

# **Aikuisten harrastajien motivaatio sellonsoittoon**

**Narratiivinen tutkimus motivaatiosta lapsuudessa alkaneeseen  
harrastukseen**

Tutkielma (Maisteri)

4.9.2025

Effi Anttila

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p><b>Tutkielman nimi</b></p> <p>Aikuisten harrastajien motivaatio sellonsoittoon Narratiivinen tutkimus motivaatiosta lapsuudessa alkaneeseen harrastukseen</p>	<p><b>Sivumäärä</b></p> <p>78</p>
<p><b>Tekijän nimi</b></p> <p>Effi Anttila</p>	<p><b>Lukukausi</b></p> <p>Syksy 2025</p>
<p><b>Aineryhmän nimi</b></p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutkielmani käsittelee motivaatiota sellonsoiton harrastamisessa. Motivaatio on merkittävä tutkimus-aihe soitonopetuksen näkökulmasta. Tutkimalla motivaatiota voidaan ymmärtää, miksi oppilas aloittaa soittoharrastuksen, miten hän selviää soittoharrastuksen tuomista haasteista ja mistä syystä hän jatkaa soittoharrastusta. Elinikäinen harrastaminen ja hyvä musiikkisuhde ovat taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteissa (TPOPS 2017a &amp; TPOPS 2017b) mainittuja tavoitteita, joihin motivaatio liittyy läheisesti.</p> <p>Tutkimukseni tehtävänä oli tutkia motivaation muodostumista haastateltavillani sekä tarkastella motivaation muodostumisessa merkityksellisiä tekijöitä lapsuuden soittoharrastuksessa sekä aikuisena. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mitä haastateltavat kertovat sellonsoiton harrastamisesta musiikillisen elämänsä aikana?</li> <li>2. Mitä motivaatioon liittyviä tekijöitä nousee esille haastateltavieni kertomuksissa?</li> </ol> <p>Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on Ryanin ja Decin itsemääräämisteoria motivaation selittäjänä. Itsemääräämisteorian mukaan yksilöllä on kolme psykologista perustarvetta: tarve kykenevyyteen, pysyvyyteen ja autonomiaan. Perustarpeet täyttämällä yksilö pyrkii ylläpitämään hyvinvointiaan ja motivaatiotaan. Itsemääräämisteoria käsittelee lisäksi motivaation laatuja, joita ovat sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä amotivaatio.</p> <p>Tutkielmani lähestymistapa on narratiivinen. Tuotin aineiston narratiivisina haastatteluina. Haastattelin kolmea aikuista sellonsoiton harrastajaa, jotka olivat aloittaneet soittoharrastuksen jo lapsuudessa. Analysoin aineistoni kahdella tavalla. Ensin tein narratiivisen analyysin, eli kirjoitin haastattelujeni pohjalta kolme kertomusta. Sen lisäksi toteutin narratiivien analyysin, jossa analysoin kertomuksien ja haastatteluaineiston pohjalta nousevia teemoja.</p> <p>Aineistoni perusteella yhteenkuuluvuus ja siitä seuraava yhteisöllisyys ovat tärkeitä tekijöitä motivaation muodostumisessa. Soittoharrastuksessa syntyvät sosiaaliset yhteisöt pitävät soittomotivaatiota yllä. Myös vanhempien tuki ja kannustus voivat ylläpitää motivaatiota. Tulosteni mukaan motivaatiolle olennaista on myös oppilaan autonomiaa tukeva opetus sekä oppilaan kokemus kykenevyydestään. Lapsuuden positiiviset kokemukset voivat osaltaan edistää soittoharrastuksen pitkäjänteisyyttä ja harrastamista myös aikuisuudessa.</p>	
<p><b>Hakusanat</b></p> <p>musiikkikasvatus, motivaatio, itsemääräämisteoria, aikuinen harrastaja, sellonsoitto, soitonopetus</p>	
<p><b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b></p> <p>4.9.2025</p>	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	5
2 Motivaatio .....	9
2.1 Motivaatiosta yleisesti .....	9
2.2 Itsemääräämisteoria motivaation selittäjänä .....	10
2.2.1 Kuusi miniteoriaa.....	13
2.2.2 Motivaation laadut .....	14
2.2.3 Motivaatio itsemääräämisen jatkumolla .....	16
2.3 Motivaation tukeminen musiikin oppimisessa .....	18
3 Musiikki harrastuksena .....	21
3.1 Soitonopetuksesta yleisesti.....	21
3.2 Instrumenttiharrastuksen aloittaminen ja saavutettavuus.....	23
3.3 Aikuinen musiikin harrastajana.....	25
4 Tutkimusasetelma .....	29
4.1 Tutkimustehtävä .....	29
4.2 Narratiivinen tutkimus.....	29
4.3 Aineiston tuottaminen narratiivisella haastattelulla .....	31
4.4 Aineiston analyysi .....	33
4.5 Tutkimusetiikka.....	34
5 Kertomukset lapsuudesta nuoreen aikuisuuteen .....	37
5.1 Aapeli .....	37
5.2 Bertta .....	40
5.3 Cecilia.....	43
6 Narratiivien analyysi .....	46
6.1 Kokemuksia yhteenkuuluvuudesta.....	46

6.1.1 Vanhemmat ja perhe .....	49
6.1.2 Opettajat.....	51
6.2 Kykenevyys, kehittyminen ja esiintyminen .....	53
6.3 Autonomia ja harrastamisen ihanuus aikuisuudessa .....	55
6.4 Soiton ilo .....	58
7 Pohdinta.....	61
7.1 Johtopäätökset .....	61
7.2 Luotettavuustarkastelu.....	67
7.3 Tulevia tutkimusaiheita .....	69
Lähteet.....	72

# 1 Johdanto

Olen saanut kasvaa musiikin ympäröimänä perheessä, jossa musiikkia on arvostettu ja musiikkiharrastukseen on kannustettu. Sello on ollut tärkeä osa elämäni ensimmäisestä luokasta lähtien ja musiikki on tarjonnut minulle upeita mahdollisuuksia elämäni varrella. Tärkeimpiä musiikillisia elämyksiä omassa elämässäni ovat olleet Kaustisella järjestettävät Näppärikurssit, joihin osallistuin lapsena useana peräkkäisenä kesänä. Kurssien mukana tempaavat kappaleet ja iloinen tunnelma innostivat, ja Kaustisesta ja Näppärikurssista tulikin jokakesäinen kohokohta minulle ja ystäväilleni. Musiikin ilo edisti soittomotiivaatiotani.

