetta."

A2: "Niin, että kun se menee alusta ihan ilman mitään. No, voihan nyt jotain pientä tulla, mut se on, et kerrankin voittaa sen jännityksen ja kaiken tän, et se meni. Kun se kuitenkin kotona menee aina paljon paremmin."

...

H: "Mikäs on kaikkein tyhmintä pianotunneilla?"

A2: "No, ei mul oikeestaan oo mikään. Se on varmaan kun nyt ihan oikein on halunnut, et oppii. Niin, paitsi se on tietysti, et kun ei ne jää..., ei osaa suoraan soittaa."

H: "Niin, mutta tunnissa ei periaatteessa oo mitään...?"

A2: "Ei siellä oo, paitsi odottelu joskus, kun ne venyy. Se on niin, mut sehän ei liity tähän, että kun ne aikataulut ei pidä, että istuskelee siellä ja oottelee."

Kaikki haastateltavat ovat sitä mieltä, että tunnit ovat liian lyhyitä kestäessään ainoastaan noin 10-15 minuuttia. Kuitenkin opetusaika on onnistuttu käyttämään tehokkaasti hyödyksi. Kaikki katsovat opiskelun perustuvan pääasiassa oppilaan omaan aktiivisuuteen ja kotiharjoitteluun. Ainoastaan A1 on sitä mieltä, että tunnin lyhydestä on etuakin. Hänestä 10-15 minuuttia on riittävä aika opin saamiseksi. Tällöin oppilaan ei tarvitse harjoitella opettajan nähden, mikä jännittää, vaan hän ainoastaan saa ohjeet uutta kappaletta varten. B1:llä on usein tunnille mennessään mielessä monia kysymyksiä, joihin ei ajan puutteen vuoksi kuitenkaan ehdi saada vastauksia. Yleensäkin pianotunti vaikuttaa kaikin puolin liian hätäiseltä, koska asioihin ei ehditä perehtyä kunnolla. B1 esittää ajanpuuteongelmaan sellaista ratkaisua, että pianotunnit pidettäisiin joka toinen viikko puoli tuntia kerrallaan, sillä pelkkä tuntien pidentäminen kysyisi sen verran resursseja, muun muassa opettajien palkkojen nostamista, että lukukausimaksut saattaisivat nousta, mikä puolestaan karsisi oppilaiden määrää.

B1: "... Et kyllä mä senkin ymmärrän, et se yhteisopetus on hankalaa, mutta jotenkin... onko se sit määrärahoista kiinni vai mistä, et sais niinku pidemmän sen ajan. Vai eikö sit saa opettajia niin pitkäksi aikaa illasta, vai mikä siinä sit on. Kyllä mä ajattelin monta kertaa, ja niin monet muutkin on sanonut siinä kun jonotetaan, ni sanoneet, et alta puolen tunnin on kyllä hätiköintiä. Se ois ihan se ehdoton vähintään."

Kysyin haastateltavilta, ovatko he koskaan ajatelleet siirtyä työväenopiston opetuksesta yksityisopetukseen. A1 on harkinnut asiaa. Hänen mielestään yksityisopetuksessa oppisi enemmän ja myös teorian opiskelu tulisi mahdolliseksi. A2 ei varsinaisesti kaipaa yksityisopetusta, johon joutuisi kuitenkin panostamaan enemmän. Hän kertoo syyksi pitkät työpäivät, joiden lomassa olisi muistettava huomioida myös perhettä, eikä vain soittaa jatkuvasti pianoa. B1 sanoo, että ei vielä tiedä tulevasta ollessaan piano-opinnoissaan vasta näin alkuvaiheessa. On kuitenkin mahdollista, että hän vielä joskus innostuu siirtymään yksityisopetukseen, varsinkin jos opettaja sattuisi löytymään jostain läheltä. B2 on miettinyt yksityisopetusta yhtenä varteenotettavana vaihtoehtona. Toistaiseksi työväenopiston pianonsoitonopetus, joka kuitenkin on siinä mielessä yksityisopetusta, että tunnilla on kerrallaan ainoastaan yksi oppilas, on vielä riittänyt vastaamaan hänen tarpeitaan.

Aloittaessaan piano-opinnot työväenopistossa noin 20 vuotta sitten B2:n kohdalla opetus tapahtui ryhmissä. Tällöin kaikilla oppilailla oli samat kappaleet

läksynä, jolloin oli mahdollista oppia toisten virheistä. Positiivista ryhmässä soittamisessa oli esiintymiskokemuksen karttuminen. B2:n mielestä sekä yksityisesti ryhmäopetuksessa on niin hyvät kuin huonotkin puolensa. Yksityistunnin etu ryhmätuntiin verrattuna on muun muassa siinä, että paikalla ei ole toisia oppilaita kyllästyessä. Muiden läsnäolo saattaa myös aiheuttaa esiintymispelkoa. Tätä mieltä on myös B1. A2:n ja A1:n mielestä yksityistunnit on huomattavasti parempi vaihtoehto. Mielipidettään he perustelevat sillä, että ryhmäopetuksessa saattaisi iskeä esiintymisjännitys. Kuitenkin A2 myöntää, että ryhmäopetuksesta saattaisi oppia jotain, mitä yksityisopetuksella ei olisi mahdollista tarjota.

Vaikka haastateltavat nimeävät jännittämisen yhdeksi juuri ryhmäopetuksen suurimmista haitoista, silti he myöntävät jännittävänsä jonkin verran, vaikka tunnilla ei olekaan opettajan lisäksi muita. Kaikki kertovat osaavansa läksynsä tunnilla huonommin kuin kotona, mikä harmittaa erityisesti B2:ta, koska hän haluaisi sanojensa mukaan ilahduttaa opettajaa edes kerran sillä, että kykenisi tunnilla samanlaiseen suoritukseen kuin kotona. Hän ehdottaa jännitykseen lääkkeeksi pianotuntien pidentämistä, jolloin jännitys luultavasti ehtisi jo tunnin kuluessa jonkin verran laueta. Kuitenkin B1 on sitä mieltä, että vaikka opettajan läsnäolo jännittää, toisaalta opettajan leppoisa olemus luo tunnille kotoisan ja rennon tunnelman.

Kaikki haastateltavat kokevatkin opettajansa mukavaksi ja innostavaksi. A1 luettelee opettajastaan ainoastaan positiivisia piirteitä: opettaja on innostava, neuvoo mielellään ja on oppinut tuntemaan oppilaansa tason, joten hän ei vaadi liikoa, sillä perustuhan opiskelu vapaaehtoisuuteen. A2:n mielestä nykyinen opettaja saisi vaatia enemmän. Vaativuuden lisäksi hän kaipaa edellisestä opettajastaan tämän monipuolisuutta niin opetusmenetelmien kuin -materiaalinkin suhteen. B1 on sitä mieltä, että opettaja on määrätietoinen ja B1:n omalle tasolle juuri sopiva. B2 näkee opettajansa toimivan täysin oikealla alalla. B2:n mielestä hän on taitava soittaja ja hyvä opettaja, jonka tunneille on aina mukava tulla.

Tiedustellessani haastateltavilta, millainen heidän mielestään on hyvä ja motivoiva opettaja, tärkeimmiksi hyvän opettajan ominaisuuksiksi tuntuvat nousevan oppilaan tason tuntemus ja se, että opettaja on sopivassa määrin vaativa. A1 lisää listaan vielä innostavuuden sekä sen, että hyvä opettaja antaa uusia vinkkejä ja neuvoo tarvittaessa. B1:llekin on tärkeää, että opettaja antaa erilaisia vinkkejä ja ideoita. Hänen mielestään opettajan tulee kysyä oppilaansa mielipidettä asioista, esimerkiksi uutta soittotehtävää valittaessa. Lisäksi hyvä opettaja



kannustaa oppilastaan, kuitenkin niin, että ei kehu turhaan vain innostaakseen tätä. B2 mainitsee hyvän opettajan ominaisuuksiksi sen, että opettaja paneutuu kuhunkin oppilaaseen kerrallaan, vaikka tämä ei olisikaan mikään huippupianisti, sekä sen, että opettaja kommentoi oppilaansa soittoa asiallisen lempeästi eikä suinkaan "tusahtelemalla".

H: "No, millanen on sun mielestä hyvä ja motivoiva opettaja?"

A2: "No, just tällanen opettaja, joka tietää oppilaansa tason, et osaa antaa sille sopivan vaikeita, ei liian vaikeita, mut et kuitenkin välillä vähän sellasta helpompaakin, et tuntee oppimisen iloa itekin, että kun soittaa, ni se menee hyvin nopeesti tänne (näyttää päätään). Ni siinä. Ja opettajan pitää vaatia kuitenkin jotain."