Olen sittemmin saanut runsaasti erilaisia musiikillisia kokemuksia ja opiskellut selloa eri opettajilla Suomessa ja ulkomailla. Varhaisista näppärikokemuksista lähtien olen yrittänyt miettiä syitä siihen, miksi Näppäreissä soittaminen oli niin motivoivaa ja mikä Näppäreissä innosti minua niin paljon. Olen myös myöhemmin pohtinut, mitkä opettajieni käyttämät opetusmenetelmät toimivat erityisen hyvin ja mikä herättää innon oppia lisää.

Näppäripedagogiikka ja Näppärikurssit ovat olleet omalla kohdallani yksi suurimmista kimmokkeista soittomotiivaation puhkeamiseen. Siksi koen tärkeäksi nostaa niihin liittyvät kokemukseni esille, vaikken tässä maisterintutkielmassani perehdy mainittuun pedagogiikkaan sen tarkemmin. Näppäripedagogiikassa korostuu erityisesti yhteisöllisyys sekä kaikkien soittimien ja kaiken tasoisten soittajien integrointi soittamaan yhdessä (Järvelä 2014, 32). Jokaiselle soittajalle on omantasoista soitettavaa ja aivan jokainen pääsee mukaan. Koen itsekin, että näppäripedagogiikassa yhteisöllisyys on kantava voima. Jokainen oppilas saa kokemuksen kykenevyydestään, kun hän saa taitotasostaan riippumatta olla olennainen osa yhteistä kokonaisuutta.

Motiivaatio on itselleni merkityksellinen aihe, koska työskentelen sellonsoiton opettajana ja haluan oppia ymmärtämään motivaatiota mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Haluan pystyä tukemaan oppilaideni motivaatiota ja heidän matkaansa musiikin parissa niin, että soiton ilo olisi aina läsnä. Pyrin tutkielmani avulla lisäämään ymmärrystä motivaation moninaisuudesta ja siitä, mitkä kaikki osatekijät liittyvät motivaatioon. Tutkielmani voitaten antaa tärkeää tietoa soitonopettajana työskentelevälle opettajalle siitä, miten oppilaan motivaatiota voi tukea parhaalla mahdollisella tavalla.

Musiikilla voi olla suuri merkitys ihmisen hyvinvoinnille. Musiikki antaa merkityksiä elämälle. Se mahdollistaa tunteiden ilmaisun ja niiden välittämisen (Saarikallio 2023, 138) ja voi luoda merkityksellisyyden kokemuksia ja lisätä yhteisöllisyyttä (Saarikallio 2023, 140). Myös musiikin kuuntelu edistää hyvinvointia. Se voi edistää yksilön kokemusta kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta sekä auttaa käsittelemään tunteita. (Saarikallio 2023, 139.)

Musiikillisen taidon oppiminen mahdollistaa ideaalitulanteessa oppilaalle onnistumisen kokemuksia. Musiikillinen toiminta asettaa haasteita, antaa väylän ilmaista tunteita, taitoa ja luovuutta sekä parantaa oppilaan kykenevyyden tunnetta. Parhaassa tilanteessa oppiminen on sisäisesti kiinnostavaa ja innostavaa. (Renwick & Reeve 2012, 143.) Kun oppimistilanne on motivoiva ja oppilaan tekniset valmiudet kehittyvät, oppilas kykenee yhä paremmin ilmaisemaan itseään musiikin avulla, mikä taas itsessään edistää motivaatiota (Hyry-Beihammer ym. 2013, 158). Ilolla on suuri merkitys motivaation kannalta. Ilo lisää mielikuvitusta ja taiteellisia kykyjä sekä tukee motivaatiota. (Hyry-Beihammer ym. 2013, 157.) Motivaatiota vahvistavat tai heikentävät myös valtava määrä muita tekijöitä, joita käsittelen tarkemmin tutkielmani teorialuvussa.

Motivaatio määrittää, mitä yksilö jaksaa tehdä pitkäjänteisesti, mistä hän innostuu tai mihin hän ylipäätään suuntaa energiaansa ja keskittymistään (Salmela-Aro & Nurmi 2017, 9). Tässä maisterintutkielmassa tarkastelen motivaatiota sellonsoiton kontekstissa. Soittamisen edellyttämien taitojen, kuten esimerkiksi soittotekniikan omaksuminen, on pitkäaikainen prosessi, joka vaatii paljon omistautumista, vaivaa ja motivaatiota (MacIntyre, Schnare & Ross 2018, 699). Jo soittoharrastuksen alkuvaiheessa oppilaalta vaaditaan pitkäjänteisyyttä harjoittelussa. Motivaation ylläpito voikin olla yksi soittoharrastuksen haastavimmista tekijöistä (Evans 2016, 325).

Motivaatiota tutkitaan, koska se selittää miksi ja miten yksilöt oppivat esimerkiksi soittamaan jotakin instrumenttia, kuinka he jaksavat jatkaa haasteiden yli, miksi he harjoittelevat pitkäjänteisesti tai miksi he lopettavat (Evans 2015, 65–66). Motivaatiota on tutkittu paljon ja sen tutkimiseen käytettäviä teorioitakin on lukuisia. 1900-luvulla motivaatiotutkimus kehittyi laajasti ja motivaatiota tutkittiin niin psykologian behavioristisessa kuin psykoanalyttisessä koulukunnassa. (Evans 2016, 325.) Vuosisadan myöhemmässä vaiheessa mukaan tuli myös kognitiivinen lähestymistapa, jonka kautta ymmärrettiin ihmi-

sen toimintaan vaikuttavan myös uskomukset, arvot, asenteet ja aikomukset. Nykypäivänkin motivaatiotutkimuksessa myös musiikkikasvatuksen alalla on näkyvissä teorioiden laaja spektri. (Evans 2016, 326.) Tässä maisterintutkielmassani pohjaan teoreettisen viitekehýkseni Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaan. Se on monipuolinen motivaatioteoria, joka käsittää motivaation laajana ilmiönä (Evans 2015, 66). Teoriaa käytetään musiikkikasvatuksen alalla musiikin oppimisen motivaation selittäjänä, koska sen avulla pystytään ymmärtämään, mikä yksilöä musiikissa motivoi ja millä eri tavoin musiikillinen toiminta on yhteydessä yksilön tarpeisiin ja niiden täyttymiseen. (Evans 2016, 332.)