#### 6.1.4 Soittoharrastus tuntien ulkopuolella

Haastateltavista jokaisella A1:tä lukuunottamatta on piano. A1:llä on kotona ainoastaan sähköurut, joilla soittaminen kuitenkin hänen mielestään laimentaa musiikin tuottamaa ilontunnetta. Hän onkin päättänyt hankkia oikean pianon, jonka tulisi soida kauniisti, soveltua sisustukseen ja maksaa enintään 15 000 markkaa. Tällä hetkellä hän harjoittelee mielellään työväenopiston pianolla, jota voi varata harjoittelukäyttöön aina tarvittaessa. A2:lla oli myös alkuvaiheessa sähköurut, joista hän noin kuukauden kuluttua kuitenkin luopui ja osti Hellaksen pianon, kun huomasi, että soittoinnostus ei ajan myötä hiipunutkaan. Hänen mielestään piano on aivan ehdoton oikean soittotyylin oppimisen kannalta. Hän kertookin, että ei meinannut erilaisten kosketuksen vuoksi osata soittaa tunnilla, koska oli harjoitellut läksyn uruilla. B1:llä kävi hyvä tuuri, koska hänen ystävänsä tarjosi hänelle muuton vuoksi Etyde-merkkistä pianoa lainaksi muutaman vuoden ajaksi. Piano toimitettiin B1:lle syksyllä 2000, jonka jälkeen sitä ei ole viritetty. Tarkoituksena olisi katsoa, kuinka pitkään B1:n soittoinnostus jatkuu ja sen perusteella päättää, ostaako B1 pianon itselleen. B2:n piano on Fazer-merkkinen. Se ostettiin 18 vuotta sitten. Piano ei ole kalleimmasta päästä, mutta riittää B2:n mukaan hänen tasoiselleen harrastelijalle.

Koska A1:llä ei ole kotona omaa pianoa, hän harjoittelee usein heti soittotunnin jälkeen työväenopiston pianolla. Lisäksi hän soittaa aina viikonloppuisin ja arkisin silloin kun on aikaa, yhteensä keskimäärin noin 3-4 kertaa viikossa. Joskus saattaa kuitenkin olla peräkkäin montakin päivää, jolloin hän ei koske pianoon

tai vastaavasti hän myös saattaa soittaa useana päivänä peräkkäin. Harjoittelu kestää kerrallaan noin puolesta tunnista tuntiin. Omasta mielestään hänen pitäisi kuitenkin harjoitella vielä enemmän kehittyäkseen soittajana. A2:n harjoittelu keskittyy lähinnä iltoihin ja viikonloppuihin. A1:stä poiketen A2 ei koskaan harjoittele heti pianotunnin jälkeen, koska tunnilta päästyään on jo sen verran myöhäistä. Hänelle harjoituskertoja kertyy viikossa noin 5. Kerralla A2 soittaa noin 45 minuuttia. Myös hän on sitä mieltä, että harjoittelumäärää olisi ehkä syytä lisätä. B1 harjoittelee A1:n tapaan mieluiten heti pianotunnin jälkeen, jos vain menee tunnilta suoraan kotiin. Hänellä ei ole soittamiselle mitään tiettyä ajankohtaa vuorokaudessa. Tärkeintä on, että soittaminen on säännöllistä. Siksi hän pyrkiikin harjoittelemaan päivittäin, vaikka joskus harjoittelu saattaakin kerralla kestää vain noin 15 minuuttia. On kuitenkin hetkiä, jolloin soittamisen lomassa ei huomaa katsoa kelloa ja saattaa harjoitella yhtämittäisesti jopa tunnin. B2 ei jaksakaan enää harjoitella pianotunnilta tullessaan, vaan on sitä mieltä, että soittamiskiintiö on jo sen päivän osalta täynnä. Samoin kuin B1 myös B2 pyrkii harjoittelemaan mahdollisimman säännöllisesti, mieluiten edes hieman joka päivä. Kuitenkin joskus tulee viikkoja, jolloin ei ehdi harjoittelemaan kunnolla. Silloin B2 kertoo pitävänsä "paniikkiharjoitukset" vielä juuri ennen tunnille menoa. Hän ei koskaan soita aamuisin, vaan iltaihmisenä ajoittaa harjoittelunsa aina myöhempään ajankohtaan. Harjoittelu vie kerralla aikaa noin 30-45 minuuttia. Sitä lyhyempikestoisen harjoittelun B2 näkee turhaksi.

Soittoharrastus sellaisenaan ei ole opettajan lisäksi tarjonnut haastateltaville uusia tuttavuuksia. Kaikki kuitenkin kertovat jossain määrin tutustuneensa muihin oppilaisiin, erityisesti niihin, jotka joko ovat tulossa tunnilta tai ovat menossa sinne oman vuoron jälkeen. Myös odotusaulassa istuskellessa tapaa muita oppilaita. Tällöin yleinen keskustelunaihe on muun muassa se, kauanko on soittanut ja miten pitkälle on edennyt opinnoissaan.

Kysyessäni, miten muu perhe ja tuttavat ovat suhtautuneet haastateltavien soittoharrastukseen, sain kaikilta melko samankaltaisia vastauksia. A1:n työkaverit ovat olleet uudesta harrastuksesta erittäin innoissaan. He ovat sanoneet myös itse haluavansa oppia vielä vanhoilla päivillään tekemään asioita, jotka ovat jo kauan olleet haaveena. A1:n perhe on suhtautunut soittoharrastukseen kannustavasti. Vain harvoin A1 innostuessaan harjoittelemaan useamman tunnin peräkkäin saa kuulla muilta perheenjäseniltä, että voisi jo vähitellen lopettaa soittamisen. A2 kertoo haluavansa ottaa pianonsoittoa harrastaessaan myös perheensä huomioon. Siksi hän ei haluakaan kuluttaa kaikkea vapaa-aikaansa soittamiseen. B1 sanoo kaikkien, niin perheen kuin tuttavienkin olevan innoissaan

hänen soittoharrastuksestaan. Näin on myös B2:n kohdalla; kaikki suhtautuvat asiaan positiivisesti ja kannustavasti. Erityisesti hän kokee kannustavaksi sen, kun joskus tutuille esiintyessään kuulijat ihailevat hänen soittotaitojaan, koska itse eivät osaa soittaa senkään vertaa. Kukaan ei ole ainakaan B2:n kuullen nauرانut sille, että hän on uskaltanut ryhtyä harrastamaan pianonsoittoa vielä näinkin varttuneella iällä.

H: "No, mites sitten muut, ystävät, tuttavat, perhe suhtautuu tähän sun uuteen soittoharrastukseen?"

B1: "No, kaikki on sanonut, et 'mahtavaa', et 'ajatella' ja 'voi hurja!' Kaikki on kamalasti ollut innoissaan. Mutta että vaikka mä oon kaikille sanonut, että no joo, ku sitä vanha mummo höpsähtää, ni sitä pitää vaikka jotain tommosta alottaa, mitä muut alottaa viisvuotiaana, mutta tota kaikki on kyllä sillee, tai vaikuttaa ainakin, et on aidosti olleet silleen et 'hyvä'.

B2:lle esiintyminen sukulaisille ja tutuille on tavallisempaa kuin muille haasteltaville. Hänen perheellään on muun muassa sellainen traditio, että joka joulu suvun kokoontuessa B2 soittaa muutamia joululauluja. A2 puolestaan sanoo jouluna jättävänsä joululaulujen soittamisen poikansa tyttöystävälle. Muulloin hän saattaa uskaltautua esiintymään tutuille, jos nämä tulevat esimerkiksi kylään ja varta vasten pyytävät häntä soittamaan. Tähän hän suostuu ainoastaan, jos kokee osaavansa jonkun kappaleen tarpeeksi hyvin. B1 ei suostu esiintymään edes omille sukulaisilleen, koska hänen mielestään soittaminen on vielä sen verran epävarmaa ja katkonaista, että kukaan ei jaksaisi kuunnella sitä. Hän hyväksyy yleisökseen ainoastaan lapsenlapsensa, joille soittelee joskus lastenlauluja. Omaa miestänsä B1 ei tämän musikaalittomuuden vuoksi koe soittamisen kannalta häiriöksi. A1 ei ole soittoharrastuksensa ollessa näin alkuvaiheessa esiintynyt vielä kenellekään. Hän ei kuitenkaan näe sitä tulevaisuudessa mitenkään mahdottomana ajatuksena.

### 6.1.5 Ajatuksia pianonsoitosta

Kaikki ottivat oma-aloitteisesti esiin olennaisesti juuri tätä tutkimusta koskevan aiheen, eli miten opiskelu- ja oppimisprosessit aikuisällä eroavat nuoremman iän vastaavista prosesseista. A1:n mielestä on mukava huomata, että vielä 45-vuotiaanakin kykenee oppimaan uusia asioita. Oppiminen tuntuu kuitenkin vaikeammalta. Vaikka hänelle olikin melkoinen kynnyks lähteä opiskelemaan vielä kypsällä iällä, hän on silti sitä mieltä, että ihminen ei ole koskaan liian vanha kokeilemaan jotain uutta. 49-vuotias A2 on myös sitä mieltä, että soittaminen ja oppiminen olisi ollut huomattavasti helpompaa, jos hän olisi aloittanut soittamisen jo nuorena. Silloin muun muassa sormet olisivat toimineet nykyistä näppärämmin. Hän on kuitenkin tyytyväinen siihen, että aloitti piano-opinnot kuitenkin 40-vuotiaana eikä vasta eläkeiässä, kuten hän alun perin oli suunnitellut. Silloin oppiminen olisi varmasti entistä vaikeampaa. B1, joka on jo eläkeiässä, toteaaakin, että oppiminen 60-vuotiaana käy huomattavasti aiempaa hitaammin. Opiskelu vaatii paljon aikaa ja sinnikkyyttä. B1 onkin antanut itselleen luvan edetä piano-opinnoissaan hitaasti. Häntä lohduttaa huomata, että löytyy onneksi muitakin "hulluja", jotka aloittavat pianonsoiton vanhoilla päivillään. Kaiken kaikkiaan B1 on ylpeä itsestään, koska uskalsi lähteä vielä opiskelemaan. Vanhemmalla iällä tapahtuva opiskelu tuo B1:n mielestä mukanaan kuitenkin myös etuja. Moni nuori aloittaa pianonsoiton vanhempiansa toiveesta, jolloin soittamisen motivaatio saattaa jäädä alhaiseksi. Toisin on aikuisiällä, jolloin opiskelu perustuu täysin vapaaehtoisuuteen ja saa motivaatiovoimansa nimenomaan oppilaan halusta tuottaa musiikkia ja sen kautta itselleen mielihyvää. B2 harmittelee sitä, että ei jatkanut pianonsoittoa 20 vuotta sitten, jolloin hän ensimmäisen kerran alkoi käydä työväenopiston tunneilla. Hän kuvailee soittamisen olleen aluksi todella vaikeaa. Sormet tuntuvat vanhemmiten paljon jäykemmiltä ja soittamaan oppiminen vaatii enemmän harjoittelua. Jos kädet ja pedaalijalka eivät aina toimi yhdessä halutulla tavalla, B2 lohduttautuu sillä, että kyseinen toiminto vaatii paljon aivotyöskentelyä, joka puolestaan luonnollisesti heikkenee iän myötä. Kaikesta huolimatta opettaja kehuu B2:ta sinnikkääksi. B1:n tavoin hän kokee aikuisiällä tapahtuvan opiskelun eduksi sen, että vanhempi suhtautuu opiskeluun usein enemmän tosissaan kuin nuori. Tästä johtuen harjoittelumotivaatio on korkeampi, mikä onkin edellytys oppimisprosessin onnistumiselle, koska soittamaan oppiminen vanhemmalla iällä vaatii enemmän harjoittelua.

B2: "Ja niin se tässä pianonsoitossakin on, että alussa kyllä se hirveen vaikeeta oli. Mutta sit se niin ko loksahaa. Mitä enemmän soittaa, ni et harjotus tekee mestarin siinäkin. Ja se on niin ko joskus S:n (= nykyinen opettaja) kanssa sanottu, että... ja näitten toistenkin kanssa, ketä nyt oli.. mä en nyt tiiä... nää oli näitä, ketkä niin ko aikasempaa oli, ni sanoki, että kyl meen pitää paljon enemmän harjotella ko nuorten."

...

B2: "Ja että sitte vanhempi ihminen ottaa sen niin ko silleen tosissaan, että se jaksaa harjotella..."

...

B2: "...Mutta tosiaan vanhemmalla on sormet jäykemmät ja sillä tavalla. Ja että sillä tavalla... Mutta kyllä se oppii. Niin kun sanotaan, että ihminen oppii mitä vaan, mutta se vaan, et se pitempään joutuu harrastamaan sitä."

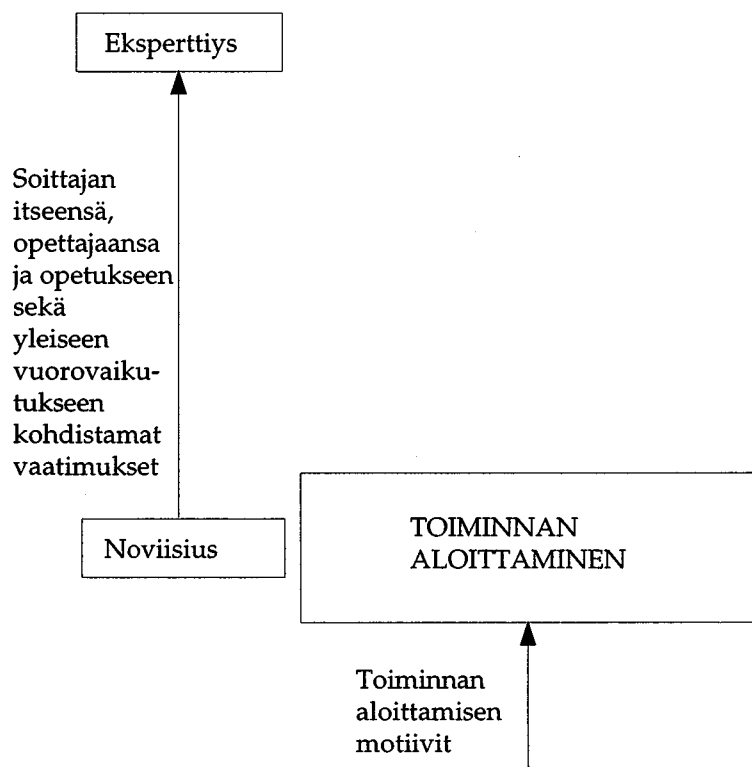
Vaikka soittamaan oppiminen vanhemmalla iällä vaatiikin haastateltavien mukaan enemmän aikaa ja kärsivällisyyttä, kuitenkin he näkevät pianonsoiton positiiviset puolet hallitsevina. Kukaan ei näe mitään estettä sille, etteikö jatkaisi pianonsoittoa mahdollisesti jopa lopun ikäänsä. A2:n mielestä soittoharrastuksen jatkaminen vaatisi kuitenkin säännöllistä pianotunneilla käymistä, sillä ilman oikeanlaista auktoriteettia soittaminen saattaa helposti jäädä. B1 ajattelee soittamisintonsa vievän häntä uudessa harrastuksessaan eteenpäin. Hän kertoo-kin olevansa tyytyväinen siihen, mitä on viimeisen puolen vuoden aikana oppinut. Pääasia on se ilo ja mielihyvä, jonka musiikki ja sen tuottaminen saavat aikaan.

H: "Ootko sä sit ajatellut, et sä meinaat nyt sit jatkaa...?"

B1: "No, kyllä mulla ainakin nyt on semmoinen ajatus, että uskon, että mikään tulis sellanen este, etten mä viittiskään, koska mulla on tosiaan se halu ja into siihen. Et mä jollain tasolla oppisin soittamaan ees semmosta helpompaa, mut kyllä en tosiaan mikskään konserttipianistiks (naurahtaa). Mutta ihan sillä tavalla niin sanotusti omaksi iloksi."

## 6.2 Mikä motivoi aloittamaan piano-opinnot aikuisiällä?

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mikä saa aikuisen aloittamaan pianonsoiton harrastamisen. Motivoivia tekijöitä on useita. Monet niistä esiintyvät rinnakkain ja ovat jossain määrin riippuvuussuhteessa keskenään. Kaikkien haastateltavien vastaukset olivat hyvin lähellä toisiaan erityisesti, kun oli kyse soittamiseen liittyvistä motiiveista. Vaikka tutkimuksessa esiin tulleet motiivit ovatkin yksilöllisiä, ne antavat kuitenkin suuntaa aikuispianonsoiton aloittamisen yleisimmistä syistä. Olen analysoinut tutkimustuloksia Kososen (1996) motivaatioluokituksen pohjalta.