Motivaatiosta on tehty paljon tutkimusta musiikkikasvatuksen alalla Suomessa ja kansainvälisesti. Juntusen ja López-Íñiguezín (2025) tapaustutkimuksessa tutkittiin erittäin motivoituneiden lasten soittotaidon kehittymistä vuoden mittaisessa pilottihankkeessa. López-Íñiguez julkaisee hyvin aktiivisesti tutkimuksia, joista yhdessä viimeisimmistä hän tutki kansainvälisen tutkimusryhmänsä kanssa, miten opettajat tukevat oppilaidensa motivaatiota ja minäpystyvyyttä etäopetuksessa (Utermohl de Queiroz, López-Íñiguez & Foletto 2025). Suomenkielistä väitöstutkimusta soitonopetuksesta ja oppimiseen liittyvästä motivaatiosta ovat viimeisimpinä vuosina tehneet Johanna Hasu ja Soile Tikka. Hasu (2017) tutki oppimisen vaikeuksia pianonsoitonopiskelussa, ja Tikka (2017) tutki soitonopettajan roolia oppimismotivaatiossa taiteen perusopetuksessa. Musiikkiin liittyvää motivaatiotutkimusta on tehnyt myös Erja Kosonen. Kososen mukaan motivaatio voidaan jakaa motiiveihin, joiden avulla voidaan tarkastella soittomotivaatiota. (Kosonen 1996 & 2001).

Kansainvälisesti nimenomaan itsemääräämisteoriaan ja soitonopetukseen liittyviä tutkimuksia on suhteellisen runsaasti. Niitä ovat viimeisen viiden vuoden aikana tehneet muun muassa Bonneville-Roussy ym. (2020), jotka tutkivat oppilaan autonomian tukemista soitonopetuksessa, Földi ym. (2024), jotka tutkivat erityisesti vanhempien, opettajan ja vertaisten merkitystä motivaatiossa sekä Wieser ym. (2024), jotka tutkivat, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä musiikkiharrastuksen jatkuvuudessa tai sen loppumisessa. Wieser ja Müller (2025) tutkivat lisäksi psykologisten perustarpeiden täyttymistä soitonopetuksessa.

Olen haastatellut tähän tutkielmaan kolmea aikuista sellonsoiton harrastajaa. Tarkastelen sellonsoiton motivaatiota haastateltavieni musiikillisen elämänsä aikana. Tutkimukseni on narratiivinen eli kerronnallinen, ja haastatteluissa haastateltavani kertoivat oman

musiikillisen elämänkaarensa. Kertomuksellisuuden kautta haastateltavani pystyivät nostamaan nimenomaan itselleen merkitykselliset asiat esille. Kertomuksien kautta olen pyrkinyt ymmärtämään motivaatiota haastateltavieni näkökulmasta katsottuna. Olen koostanut haastattelujen aineiston kolmeksi kertomukseksi luvussa 5. Pohdin tulosluvussa haastateltavieni lapsuuden soittoharrastuksen motivaatiota sekä niitä tekijöitä, jotka ovat saaneet heidät jatkamaan lapsuudessa aloitettua harrastusta myös aikuisena. Selvitän, mitä haastateltavat aikuiset sellonsoiton harrastajat kertovat motivaatiosta soittoharrastukseensa. Tarkastelen myös motivaatiota vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä, jotka tulevat esille haastateltavien kertomuksissa. Olen kiinnostunut erityisesti siitä, mikä on tehnyt heidän soittamisestaan pitkäjänteistä.

Taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan hyvän musiikkisuhteen muodostumista ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa elinikäistä harrastamista (TPOPS 2017a, 41; TPOPS 2017 b, 47). Motivaatio edistää pitkäjänteisesti harrastukseen sitoutumista. Motivaation tutkiminen on siis Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiinkin nojaten erittäin ajankohtaista.

## 2 Motivaatio

Olen jakanut teoreettisen viitekehyksen kahteen lukuun. Ensimmäisessä luvussa ja sen alaluvuissa käsittelen motivaatiota. Määrittelen motivaation ja sen laadut: sisäisen, ulkoisen ja amotivaation. Lisäksi tarkastelen Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriam ja erittelen, miten oppilaan motivaatiota voidaan tukea erityisesti musiikin oppimisessa. Toisessa luvussa käsittelen tarkemmin soitonopetusta ja aikuista harrastajana.

### 2.1 Motivaatiosta yleisesti

Motivaatio on lähes kaikkea yksilön tekemistä ja käyttäytymistä ohjaava ja säätelevä tekijä (Ryan & Deci 2017, 13). Se on luonnollinen osa ihmisen oppimista ja kasvamista: jo pienet lapset oppivat tutkimalla maailmaa. He ovat luonnollisesti motivoituneita haastelemaan, maistamaan, katsomaan ja ihmettelemään. (Ryan & Deci 1985, 11.) Yksilön tavoitteet ja asenteet määrittävät motivaation suuntaa. Motivaation suunta ja määrä vaihtelevatkin eri yksilöiden välillä. (Ryan & Deci 2000, 54.)

Evans (2016) nostaa esille määritelmän, jossa motivaatio muodostuu neljästä eri osa-alueesta. Ensimmäiseksi motivaatio on pohja kaikelle yksilön käytökselle. Käytökseen vaikuttavat valinnat, uskomukset, ajatukset, seuraamukset ja sosiaaliset tekijät. Toiseksi motivaatio selittää käytöksen suuntautumista ja sitä, miten yksilö jaksaa toimia tavoitteidensa eteen. Kolmanneksi motivaatio määrittää fyysistä ja psyykkistä aktiivisuutta metakognitiivisista prosesseista, kuten toiminnan suunnittelusta ja päätösten teosta, toimintaan ryhtymiseen. Neljänneksi motivaatio selittää, miten toimintaan ryhdytään ja miten sitä pidetään yllä. (Evans 2016, 326.)