KAAVIO 6 Toiminnan aloittamisen motivaatio

Tärkeä lähtökohta soittoharrastuksen aloittamiselle on se, että ylipäänsä pitää musiikista. Tällöin musiikin affektiivisuuden aikaan saama mielihyvätunne toimii virikkeenä aloittaa käytännön musisointi. Erityisesti aikuisilla tämä affektiivisuuden elementti korostuu. Musiikin -oli se sitten klassista tai viihteellistä-

säännöllinen kuunteleminen saattaa hyvinkin toimia soittoharrastuksen liikkeelle panevana voimana. Muun muassa eräs haastateltavista kuunteli mielellään operettimusiikkia, niin levyiltä kuin konserteissakin. Tämä musiikkimieltymys heijastui myös suoraan hänen soitto-ohjelmistoonsa. Myös kaikille muille haastateltaville musiikinkuuntelu oli tärkeää. Motivaatioluokituksen (Kosonen 1996) mukaan on kyse *soittamisen elämyksellisyyteen liittyvästä motivaatiosta*.

Yksi selvästi esiin noussut soittamisen aloittamisen taustalla oleva motiivi on perheen musiikillisuus. Kaikilla haastateltavilla isä on aikoinaan harrastanut musiikkia, joten varmasti perinnöllisyystekijöiden lisäksi haastateltavien soittoinnostukseen on vaikuttanut se, että he ovat lapsesta asti olleet tekemisissä musiikin kanssa. Heille isä on toiminut jonkinlaisena muusikon mallina. Tällöin puhutaan *mallimotivaatiosta*. Isän lisäksi muutama haastateltavista mainitsee sisarustensa ja lastensa myös harrastaneen musiikkia. Lisäksi kaikki haastateltavista ovat lapsena soitelleet pianolla korvakuulolta tuttuja melodioita sekä muutama heistä on koulussa soitellut muun muassa nokkahuilua ja melodikkaa. Jos soittamista yleisesti ottaen motivoi musiikillisesti virikkeellinen ympäristö, soittamisen motivaatioluokituksen (Kosonen 1996) mukaan tällöin on kyse *vakiintuneista tottumuksista*.

Motivaatioluokituksessa (Kosonen 1996) mallimotivaation lisäksi *kannustuksen* katsotaan kuuluvan *vuorovaikutukseen perustuvaan motivaatioon*. Kannustuksella on suuri osuus toiminnasta suoriutumisen motivoijana. Kaikki haastateltavat kertoivat oman perheen ja tuttavien tukeneen heidän soittoharrastuksen aloittamispäätöstään, millä oli hyvin motivoiva vaikutus. Eräs haastateltavista sanoi lisäksi saaneensa soittoharrastuksen aloittamiseen kannustavaa palautetta jo kouluakoina omilta opettajiltaan. Opettajat olivat kuulleet haastateltavan soittelevan välitunnilla pianolla melodioita, mistä innostuneena he olivat ehdottaneet soitto-opetukseen hankkiutumista. Ne haastateltavista, joille ei koskaan koulussa tarjottu tilaisuutta soittaa eri instrumentteja, ovat kuitenkin osaltaan saaneet myös sitä kautta potkua soittoharrastukseensa, sillä heille pianonsoittaminen on uusi mahdollisuus kokeilla sitä, mitä he lapsen *uteliaisuudestaan* (*soittajan persoonallisiin ominaisuuksiin perustuva motivaatio*) huolimatta eivät aikoinaan saaneet kokeilla.

Kaikilla haastateltavilla pianonsoitto on ollut lapsesta asti haaveena, joka heille vasta näin vanhemmiten on tullut mahdolliseksi toteuttaa. Joko heillä ei lapsena ollut konkreettista mahdollisuutta aloittaa soittamista, tai sitten vanhempana heillä ei ole perheen ja työn vuoksi ollut aikaa harrastuksille. Tällaista lapsuuden

haaveen toteuttamista ei luonnollisesti löydy nuorten soittajien motivaatiotutkimuksen perusteella tehdystä motivaatioluokituksesta (Kosonen 1996). *Pitkäaikaisen unelman toteuttaminen motiivina* voidaankin nähdä osana nimenomaan aikuisen pianistin soittomotivaatiota.

Haastatteluista tuli ilmi, että pianonsoiton aloittamista motivoi jokaisella myös *soittotaidosta saatava konkreettinen hyöty (välineellinen motivaatio)*. Kuorolaulua harrastavilla haastateltavilla pianonsoitto on stemmojen opettelemisen apukeino. Kaikille laulu on tärkeä osa musiikkia. Stemmojen opettelun lisäksi pianonsoitosta on lauluharrastuksen tukemiselle hyötyä uusia melodioita opeteltaessa ja lauluja säestettäessä. Laulamista on puolestaan hyötyä pianonsoiton opiskeluun, sillä muutama haastateltava kertoo usein soittaessaan hyräilevänsä pianoläksyjen melodioita, mikä heidän mielestään helpottaa uuden kappaleen omaksumista. Laulaminen saattaa silti sellaisenaankin toimia soittamista motivoivana tekijänä siinä missä mikä tahansa muukin musiikin affektiivisuutta korostava elementti. Opetuksen hyödyllisyys näkyy siinä, että haastateltavat kertovat aloittaneensa pianotunneilla käymisen, koska katsoivat ainoastaan järjestelmällisen opetuksen ja asiansa osaavan opettajan kykenevän tarjoamaan heille mahdollisuuden oppia soittamaan itsenäisesti.

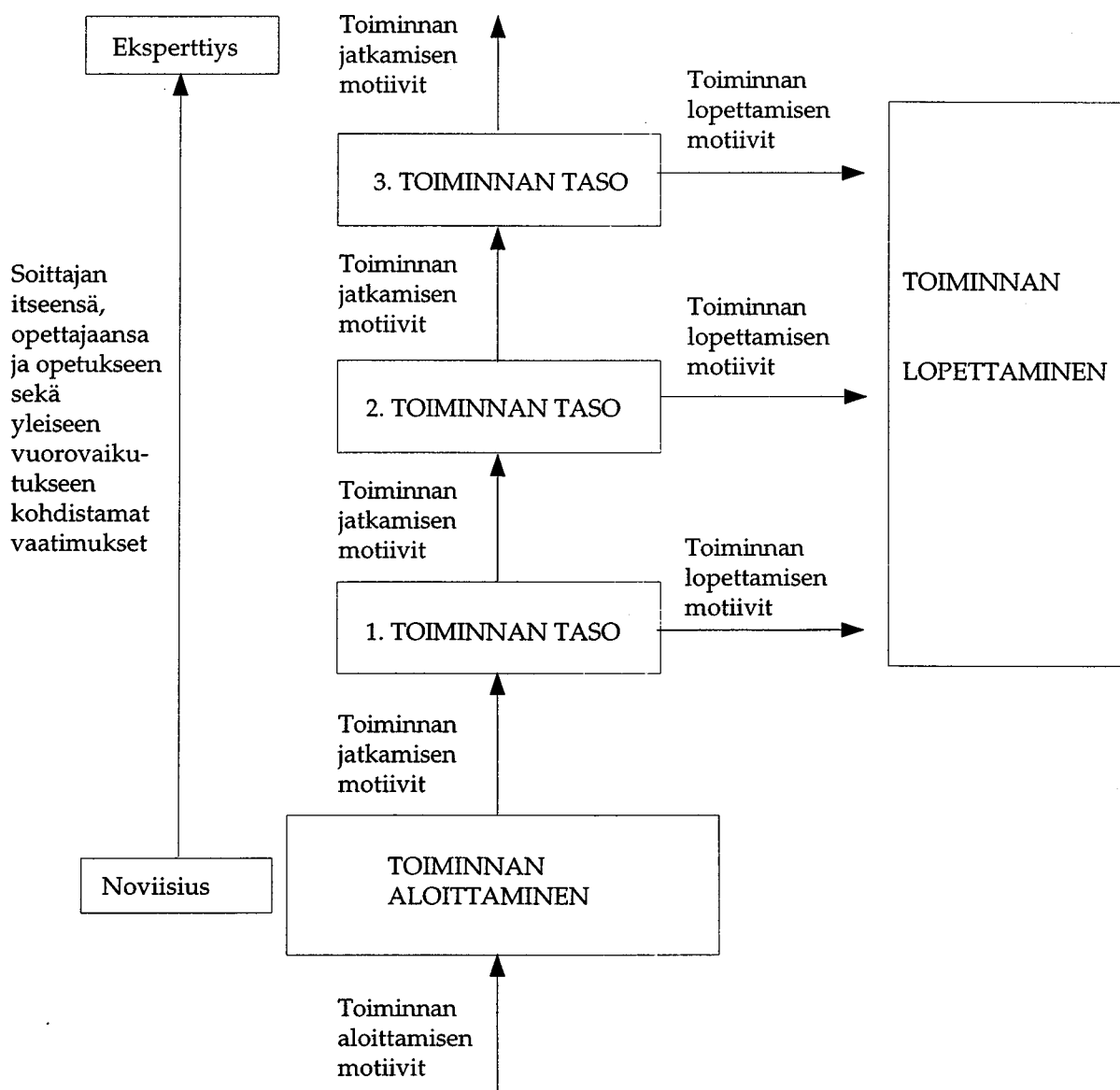
Piano on joidenkin haastateltavien kohdalla toiminut soittoharrastuksen motivaatiota virittävänä tekijänä. Tällöin motivaatioluokituksen (Kosonen 1996) mukaan puhutaan soittamisen *ulkoisista virikkeistä*.