Hallamin (2009) mukaan motivaatio muodostuu yksilöllisten ja ympäristöön liittyvien tekijöiden vuorovaikutuksessa. Sekä yksilölliset että ympäristöön liittyvät tekijät muovaavat yksilön käsitystä hänen omista kyvyistään. Yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi yksilön ominaisuudet, kuten temperamentti, ikä ja sukupuoli, kognitiiviset ominaisuudet ja prosessit, persoonallisuus ja minäkuva sekä tavoitteet. Ympäristötekijöitä ovat esimerkiksi perhe, ystävät, paikka ja aika sekä sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, jossa yksilö elää ja vaikuttaa. (Hallam 2009, 286.) Muun muassa taloudellinen, demografinen ja poliittinen ympäristö voivat määrittää mahdollisuudet, joita yksilö saa esimerkiksi musiikin parissa. Kulttuurillakin on suuri vaikutus esimerkiksi siihen, arvostetaanko musiikkia tai

tiettyjä soittimia. (Hallam 2009, 290.) Myös opettajalla voi olla suuri merkitys yksilön motivaatiolle, ja yksilön perhe voi suuresti määrittää tulevaisuuden musiikkikiinnostusta (Hallam 2009, 290). Ympäristö voi sekä tukea yksilön itseohjautuvuutta että kontrolloida yksilön käytöstä ja ajattelua (Vasalampi 2017, 59), eli joko tukea tai heikentää motivaatiota (Vasalampi 2017, 54). Motivaatio ja sen muodostuminen eivät siis riipu pelkästään yksilöstä itsestään, vaan ovat yksilön ja hänen ympäristönsä tekijöiden yhdistelmä (Hallam 2009, 290).

## 2.2 Itsemääräämisteoria motivaation selittäjänä

Itsemääräämisteoria (*self-determination theory*) on Ryanin ja Decin motivaatioteoria, joka selittää ihmisen käytöstä ja yksilön kehitystä. Teoria käsittelee biologisten, sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutusta muun muassa psykologisen kasvun ja hyvinvoinnin lisääntymiseen tai heikentymiseen. (Ryan & Deci 2017, 3.) Teorian pohjana on humanistinen ihmiskäsitys (Määttä ym. 2023, 305), jonka mukaan jokainen yksilö ohjaa toimintaansa motiivinsa ja tarpeidensa mukaan ja on luontaisesti aktiivinen (Vasalampi 2017, 54; Määttä ym. 2023, 305).

Itsemääräämisteorian mukaan ihminen pyrkii ylläpitämään hyvinvointiaan ja motivaatioitaan sekä elämään hyvää kokonaisvaltaista elämää tyydyttämällä psykologiset perustarpeensa (Evans 2016, 332). Teorian kolme psykologista perustarvetta ovat kykenevyys, yhteenkuuluvuus ja autonomia (*competence, relatedness, autonomy*) (Ryan & Deci 2017, 3). Tarpeita voidaan joskus nähdä olevan enemmänkin, mutta ne voidaan yleensä jaotella näiden kolmen perustarpeen alle (Evans 2015, 67–68). Kun tarpeet ovat tyydyttyneet, yksilö kykenee säätelemään käytöstään ja toimintaansa itse (Evans 2016, 333). Perustarpeiden jäädessä täyttymättä yksilön psyykinen hyvinvointi usein järkkyy (Ryan & Deci 2017, 10). Evansin (2015) mukaan psykologisten perustarpeiden huomioiminen ja täyttäminen musiikkiharrastuksessa jo varhaisella iällä voi edesauttaa oppilaan sinnikkyiden kehittymistä. Varhain opittu sinnikkyys myös mitä todennäköisimmin säilyy musiikkiharrastuksen edetessä. (Evans 2015, 71.) Kaikki psykologiset perustarpeet on huomioitava tasapainoisesti, jotta oppilas pystyy saavuttamaan psykologisen hyvinvoinnin soittoharrastuksessa (Evans 2015, 72). Yksilön sosiaalinen ympäristö voi osaltaan tukea tai heikentää yksilön psykologisten perustarpeiden täyttymistä. Perustarpeita tukeva ympäristö voi edistää yksilön luovuutta motivaation ja hyvinvoinnin kautta. (Vasalampi 2017, 59.)

Kykenevyyden tarve (*competence*) tarkoittaa yksilön tarvetta menestyä, onnistua ja kehittyä hänelle itselleen tärkeillä elämän osa-alueilla. Se näyttäytyy muun muassa luontaisena kilvoitteluna ja uteliaisuutena. (Ryan & Deci 2017, 11.) Tarve kykenevyyteen näkyy musiikin oppimisessa tarpeena tuntea pystyvänsä annettuihin musiikillisiin tehtäviin. Evansin (2015) mainitsemien tutkimuksien mukaan vapaaehtoisessa toiminnassa, kuten musiikin harrastamisessa, kykenevyyden kokemukset ja saavutukset lisäävät motivaatiota. Liian vaikeat tehtävät ja kokemus taitojen tai kyvyn riittämättömyydestä taas estävät kykenevyyden tarpeen täyttymistä, mikä voi johtaa luovuttamiseen. (Evans 2015, 68.) Jos esimerkiksi vaatimukset ovat liian korkeita tai yksilö saa osakseen paljon negatiivista palautetta tai kritiikkiä, kokemus taidosta tai tehokkuudesta pienenee ja kykenevyyden kokemus estyy (Ryan & Deci 2017, 11). Yksilön kykenevyyden kokemusta määrittävät myös yksilön omat käsitykset ja uskomukset siitä, mitä hän kykenee omilla taidoillaan saavuttamaan. Usein yksilö, joka uskoo omien kykyjensä voivan kehittyä, jatkaa harjoittelua, kun taas yksilö, joka ei usko omiin kykyihinsä todennäköisesti välttelee haastavia tilanteita. (Evans 2015, 68.)

Yhteenkuuluvuuden tarve (*relatedness*) tarkoittaa, että yksilöllä on tarve tuntea olevansa merkityksellinen osa sosiaalisia yhteisöjä (Ryan & Deci 2017, 11). Yhteenkuuluvuuden tarve täyttyy, kun yksilö kohtaa huolenpitoa ja vastavuoroista välittämistä (Määttä ym. 2023, 311), hän tuntee olevansa tärkeä ja arvostettu ja kokee olevansa hyväksytty osa sosiaalisia yhteisöjä (Ryan & Deci 2017, 11; Evans 2015, 68; Määttä ym. 2023, 311). Tällaisia yhteisöjä voivat muodostaa niin kaverit, perhe, muut läheiset, opettaja tai mikä tahansa muu yksilölle jollain tavalla ja jollain elämän osa-alueella tärkeä ihmisryhmä.