### 6.3 Mikä motivoi aikuista aloittelevaa pianistia harjoittelemaan ja jatkamaan soittoharrastustaan?

Vaikka soittamisen aloittamiseen kohdistuva motivaatio olisikin korkea, se ei takaa harrastuksen jatkuvuutta. Toiminnan jatkamiseen liittyvät omat motiivinsa, jotka toiminnan aloittamisen motiivien mukaisesti kulkevat käsi kädessä. Toiminnan jatkamisen motivaatio on lisäksi riippuvainen siitä, kuinka suuri painoarvo on toiminnan lopettamiseen liittyvillä motiiveilla. Jos vaakakuppi kallistuu toiminnan jatkamisen puoleen, toiminnan lopettamisen motiivit joutuvat väistymään, vaikka niiden vaikutus saattaakin silti näkyä esimerkiksi toiminnan osittaisena passivoitumisena. Soittoharrastuksen jatkumisen myötä oppilaan itseensä, opettajaansa ja opetukseen sekä yleiseen vuorovaikutukseen



kohdistamat odotukset kasvavat. Käsittelen tutkimuksessa esiin tulleita pianonsoiton jatkamista virittäviä motiiveja juuri kyseisen jaottelun mukaisesti. Tämä kaikki käy myös ilmi seuraavasta kaaviosta.



KAAVIO 7 Toiminnan jatkamisen motivaatio

### 6.3.1 Opettaja motivaation virittäjänä

Opettajalla on suuri merkitys sille, jatkaako oppilas soittoharrastustaan vai ei. Mitä pidemmällä opinnot edistyvät, sitä enemmän oppilas myös osaa vaatia opettajaltaan. Haastateltavien mukaan opettajan tulee olla kaikin puolin rohkaiseva. He kertovat jännittävänsä aina pianotunnilla ollessaan, mutta sanovat kuitenkin opettajan tukea antavan ja rohkaisevan olemuksen lievittävän jännitystä huomattavasti. Rohkaisuus voidaan laskea kuuluvaksi samaan *vuorovaikutukseen perustuvaan motivaation* kategoriaan kannustuksen kanssa. Haastateltavat odottavat opettajaltaan kannustusta vain rajoitetussa määrin, sillä heidän mielestään olennaista on, että opettaja ei kehu oppilaitaan turhaan. Tällainen "ylikannustaminen" voi johtua muun muassa siitä, että opettaja pelkää menettävänsä oppilaat, jotka eivät mahdollisesti viihdy tunnilla. Tämä viihdyttämisen ongelma liittyykin usein juuri aikuisopiskeluun, joka perustuu yleensä täysin vapaaehtoisuuteen. Opettajan tulee uskaltaa kritisoida, mutta se ei saa tapahtua ilkeään sävyyn, vaan opettajan tulee pystyä esittämään kritiikkinsä ohella neuvoja, jotka tukevat oppimisprosessin etenemistä.

Opettajan tulee haastateltavien mukaan olla riittävän vaativa. Vaativuudellakin pitää kuitenkin olla rajansa, sillä aikuisia opettavan on osattava huomioda, että aikuisopiskelijoilla opiskelu on yleensä harrastuksen omaista. Tällöin on ymmärrettävää, että oppilas ei suinkaan voi käyttää kaikkea aikaansa ainoastaan harjoitteluun, vaan kuten muutama haastateltavistakin ilmaisi asian; myös perheelle ja muulle elämälle täytyy jäädä aikaa.

Opettajan pitää pystyä havainnoimaan oppilaitaan. Tämä tarkoittaa lähinnä sitä, että opettaja tuntee tarkoin oppilaidensa tason, mikä puolestaan helpottaa oikeanlaisen ohjelmiston valintaa. Opettajan tulisi myös pystyä seuraamaan oppilaidensa kehitystä ja sopeuttamaan opetustaan muuttuvien tarpeiden mukaan. Havainnoivaan opettajaan haastateltavat liittyvät vielä sen, että jos opettaja on valveutunut, hän huomaa, jos oppilas on harjoitellut, vaikka tämä ei esimerkiksi jännityksestä johtuen pystyisikään esittämään tunnilla läksykappaletta parhaalla mahdollisella tavalla.

Hyvän opettajan tulee osata motivoida oppilaitaan. Luonnollisesti motivoivan opettajan ominaisuuksiin kuuluvat kaikki tässä luvussa esiteltävät hyvän soitonopettajan tuntomerkit. Kuitenkin haluan käsitellä näitä kaikkia ominaisuuksia erillisinä kokonaisuuksina, jotka kuitenkin liittyvät toisiinsa. Niinpä tässä vai-

heessa käsittelen motivointikykyä muista taidoista erillään. Haastateltavien mielestä motivoiva opettaja on innostava, idearikas ja antaa uusia vinkkejä opiskeluun. Motivoiva opettaja ottaa myös oppilaan mielipiteet huomioon esimerkiksi soitettavia kappaleita valittaessa.

Haastateltavat edellyttävät opettajalta lisäksi järjestelmällisyyttä. Tällöin tuntikin etenee loogisesti, ja tämä puolestaan nopeuttaa oppimista. Oppimista edesauttaa myös se, että opettaja on asiantuntija, joka omaa riittävät kognitiiviset ja tekniset taidot. Näin opettaja toimii oppilaalle esimerkkinä, jolloin motivaatioluokituksen (Kosonen 1996) mukaan on kyse *mallimotivaatiosta*.

Haastateltavat korostavat opettajan andropedagogisten taitojen merkitystä. Opettajan tulee nimenomaan huomioida opetuksessa oppilaan korkeasta iästä johtuvat soittamista rajoittavat tekijät (ks. 3.2.2 Aikuisopiskelun vaikeus). Näistä rajoituksista haastateltavat mainitsivat muun muassa oppimisprosessin yleisen hidastumisen sekä sormien kankeudesta aiheutuvan motoriikan heikentymisen.

Yksilöopetuksessa opettajan konkreettinen läheisyys luo turvallisuudentunteen, jota myös aikuisopiskelijat haastateltavien mukaan kaipaavat. Eräs haastateltavista kertoo soittonsa häiriintyvän, kun opettaja siirtyy kuuntelemaan läpsykappaleita oppilaan selän taakse. Hänen mielestään opettajan pitäisikin olla koko ajan konkreettisesti oppilaan lähellä, jolloin oppilas voi olla varma siitä, että opettaja on paikalla juuri häntä varten ja keskittyy nimenomaan siihen, mitä hän tekee. Turvallisuudentunnetta luo haastateltavien mielestä myös se, että opettaja kokee kaikki oppilaansa yksilöinä, joilla on erilaiset edellytykset ja tarpeet. Tällöin opettaja keskittyy kuhunkin oppilaaseen yksi kerrallaan, mikä saa oppilaan tuntemaan olonsa merkitykselliseksi.

### 6.3.2 Opetus motivaation virittäjänä

Opetus jo sellaisenaan motivoi haastateltavien mukaan harjoittelemaan. Heidän mielestään opetus toimii eräänlaisena pienenä "piiskana", jota ilman soittoharastus hyvin todennäköisesti saattaisi jäädä sikseen. Tämän he ovat havainneet muun muassa kesäisin, jolloin soittaminen opetustuntien puuttuessa unohtuu usein koko kesän ajaksi.