Musiikissa merkityksellisimpiä sosiaalisia suhteita ovat suhde opettajaan, vanhempiin tai muihin perheenjäseniin ja vertaisiin (Evans 2015 68–69). Evans (2015) mainitsee useita tutkimuksia, joissa on selvinnyt, että vanhempien osallisuus musiikkiharrastuksessa on parantanut oppimistuloksia ja lisännyt motivaatiota (Evans 2015, 69). Myös Földin ym. (2024) tutkimuksen mukaan se, että vanhemmat osoittavat kiinnostusta lapsensa musiikkiharrastukseen keskustelemalla lapsensa kanssa musiikista ja käymällä esimerkiksi konserteissa, voi parantaa lapsen motivaatiota (Földi ym. 2024, 7). Vanhempien osallistumisessa on kuitenkin myös merkityksellistä, onko osallistuminen kontrolloivaa vai tukeeko se lapsen autonomista motivaatiota (Evans 2015, 69). Myös suhteella opettajaan on suuri merkitys. Suhde muovautuu soittotaidon kehittymisen ja iän karttumisen myötä. Alussa

oppilas tarvitsee opettajalta lämpöä ja ystävällisyyttä, ja mitä pidemmälle soittotaito etenee, sitä enemmän opettaja voi alkaa nostaa vaatimustasoaan. (Evans 2015, 69.) Huono suhde opettajaan tai negatiiviset tunteet opettajaa kohtaan esimerkiksi opettajan asettamien liiallisten paineiden vuoksi, heikentävät yhteenkuuluvuuden kokemusta ja sitä kautta motivaatiota (Evans, McPherson & Davidson 2012, 609).

Myös vertaisilla on suuri merkitys yhteenkuuluvuuden kokemuksen muodostumisessa. Jos musiikkiharrastus nähdään yksilön sosiaalisessa piirissä tärkeänä tai sopivana, täyttyy yhteenkuuluvuuden tarve. Jos taas musiikkiharrastukseen osallistuminen aiheuttaa muissa yksilön sosiaalisissa piireissä hyljeksintää, yksilö todennäköisemmin ei jatka harrastamista. (Evans 2015, 69–70.) Evansin ym. (2012) tutkimuksessa oli vastaavanlaisia tuloksia. Jos yksilö koki uhan kaveriporukan menettämislle soittoharrastuksen vuoksi, hän mitä todennäköisimmin ei jatkanut harrastusta (Evans, McPherson & Davidson 2012, 609).

Autonomian tarve (*autonomy*) tarkoittaa, että yksilöllä on luontainen tarve pystyä päättämään omat tavoitteensa ja ohjaamaan toimintaansa omaehtoisesti (Ryan & Deci 2017, 10). Autonomisesti ohjautuva yksilö toimii tahdonalaisesti ja kykenee päättämään omista asioistaan (Evans 2015, 70), mutta ei välttämättä kuitenkaan toimi täysin itsenäisesti. Autonomisesti toimiva yksilö voi yhtä lailla olla riippuvainen ympäristöstään, mutta hänen päätöksensä ja käytöksensä pohjautuvat hänen autenttisiin kiinnostuksenkohteisiinsa ja arvoihinsa. (Ryan & Deci 2017, 10.) Yksilö toimii hyvin harvoin täysin autonomisesti, sillä ulkopuoliset tekijät usein säätelevät tai hallitsevat hänen toimintaansa (Ryan & Deci 2017, 11). Opettajajohtoinen oppimisympäristökin saattaa tukea oppilaan autonomiaa, jos suhde opettajaan on hyvä, opettajan opetusmenetelmät eivät ole liian kontrolloivia ja opettaja ottaa oppilaan tunteet ja näkemykset huomioon opetuksessaan (Evans 2015, 71). Evansin ym. (2012) tutkimuksessa kävi ilmi, että autonomia heikkenee, jos oppilas kokee osallistuvansa musiikilliseen toimintaan pakosta tai miellyttääkseen jotain toista. Autonomian kokemus voi heikentyä myös sellaisessa tilanteessa, jossa oppilas kokee musiikin ja musiikillisen aktiivisuuden vievän liikaa aikaa niiltä asioilta, joihin oppilas haluaisi käyttää aikansa. (Evans, McPherson & Davidson 2012, 609–610.)

## 2.2.1 Kuusi miniteoriaa

Itsemääräämisteoria on niin sanottu kattoteoria, joka sisältää kuusi pienempää ”miniteoriaa” (*mini-theories*) (Evans 2015, 66; Ryan & Deci 2017, 3). Teoriat ovat muodostuneet eri vaiheissa Ryanin ja Decin motivaatiotutkimuksia. Teoriat selittävät ja tutkivat tarkemmin itsemääräämisteorian pääilmiöitä (Ryan & Deci 2017, 22).

Miniteorioista ensimmäinen on kognitiivisen arvioinnin teoria eli CET (*cognitive evaluation theory*). Se selittää, miten ulkoiset tekijät joko tukevat tai heikentävät yksilön autonomian ja kykenevyyden kokemusta ja sitä kautta vaikuttavat sisäiseen motivaatioon. Ulkoisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi palaute, palkinnot ja valinnan mahdollisuus. (Ryan & Deci 2017, 124.) Tutkimuksissa on huomattu, että jo olemassa oleva sisäinen motivaatio saattaa heikentyä ulkoisten motivaatiotekijöiden, kuten palkintojen tai rangaistusten seurauksena (Evans 2016, 333). Seuraavaksi muodostunut miniteoria on organismin integraation teoria eli OIT (*organismic integration theory*), joka kuvaa ulkoisen motivaation laatuja ja ulkoisen motivaation muuttumista säätelytyylien mukaan. Alun perin täysin ulkoisiin syihin perustuva motivaatio voi siis muuttua autonomisemmaksi. Tämän voi hahmottaa säätelyn sisäistymisen jatkumolla. (Ryan & Deci 2017, 20.) Monet etenkin soittamiseen liittyvät asiat, kuten asteikkojen harjoittelu, eivät ole itsessään sisäisesti motivoivia. Yksilö kuitenkin parhaassa tapauksessa ymmärtää, mitä asteikkojen harjoittelun avulla kehittyvä tekniikka saa aikaan tai mahdollistaa. Tällöin asteikkojen harjoittelu ei ole sisäisesti motivoivaa, mutta yksilö motivoituu lopputuloksesta, jonka asteikkojen harjoittelu mahdollistaa. (Evans 2016, 333.)

Kolmas miniteoria on kausaalisuusorientaatioteoria eli COT (*causality orientations theory*). Se selittää yksilöiden persoonallisuuseroja ja yksilöllisiä eroja motivaation suuntautumisessa ja säätelyssä. (Ryan & Deci 2017, 20.) Neljäs miniteoria on psykologisten perustarpeiden teoria eli BPNT (*basic psychological needs theory*), joka selittää, miten perustarpeet vaikuttavat hyvinvointiin ja yksilön elinvoimaan (Ryan & Deci 2017, 21). Teorian mukaan yksilön on vaikea motivoitua sisäisesti tehtävästä, jos hän ei koe lainkaan kykenevyyttä, autonomiaa tai yhteenkuuluvuutta (Evans 2016, 333). Viides teoria on tavoitesisältöteoria eli GCT (*goal contents theory*). Sen mukaan yksilön tavoitteet ovat yhteydessä perustarpeisiin ja niiden tyydyttämiseen, ja niitä ohjaavat joko sisäiset tai ulkoiset pyrkimykset (Ryan & Deci 2017, 21). Kuudes ja uusin miniteoria on suhdemotivaatio-

tioteoria eli RMT (*relationship motivation theory*). Se selittää yksilön tarvetta yhteenkuuluvuuteen. Teoria selittää yksilöiden sekä yksilön ja ryhmän välisiä suhteita ja niiden vaikutusta motivaatioon. (Ryan & Deci 2017, 21.)

### **2.2.2 Motivaation laadut**

Motivaatio jakautuu yksinkertaisimmillaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon sekä amotivaatioon. Sisäisesti motivoituneena yksilö toimii, koska itse tekeminen on kiinnostavaa. Ulkoisesti motivoitunut yksilö toimii jonkin ulkoisen seikan, esimerkiksi palkkion motivoimana. (Ryan & Deci 2000, 55.) Amotivaatiossa yksilöllä taas ei ole minkäänlaista päämäärätietoa tai motivaatiota tehtävää kohtaan (Ryan & Deci 2017, 16).

Sisäinen motivaatio on ihmisen sisältä kumpuavaa, luonnollista kiinnostusta asiaan tai tekemiseen (Ryan & Deci 1985, 5). Sisäisen motivaation kautta ihmisen taidot ja tiedot karttuvat eli se on tärkeä yksilön kokonaisvaltaiselle kehitykselle (Ryan & Deci 2000, 56). Sisäinen motivaatio myös nostaa esille positiivisia tunteita (Arribas-Galarraga, Bonet, Cecchini & Luis-de Cos 2023, 53). Sisäisesti motivoitunut oppilas soittaa, koska soittaminen on mieluisaa tai musiikki sekä soitettavat kappaleet saavat aikaan nautintoa (Renwick & Reeve, 144–145).

Musiikillinen identiteetti muodostuu pitkälti sisäisen motivaation myötä (Hallam 2009, 290). Sisäisen motivaation muodostuminen vaatii sitä, että yksilö pystyy nauttimaan musiikista ja musiikillisesta tekemisestä. Jotta tekeminen voi olla sisäisesti motivoivaa, täytyy sen olla sopivan haastavaa, mutta kuitenkin saavutettavissa tai mahdollista yksilön sen hetkisillä taidoilla. (Hallam 2009, 291.) Sisäinen motivaatio on erityisen herkkä ulkoisille tekijöille. Se voi hyvin herkästi niin vahvistua kuin heikentyäkin esimerkiksi vanhempien tai opettajan vaikutuksesta. (Ryan & Deci 2000, 55.)

Ulkoinen motivaatio ohjaa yksilön tekemistä tilanteissa, joissa yksilön on tarkoitus saavuttaa jotain jonkin erillisen syyn tai seurauksen ohjaamana. Kun yksilö kasvaa ja kehittyy, myös vaatimukset ja velvollisuudet elämässä lisääntyvät. Tällöin erilaiset ulkoiset vaatimukset ohjaavat yksilön toimintaa monissa tilanteissa sisäisen motivaation sijaan. (Ryan & Deci 2000, 60.) Ulkoinen motivaatio jakautuu kuitenkin useaan eri tyyppiin eli laatuun sen mukaan, kuinka paljon siihen on sekoittunut sisäisen motivaation piirteitä eli

kuinka autonomista se on (Ryan & Deci 2000, 60 & 62). Ulkoinen motivaatio ei siis suoraan viittaa huonolaatuiseen motivaatioon (Ryan & Deci 2000, 55). Tarkastelen ulkoisen motivaation laatuja tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Jos oppilaan soittoharrastusta ohjaavat pelkästään ulkoiset tekijät, soiton mielenkiinnon ja harrastuksen jatkuvuuden ylläpitäminen on pitkällä tähtäimellä haastavaa (McPherson, Davidson & Evans 2016, 403). Ulkoiseen motivaatioon saattaa myös usein liittyä negatiivisia tunteita, kuten tylsistymistä tai kiinnostuksen puutetta (Arribas-Galarraga ym. 2023, 53). Täysin ulkoisesti motivoituneella oppilaalla on usein myös heikompi kyky kohdata vastoinkäymisiä (Evans 2015, 73).

Motivaatio voi siis koostua sekä sisäisistä että ulkoisista tekijöistä. Ulkoinen motivaatio voi myös sisäistyä toiminnan aikana. (Ryan & Deci 2017, 14; Renwick & Reeve 2012, 145.) Tästä esimerkkinä on Edward Decin tutkimus sisäisestä motivaatiosta vuodelta 1971. Tutkimuksessa oli kaksi koeryhmää, joista molemmat työskentelivät saman tehtävän parissa. Toiselle ryhmälle annettiin pieniä palkintoja tehtävän suorittamisen aikana ja toiselle ryhmälle ei. Jossain kohtaa kummallekin ryhmälle kerrottiin, että tehtävän tekemisen saa lopettaa. Tutkimuksessa huomattiin, että se koeryhmä, jolle ei ollut annettu palkintoja tehtävän tekemisen aikana, todennäköisemmin jatkoi tehtävän parissa vapaaehtoisesti. Ryhmän jäsenten sisäinen motivaatio tehtävää kohtaan oli siis vahvistunut. (Ryan & Deci 2000, 57; Evans 2015, 73.) Saadut palkinnot puolestaan heikensivät toisen ryhmän jäsenten sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci 2017, 126).