Motivoivan opetuksen tulee opettajan tavoin olla tehokasta. Jo opetuksen alkuvaiheessa ensimmäisestä tunnista lähtien konkreettisen tekemisen merkitys korostuu. Vaikka opettaja näyttäisikin mallia, miten jokin kappale kuuluu soittaa, on myös muistettava ottaa huomioon oppilaan tarve päästä kokeilemaan omia taitojaan. Tekemisen tulee olla paitsi mielekästä myös monipuolista ja virikkeellistä. Kaiken tunnilla tapahtuvan toiminnan tulee silti haastateltavien mielestä edetä järjestelmällisesti. Heidä ei haittaa, vaikka tunti sujuisikin aina saman rutiinin mukaan, koska oppitunti on vain 10-15 minuutin mittainen. Jos tunti olisi pidempi, vaihtelevuus olisi toivottavaa. Kaikki haastateltavat kritisoivatkin työväenopiston tarjoaman opetuksen lyhytkestoisuutta. Heidän mielestään 10-15 minuutin mittaiseen oppituntiin ei ole mahdollista sisällyttää niitä elementtejä, joita he edellyttävät hyvältä opetukselta. Tällöin vika ei suinkaan ole opettajassa, vaan nimenomaan ajan puutteessa. Pohdimmekin kunkin haastateltavan kanssa, millaisilla toimenpiteillä työväenopiston pianonsoitonopetus saataisiin vastaamaan kaikkia opiskelijan tarpeita kuitenkin niin, että opiskelumaksuja ei tarvitsisi korottaa. Lopulta muutama haastateltava päätyi sellaiseen ratkaisuun, että opetuksen mahdollisimman korkean tason saavuttamiseksi tuntien tulisi olla puolen tunnin mittaisia, jolloin opetus luonnollisesti tapahtuisi vain joka toinen viikko. Näin opettajallekin tarjoutuisi tilaisuus hyödyntää pedagogisia taitojaan mahdollisimman monipuolisella tavalla.

Opetukseen tulee sisällyttää soittoläksyjä. Kuitenkin läksyjä tulisi antaa sopivassa määrin; ei liikaa, mutta ei myöskään liian vähän. Useimpien mielestä kolme kappaletta on jo ehkä hieman liikaa. Sopiva määrä on joko yksi laaja tai kaksi pienempää kappaletta. Tarvittaessa kappale tulisi voida soittaa myös osissa. Kuitenkin läksyjien määrästä tulee aina neuvotella oppilaan kanssa, sillä myös tässä asiassa jokainen oppilas on yksilö, jolla on omanlaisensa tarpeet. Soitettavien kappaleiden pitäisi paitsi määrällisesti myös laadullisesti vastata oppilaan toiveita. Ohjelmistoa valittaessa tulisi ottaa erityisesti huomioon aikuisten usein lapsista ja nuorista poikkeava musiikkimaku (ks. 5.1 Soitto-ohjelmiston erilaisuuden vaatimus aikuisilla ja lapsilla). Ohjelmiston mielekkyyteen voi vaikuttaa sillä, että antaa oppilaalle mahdollisuuden olla mukana valitsemassa soitettavia kappaleita. Tällöin opettajan tehtäväksi jää kontrolloida, että ohjelmisto vastaa oppilaan taitoja ja on pedagogisesti hyödyllistä ja kehittävää materiaalia. Haastateltavat mainitsivat lisäksi silloin tällöin soittelevansa läksykappaleiden ulkopuolista ohjelmistoa, joka heidän mielestään antaa taas uutta puhtia varsinaisten läksyjien harjoitteluun. Jälleen nousee esiin soittamisen mielekkyyden elementti.

Haastateltavat toivovat, että opetukseen sisältyisi soittamisen ohella teoriaopetusta, joka ei siis kuulu Jyväskylän työväenopiston soitonopetukseen. Jotkut olivat myös sitä mieltä, että tekniikkaharjoittelua voisi jossain määrin ottaa mukaan opetukseen. Nämä työväenopiston soitonopetuksessa esiintyvät puutteet johtuvat jälleen kerran jo aiemmin mainitusta seikasta, oppitunnin lyhyydestä.

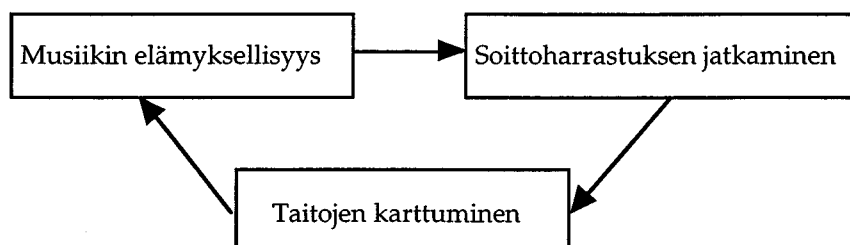
### 6.3.3 Oppilaaseen itseensä liittyvät tekijät motivaation virittäjänä

Motivaatioluokituksen (Kosonen 1996) mukaisesti *soittajan persoonallisuuteen liittyvillä tekijöillä* on merkittävä osuus soittomotivaation kehittämisprosessissa. Näihin persoonallisiin motivaatiota nostattaviin tekijöihin kuuluu haastateltavien mielestä muun muassa tahdonlujuus, joka on saanut heidät aloittamaan piano-opinnot vielä näinkin kypsällä iällä, ja joka luultavasti on myös opintojen jatkumisen kannalta olennainen tekijä. Tästä tahdonlujuudesta he ovat ylpeitä, mikä vielä entisestään motivoi jatkamaan kyseistä harrastusta.

Myös soittajien omat henkilökohtaiset tavoitteet ajavat heitä jatkamaan soittamista. Tavoitteellisuus onkin yksi tuloksellisen ja mielekkään oppimisen perusedellytyksistä. Soittamisen mielekkyys (*soittamiseen liittyvä elämyksellisyys*) ja sitä kautta musiikin luoma affektiivisuus on aikuisilla eräs tärkeimmistä syistä harrastaa pianonsoittoa. Soittamisen aikaansaama mielihyvätunnetta tulisikin vaalia niin aikuisille soveltuvien opetusmetodien kuin ohjelmiston avulla (ks. 5.1 Soitto-ohjelmiston erilaisuuden vaatimus aikuisilla ja lapsilla sekä 5.2 Opetusmetodien erilaisuuden vaatimus aikuisilla ja lapsilla).

Musiikin elämyksellisyys korostuu taitojen karttuessa, jolloin soittaja kykenee kiinnittämään affektiivisuuteen teknisiä seikkoja enemmän huomiota. Näin musiikki tuottaa entistä enemmän mielihyvää soittajalle, ja soittoharrastuksen jatkaminen on jälleen yhä vakaammalla pohjalla.

Kuvaan seuraavassa kaaviossa musiikin elämyksellisyyden merkitystä soittoharrastuksen jatkumiselle.



KAAVIO 8 Musiikin elämyksellisyys soittomotivaation virittäjänä

Soittaminen on haastateltavien mielestä mukava harrastus. Näin ollen pianonsoitto on heille mielekästä ajanvietettä, mikä erityisesti jo eläkkeellä oleville on erittäin merkityksellistä lisääntyneen vapaa-ajan vuoksi.

Vaikka kaikki haastateltavista ovat harrastuksen edetessä havainneet, että ikä on tuonut mukanaan ominaisuuksia, jotka jossain määrin rajoittavat soittamaan oppimista, on kuitenkin myös tekijöitä, jotka aikuisiällä helpottavat oppimisprosessia. Haastateltavien mielestä sinnikkyys on yksi näistä ominaisuuksista. Myös sen he näkevät aikuisiällä opiskelussa etuna, että opiskeluun suhtaudutaan yleensä enemmän tosissaan kuin nuorempana. Muun muassa nämä ominaisuudet auttavat aikuista pianistia motivoitumaan soittamiseen.

Oma piano voi *ulkoisena virikkeenä* toimia paitsi soittamisen aloittamista myös soittoharrastuksen jatkamista motivoivana tekijänä. On selvä, että jos oppilaalla on kotona vain esimerkiksi pienet sähköurut, soittaminen ei välttämättä tunnu yhtä mielekkäältä kuin jos omistaisi oikean pianon. Jyväskylän työväenopistossa on erään haastateltavan mukaan mahdollista harjoitella soittamista pianolla, jos varaa harjoitteluajan etukäteen. Jatkuva harjoittelu kodin ulkopuolella saattaa kuitenkin pidemmän päälle käydä raskaaksi. Tällöin jäljelle jäävät vaihtoehdot ovatkin yleensä joko oman pianon hankkiminen tai soittamisen lopettaminen.

### 6.3.4 Vuorovaikutukseen liittyvät tekijät motivaation virittäjänä

Haastateltavat olivat kaikki sitä mieltä, että kannustavan opettajan lisäksi soittoharrastuksen jatkamista motivoi suurelta osin myös perheen ja tuttavien kannustava suhtautuminen. *Vuorovaikutukseen perustuvaan motivaatioon* liittyvät kannustuksen lisäksi myös *kontaktimotiivit*. Tässä tapauksessa haastateltaville oli tärkeää kontakti opettajaan sekä toimiva vuorovaikutus opetustilanteessa, mikä puolestaan mielihyvää tuottavan oppitunnin kautta heijastuu oppilaaseen yleisenä positiivisuutena.