Motivaatio musiikin oppimisessa on usein yhdistelmä sisäistä ja ulkoista motivaatiota (MacIntyre, Schnare & Ross 2018, 699). Sisäinen motivaatio on merkityksellistä oppimisen kannalta, sillä se mahdollistaa oppijalle korkealaatuista oppimista ja luovuutta, mutta myös ulkoinen motivaatio voi toimia oppimistilanteessa kiinnostusta ja toimintaa ohjaavana tekijänä (Ryan & Deci 2000, 55). Myös López-Íñiguez (2019) kirjoittaa autoetnografisessa tutkimuksessaan hänen motivaationsa sellonsoittoon vaihdelleen sisäisen ja ulkoisen välillä. Hän aloitti harrastuksen ulkoisten motiivien pohjalta. Myöhemmin hän kertoi rakastuneensa soittamiseen ja soitti sisäisen motivaation ohjaamana. Taitojen ja menestyksen karttuessa ylistys vanhemmilta ja opettajalta lisääntyi, mikä alkoi taas ohjata tekemistä kohti ulkoista motivaatiota. Ulkoiset motiivit auttavat tietyissä tilanteissa, mutta voivat saada oppilaan esimerkiksi pelkäämään virheitä tai rangaistuksia, mikä taas heikentää sisäistä motivaatiota. (López-Íñiguez 2019, 176.)

Amotivaatio (*amotivation*) on motivaation kolmas ilmenemismuoto, jossa yksilö ei ole millään tasolla motivoitunut (Renwick & Reeve 2012, 147). Yksilöllä ei ole minkäänlaista päämäärätietoa tai motivaatiota tehtävää kohtaan (Ryan & Deci 2017, 16), ja hän kokee kykenevyyden puutetta (Renwick & Reeve 2012, 147). Amotivaatio voi myös johtua kiinnostuksen puutteesta tai siitä, ettei yksilö koe tehtävää merkitykselliseksi. Amotivoitunut henkilö on tehtävää kohtaan passiivinen ja aikaansaamaton. (Ryan & Deci 2017, 16.) Myös amotivaatio voi ilmetä eri muodoissa. Ensimmäisessä muodossa yksilön kykenevyyden tarve on estynyt, koska hän ei usko pystyvänsä saavuttamaan tehtävän edellyttämää lopputulosta. Itseuskon puute voi olla joko yksilöllistä, jolloin yksilö ei vain yksinkertaisesti usko omiin kykyihinsä, tai universaalialue, jolloin yksilö ei usko, että lopputulosta voisi ylipäätään millään yksilöllisillä valinnoilla kontrolloida. Toiseksi yksilöltä voi puuttua kiinnostus tai arvostus tehtävää kohtaan. Tällöin yksilön muut perustarpeet saattavat kuitenkin täytyä. Kolmannessa amotivaation muodossa yksilö vastustaa tai uhmaa vaikutteita, jolloin hän ikään kuin motivoituneesti vastustaa tekemistä ja ylläpitää näin ollen autonomiaansa. (Ryan & Deci 2017, 16.)

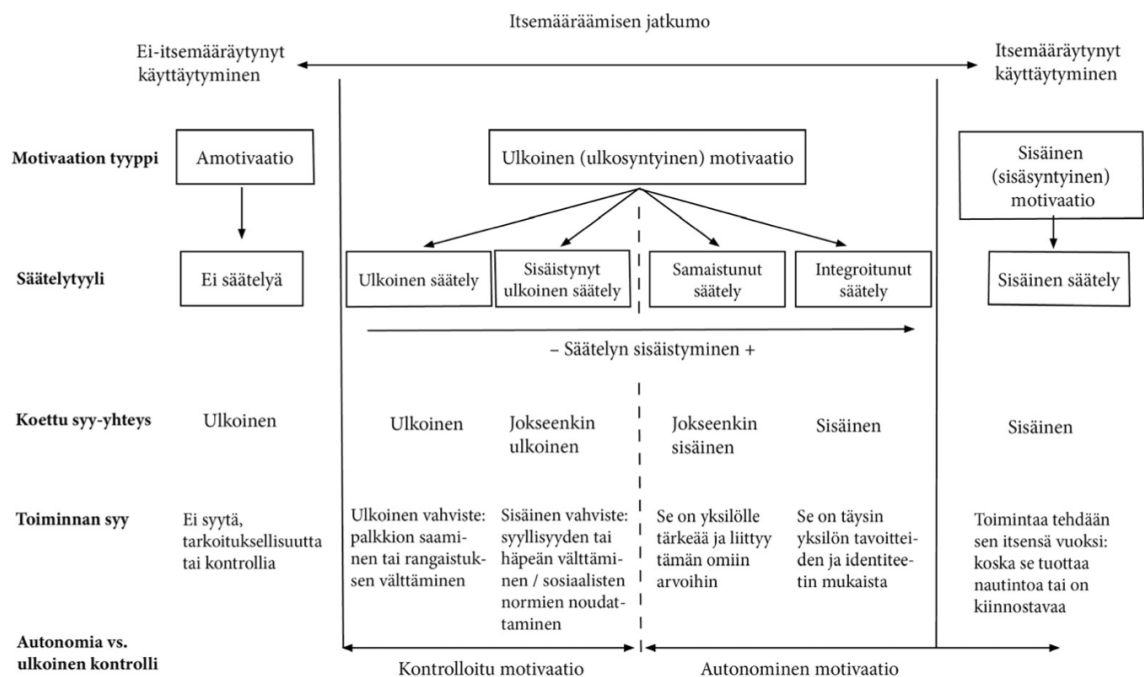
Yksinkertaisesti voidaan siis todeta, että jos tehtävä on sopivan haastava ja yksilön taitojen rajoissa, yksilön on mahdollista motivoitua sisäisesti tehtävään. Jos tehtävä on liian helppo, yksilö todennäköisimmin kokee tehtävän tylsäksi, ja jos tehtävä on liian vaikea ja yksilö kokee kykenemättömyyttä tehtävää kohtaan, hän mitä todennäköisemmin ahdistuu, eikä pysty suorittamaan tehtävää. (Hallam 2009, 291.) Jos yksilö ei koe lainkaan kykenevyyttä tehtävää kohtaan tai ei koe tehtävää millään tasolla arvokkaaksi tai merkitykselliseksi, hän ei todennäköisesti toimi millään tavalla tehtävän suorittamiseksi (Ryan & Deci 2000, 61). Sama ihminen voi olla eri tilanteissa ulkoisesti motivoitunut, sisäisesti motivoitunut, jotain siltä väliltä tai ei lainkaan motivoitunut.