Eräs haastateltavista mainitsi soittoharrastukseen vaikuttavan positiivisesti, jos huomaa jonkun muunkin aloittaneen soitonopiskelun vielä aikuisiällä. Tällainen ikätovereiden esimerkki rohkaisee ja kannustaa jatkamaan harrastuksen parissa puuhastelua.

Haastateltavien mielestä positiivinen lisä pianonsoiton opiskeluun työväenopistossa on ollut se, että on opettajan lisäksi saanut uusia tuttavuuksia, vaikka ne ovatkin muotoutuneet yleensä vain hyvänpäivän tutuiksi. Tuttavuudet ovat useimmiten muita soittajia, joiden kanssa esimerkiksi odotellaan omaa soittovuoroa. Nämä, vaikkakin pienimuotoiset uudet ihmissuhteet, ovat kuitenkin osaltaan tekemässä pianonsoiton harrastamisesta mielekästä ja näin ollen edesauttavat soittoharrastuksen jatkamisen motivaatiota.

## 7 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimuksen teko on ollut mielekästä, koska aihe koskettaa läheisesti itseäni musiikkipedagogina. Tutkimuksen myötä on tullut esiin aivan uusia näkökulmia aikuisten pianonsoiton opetukseen; olen oppinut ymmärtämään paremmin, mitä aikuinen pianisti haluaa opetukselta ja miksi. Juuri näistä seikoista jokaisen andropedagogiikan parissa työskentelevän tulisi olla tietoinen.

Yleisesti ottaen tutkimuksessa selvisi, että aikuiselle yksi suurimmista soittamista motivoivista elementeistä on musiikin elämyksellisyys, jonka kautta soittaja kokee musiikin tuottamisesta aiheutuvaa mielihyvää, mikä puolestaan yhä uudelleen jaksaa innostaa jatkamaan harrastusta. Soittoharrastuksen edetessä ja taitojen karttuessa musiikin elämyksellisyys korostuu entisestään. Oikeanlaisella soitto-ohjelmistolla onkin näin ollen suuri merkitys. Lisäksi esiin nousivat aikuisten pianistien halu saada juuri aikuisen tarpeita vastaavaa opetusta. Tällöin opettajan aikuispedagogiset kyvyt korostuvat. On ymmärrettävää, että vaikka aikuinen pianistina olisikin aloittelija, hän ei silti ole lapsi. Vaikka opetuksessa on siis käytettävä alkeisopetuksen metodeja, ne tulee muokata soveltumaan nimenomaan aikuisopetukseen. Lisäksi tutkimuksessa tuli ilmi, että oikeanlaisten opetusmetodien, opettajan ja ohjelmiston ohella aikuista pianonsoiton aloittelijaa kannustaa soittamaan erityisesti lähiympäristön tuki ja rohkaiseva suhtautuminen harrastukseen. Lähiympäristöllä käsitetään tässä yhteydessä oma perhe, tuttavat ja opettaja.

Tutkimuksessa paneuduttiin pianonsoitonopetukseen, joka tapahtui lähinnä Jyväskylän työväenopistossa. Kyseisen oppilaitoksen soitonopetus sai osakseen paljon positiivista palautetta. Opetuksen järjestämistä kuitenkin kritisoitiin jos-



sain määrin. Erityisesti pianotunnin lyhyys, noin 10-15 minuuttia, sai kritiikkiä osakseen. Parannusehdotukseksi haastateltavat esittivät idean, jonka mukaan opetus tulisi mieluummin järjestää joka toinen viikko puolen tunnin jaksoissa. Näin tuntimäärä ja lukukausimaksut pysyisivät ennallaan, mutta oppitunnista olisi mahdollista saada enemmän irti. Jotkut myös kaipasivat soitonopetuksen lisäksi teoriaopetusta.

Jatkossa aiheen tutkimista voisi jatkaa niin, että pyrkisi selvittämään vielä konkreettisemmin ja yksityiskohtaisemmin aikuisten pianistien sekä ohjelmistollisia (musiikkimaku, musiikillinen tausta) että metodillisia tarpeita. Näiden tarpeiden pohjalta voisi valmistella aikuisia pianonsoitonalkeita opiskelevia varten opetusmateriaalia. Materiaalipaketti koostuisi aikuisia motivoivan soitto-ohjelmiston lisäksi opettajalle tarkoitettusta opetusoppaasta. Näissä kummassakin osiossa kiinnitettäisiin erityisesti huomiota opetuksen andropedagogiseen luonteeseen. Materiaalipaketin sisällön testaaminen käytännössä olisi myös luonnollisesti osa tutkimusta.

Tutkimuksen kautta sain vastaukset juuri niihin kysymyksiin, jotka alun perin olin halunnutkin selvittää, eli mikä motivoi aloittamaan pianonsoiton opiskelun aikuisiällä sekä miten saavutettu motivaatio pystyttäisiin ylläpitämään. Uskon, että tutkimuksesta on hyötyä kansalais- ja työväenopistojen pianonsoitonopetuksen kehittämiseksi. Nämä oppilaitoksethan ovat keskittyneet suurelta osin opetuksessaan nimenomaan aikuiskoulutukseen, oli opiskelu sitten vapaaehtoisuuteen perustuvaa harrastamista tai ammattipätevyyttä lisäävää koulutautumista. Opettaja tulee saattaa tietoiseksi siitä, millaiset erityisvaatimukset aikuisella opiskelijalla on. Näin hän pystyy suunnittelemaan opetustaan niin, että se motivoi oppilaita oppimaan ja jatkamaan harrastuksensa parissa puuhastelua. Opiskelun tulee olla mielekästä, mutta silti tehokasta. Tämän kriteerin aikuisopiskelu asettaa nimenomaan siksi, että opiskelu perustuu vapaaehtoisuuteen, jolloin hyvänolon- ja onnistumisentunteiden saavuttaminen korostuu. Kaiken kaikkiaan ainakin Jyväskylän työväenopiston pianonsoitonopetus on suurelta osin onnistunut tehtävässään, sillä vähäisestä kritiikistä huolimatta jokainen haastateltava on siinä määrin tyytyväinen saamaansa opetukseen, että haluaa jatkaa harrastustaan niin kauan, kuin vain suinkin on mahdollista.

Lasten ja nuorten kouluttautumisen merkitystä korostetaan nykyajan koulutusyhteiskunnassa. Elinikäisen oppimisen periaatteen nimissä pitäisi kuitenkin myös panostaa aikuispedagogiikan kehittämiseen ja pyrkiä näkemään ne valtavat mahdollisuudet, joita aikuiskasvatus pystyy tarjoamaan. Pedagogiikan ja

andropedagogiikan tulisi kulkea käsi kädessä, toisiaan tukien, vaikka ne muodostuvatkin jossain määrin erilaisista elementeistä. Musiikki opetettavana aineena on yksi näitä kahta hyvin yhdistävä tekijä. Sekä lapsille että aikuisille on musiikkikasvatuksen myötä suotava yhtäläiset mahdollisuudet musiikin tuottamiseen ja siitä nauttimiseen, sillä kuten Zoltan Kodalykin perusteellisissä totea: "Musiikki kuuluu kaikille".

## LÄHTEET

ALANEN, A. 1991.

Johdatus aikuiskasvatukseen. Radion aikuiskasvatussarjan ensimmäisen osan oppikirja. Yleisradion Offsetpaino, Helsinki. ISBN 951-43-0342-3.

ANTTILA, M. 2000.

Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 58.

ATKINSON, V.W. 1964.

An introduction to motivation. Princeton.

BERG, S. & MÅRTENSSON, E. 1979.

Vanhuuden psykologia. WSOY, Porvoo.

BIRÓ-NIVA, K. 1992.

Pianonsoiton alkuopetuksen metodit ja tavoitteet. Tampere. Omakustanteinen opetusmoniste.

EIRTOLA-LOUKOLA, S. 1999.

Keskisuomalaisen artikkeli (28.10.1999) Pianonsoitosta keski-ikäisten uusi villitys Amerikassa.

ENGSTRÖM, Y. 1991.

Perustietoa opetuksesta. 2.-6. painos. Valtion painatuskeskus, Helsinki. ISBN 951-859-511-9.

GELLRICH, M. 1986 a.

Motivationsprobleme des Instrumentalunterrichts. *Üben & Musizieren* 3 (2): 132-138.

GELLRICH, M. 1986 b.

Ursachen von Motivationsproblemen im Instrumentalunterricht (Teil II). *Üben & Musizieren* 3 (3): 266-272.

HARVA, U. 1971.

Aikuisten opettaminen. KK:n kirjapaino. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

HEIKKINEN, E. 1997.

Ihmisen fyysinen vanheneminen. Teoksessa Lyytinen-Korkiakangas-Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan -Kehitys kontekstissaan. WSOY, Porvoo. ISBN 951-0-20199-5.

HIRSJÄRVI, S. & HURME, H. 2000.

Tutkimushaastattelu -Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki. ISBN 951-570-458-8.

JAKKU-SIHVONEN, R. & YRJÖLÄ, P. (toim.) 1994.

Aikuiskoulutus 1990-luvun Suomessa. Opetushallitus, Helsinki. ISBN 951-47-9342-0.

JYVÄSKYLÄN TYÖVÄENOPISTON ESITE 2000-2001.

Jyväskylän kaupunki.

JÄÄSKELÄINEN, K. - KANTALA, J. - SARMANTO-NEUVONEN, E. 1992.

Anna soida. WSOY, Porvoo.

KNOWLES, M. S. 1975.

The Modern Practice of Adult Education -from Pedagogy to Andragogy. New York: Association Press.

KNOWLES, M. S. 1980.

Modern practice of adult education -from pedagogy to andragogy. Chicago: Follet.

KNOWLES, M. S. 1984.

The Adult Learner -a Neglected Species. Houston: Golf Publishing Company.

KORO, J. 1993.

Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana -Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen

korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylän yliopisto. ISBN 951-34-0006-9.

KOSONEN, E. 1996.

Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos. Lisensiaattityö.

KOSONEN, P. A. 1991.

Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatio lukiossa. 44. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.

KUIKKA, P. & PULLIAINEN, V. 1997 (toim. Lyytinen-Korkiakangas-Lyytinen).

Ikääntymisen vaikutus muistiin teoksessa Näkökulmia kehityspsykologiaan -Kehitys kontekstissaan. WSOY, Porvoo. ISBN 951-0-20199-5.

KUOPPAMÄKI, R. 1985.

Kiehtovat koskettimet. Musiikki Fazer, Helsinki.

KVALE, S. 1996.

InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. London: Sage.

KYLHAMMAR, O. (toim.) 1980.

Ideoita aikuisopiskeluun. Suomen kansanopistoyhdistys. ISBN 951-95584-1-1.

LAINEN, E. 1978.

Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa. II Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen julkaisu nro 21. Turku.

LINNANKIVI, M. - TENKKU, L. - URHO, E. 1988.

Musiikin didaktiikka. WSOY, Juva. ISBN 951-0-14848-2.

METSÄMUURONEN, J. 1997.

Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit. Opetushallitus, Helsinki. Tutkimus 3/1997. ISBN 952-13-0041-8.

de la MOTTE-HABER, H. 1985.

Handbuch der Musikpsychologie. Laaber: Laaber-Verlag.

PELTONEN, M. 1981.

Aikuisdidaktiikan perusaineksia. WSOY, Juva.  
ISBN 951-0-10554-6.

PELTONEN, M. 1991.

Uusiin opintoihin aikuisena. 1. painos. OTAVA, Keuruu.  
ISBN 951-1-11934-6.

PELTONEN, M. & TOIVIAINEN, T. 1981.

Aikuisten opiskelutaito. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset,  
Keuruu. ISBN 951-1-05748-0.

PIRINEN, K. (red.) 1998.

Studieguide för den goda åldern. Undervisningsministeriet, Helsingfors.  
ISBN 952-442-070-8.

PITKÄNEN, A. 1994.

Opiskellen itsensä toteuttamiseen. Miten ikäihmisten yliopistoluennot koettiin? Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A 4/94. ISBN 951-44-3593-1.

RUOHOTIE, P. 1978.

Opettajan työmotivaatio -Teoreettinen viitekehys opettajien työmotivaation tutkimiseksi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A: Tutkimusraportti nro 13.

RUOHOTIE, P. 1998.

Motivaatio, tahto ja oppiminen. Oy Edita Ab, Helsinki.  
ISBN 951-37-2628-2.

SCHUTZ, A. 1970.

Reflections on the problem of relevance. New Haven and London: Yale University Press.

SLOBODA, J. 1987.

What can the psychology of music tell musicians? Eri painos teoksesta Henson, M. (toim.) Musical Awareness. Huddensfield Polytechnic, 23-35.

TOIVIAINEN, T. 1972.

Miten opiskelen. Opinto-ohjeita kansalais- ja työväenopistojen opiskelijoille. Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisuja. Helsinki.

TYNJÄLÄ, P. 1999.

Oppiminen tiedon rakentamisena -Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä, Helsinki. ISBN 951-26-4419-3

VAHERVA, T. & EKOLA, J. 1986.

Aikuisten opettamisen taito, radion aikuiskasvatussarjan kolmannen osan oppikirja. Yleisradio, Helsinki. ISBN 951-43-0331-8.

VARILA, J. 1999.

Tunteet ja aikuisdidaktiikka -tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 74. ISBN 951-708-737-3.

## LIITE

### HAASTATTELURUNKO

#### Musiikillinen tausta

- 1.) Missä ammatissa toimii/on toiminut?
- 2.) Kauanko on soittanut? Onko soittanut jo aiemmin lapsuudessa?
- 3.) Omaako yleisesti ottaen klassisen vai viihteellisen taustan?
- 4.) Missä on opiskellut pianonsoittoa?
- 5.) Vanhempien tai muiden perheenjäsenten musiikillinen tausta?
- 6.) Miksi on aloittanut/jatkanut piano-opintoja aikuisiällä?
- 7.) Mitä haluaa oppia? Mitä tavoitteita pianonsoiton suhteen?
- 8.) Pitääkö laulamisesta? Laulaminen yhdistettynä pianonsoittoon?
- 9.) Onko soittanut muita instrumentteja?
- 10.) Onko saanut ryhmä- vai/sekä yksityisopetusta?

#### Ohjelmisto/ohjelmiston motivoivuus

- 11.) Mitä on soittanut ja miten? (pianokoulu? klassista? viihdemusiikkia? vapaasäestystä? sormiharjoituksia? korvakuulolta?)
- 12.) Onko itse saanut vaikuttaa soitettavien kappaleiden valintaan?
- 13.) Millaista musiikkia haluaisi mieluiten soittaa?
- 14.) Vastaako nykyinen soitto-ohjelmisto omia toiveita? Motivoiko se harjoittelemaan?
- 15.) Soittaako läksykappaleiden lisäksi muita kappaleita?



**Opetusmetodit/opetusmetodien motivoivuus**

- 16.) Mitä odotuksia piano-opetuksen suhteen?
- 17.) Mitä muistaa ensimmäisestä tunnista?
- 18.) Mitä ensimmäisillä tunneilla opetettiin?
- 19.) Paljonko soittoläksyä saa kerralla?
- 20.) Vaatiiko opettaja osaamaan läksyt?
- 21.) Seuraako osaamisesta jokin palkkio (kehuja...)?
- 22.) Miten opettaja suhtautuu, jos läksyjä ei ole harjoiteltu?
- 23.) Onko soittoläksyjen lisäksi joitakin kirjallisia tehtäviä?
- 24.) Eteneekö tunti jonkin tietyn kaavan mukaan?
- 25.) Kuuluuko soittotuntiin tekniikkaharjoittelua?
- 26.) Mikä on pianotunnilla kaikkein mukavinta? Entä ikävintä?
- 27.) Millainen on hyvä ja motivoiva opettaja?
- 28.) Millainen oma opettaja on?
- 29.) Mitä mieltä on tunnin pituudesta?
- 30.) Onko ajatellut siirtyä yksityisopetukseen?
- 31.) Olisivatko ryhmätunnit parempi vaihtoehto lyhyille yksityistunneille?
- 32.) Jännittääkö tunnilla soittaminen?
- 33.) Osasiko nuotit ennen tunnille menoa?
- 34.) Onko ollut aina sama opettaja?

**Soittoharrastus pianotuntien ulkopuolella**

- 35.) Onko kotona piano?
- 36.) Koska harjoittelee soittoläksyt?
- 37.) Montako kertaa viikossa harjoittelee?

- 38.) Kuinka paljon soittaa kerralla?
- 39.) Onko saanut soittoharrastuksen myötä uusia tuttuja?
- 40.) Miten muu perhe/tuttavat suhtautuvat soittoharrastukseen?
- 41.) Suostuuko esiintymään tutuille/perheelle (esim. jouluna)?

#### **Ajatuksia pianonsoitosta**

- 42.) Mitä haluaa oppia? Mitä tavoitteita on pianonsoiton suhteen?
- 43.) Kuinka tärkeää pianonsoitto on?
- 44.) Opiskelu aikuisiällä verrattuna opiskeluun nuorempana?
- 45.) Aikooko jatkaa soittamista loppuelämänsä ajan?