### **2.2.3 Motivaatio itsemääräämisen jatkumolla**

Ulkoinen motivaatio ymmärretään itsemääräämisteoriassa laajempänä kokonaisuutena, jossa se ei yksiselitteisesti ole pelkästään ulkoisista tekijöistä johtuvaa. Ulkoinen motivaatio ei siis myöskään teorian mukaan ole pelkästään huonoa motivaatiota sisäiseen motivaatioon verrattuna. (Evans 2016, 333.) Ulkoisen motivaation laatuja ja niiden muutosta selittää itsemääräämisteorian toinen miniteoria eli organismisen integraation teoria (OIT). Teoriassa motivaation laatuja selitetään kuvion avulla (ks. kuvio 1), jossa motivaatio jakautuu jatkumolla ulkoisesti kontrolloidun ja autonomisen välille (Määttä ym. 2023,

309). Autonominen toiminta on lähtöisin ihmisen vapaasta tahdosta, kun taas kontrolloitu toiminta tai käytös on joko sisäisesti tai ulkoisesti pakotettua (Ryan & Deci 2017, 14).

Autonominen tai ulkoisesti kontrolloitu toiminta kuvaavat siis sitä, kuinka paljon motivaatiossa on mukana yksilön omia sisäisiä motiiveja ja tekijöitä. Sisäisesti motivoitunut toiminta on aina autonomista. (Ryan & Deci 2017, 14.) Ulkoinen motivaatio voi olla autonomista tai kontrolloitua ja jakautuu jatkumolla neljään eri tyyppiin (Renwick & Reeve 2012, 146) sen mukaan, kuinka paljon toiminnassa vaikuttavat yksilön sisäiset tekijät (Määttä ym. 2023, 309). Yksilön toiminta voi siis olla niin autonomisesti kuin kontrolloidusti säädeltyä tai jotain niiden väliltä (Ryan & Deci 2017, 14).



Kuvio 1. Motivaatio itsemääräämisen jatkumolla (Määttä ym. 2023, 309).

Kuvion 1 mukaan jatkumon ääripäissä ovat amotivaatio ja sisäinen motivaatio. Amotivaatio sijoittuu jatkumon vasempaan reunaan, ja se selittää tilaa, jossa yksilöllä ei ole minkäänlaista aikomusta toimia. (Ryan & Deci 2000, 61.) Ulkoinen motivaatio ja sen laadut sijoittuvat jatkumon keskelle ja sisäinen motivaatio jatkumon oikeaan reunaan. Ulkoista motivaatiota ovat jatkumoa vasemmalta oikealle luettaessa ulkoinen säätely (*external regulation*), sisäistynyt ulkoinen säätely (*introjection*), samaistunut säätely (*identification*) ja integroitunut säätely (*integration*) (Evans 2016, 333).

Jos ulkoinen motivaatio on ulkoisesti säädeltyä (*externally regulated*), yksilö toimii ainoastaan ulkoisten tekijöiden vuoksi, esimerkiksi välttääkseen rangaistuksen tai saadakseen palkkion. Toiminta on erittäin kontrolloitua ja lähellä amotivaatiota. Jos yksilö toimii sosiaalisen paineen tai normien ohjaamana tai pyrkii välttämään häpeän ja syyllisyyden tunteita, puhutaan sisäistyneestä ulkoisesta säätelystä (*introjection*). Yksilö on tällöin sisäistänyt osittain ulkoisia tekijöitä toimintaansa. Autonomista ulkoista motivaatiota ovat samaistunut säätely (*identification*) ja integroitunut säätely (*integration*). Samaistuneessa säätelyssä yksilö tiedostaa toiminnan ulkoisen arvon ja pitää sitä henkilökohtaisesti merkityksellisenä. Integroituneessa säätelyssä toiminta on integroitunut edelleen lähemmäs sisäistä motivaatiota ja kohtaa yksilön omien arvojen ja tavoitteiden kanssa. (Ryan & Deci 2017, 14–15; Ryan & Deci 2000, 61–62; Renwick & Reeve 2012, 146; Evans 2016, 333; Evans 2015, 75, Määttä ym. 2023, 308–309.)

Itsemääräämisteorian mukaan ulkoinen motivaatio voi sisäistyä eli edetä itsemääräämisen jatkumolla amotivaatiosta kohti sisäistä motivaatiota. Jos ulkoinen motivaatio muuttuu kohti sisäisempää motivaatiota, yksilön suhtautuminen ulkoisen motivaation ohjaama tekemistä kohtaan muuttuu sinnikkäämmäksi, suhde itseen ja omaan tekemiseen muuttuu positiivisemmaksi ja yksilö sitoutuu tehtävään paremmin. (Ryan & Deci 2000, 60–61.)

### **2.3 Motivaation tukeminen musiikin oppimisessa**

Motivaatiota tutkitaan musiikkikasvatuksessa ja se kiinnostaa tutkijoita, sillä sen kautta voidaan ymmärtää, miksi yksilö aloittaa soittoharrastuksen, miten yksilö selviää soittoharrastuksen mukana tuomista haasteista tai miksi hän lopettaa (Evans 2015, 65). Kuten jo aiemminkin luvussa 2.1 totesin, sekä yksilöllisten että ympäristöön liittyvien tekijöiden voidaan nähdä vaikuttavan motivaatioon. Yksilön motivaatioon voivat välillisesti vaikuttaa kulttuuri ja läheisesti myös yksilön perhe ja esimerkiksi opettaja. Kulttuuri määrittelee vahvasti sitä, miten esimerkiksi eri musiikkityylejä arvostetaan. Myös yksilön sosiaalinen piiri ja ympäristö, kuten kaverit, voivat määrittää, mikä musiikkityyli on sosiaalisesti hyväksyttävää ja mikä ei. (Hallam 2002, 233.) Toisaalta myös yksilön ajatukset omista kyvyistään sekä yksilön fyysiset ominaisuudet ja taipumukset voivat ohjata hänen kiinnostuksenkohteitaan (Hallam 2002, 233 & 235).

Vaikka sisäinen motivaatio kumpuaakin ihmisen sisältä, sen ylläpitäminen vaatii tukea. Muun muassa sopivan tasoiset haasteet ja mahdollisuudet sekä positiivinen palaute ylläpitävät sisäistä motivaatiota, kun taas aikarajat, uhkaukset, rangaistukset, kilpailu ja ulkoinen arviointi usein heikentävät sitä. Oppilaalle tulee siis mahdollistaa oppimisympäristö, jossa hän pystyy toimimaan itseohjautuvasti ja saavuttamaan haasteita, jotta pystytään tukemaan hänen sisäistä motivaatiotaan ja sen säilymistä. (Renwick & Reeve 2012, 145.)

Etenkin soitonopiskelun alkuvaiheessa olevan oppilaan sisäisen motivaation kehitystä on tärkeää tukea (Evans 2015, 75). Osalla oppilaista on jo heti soittoharrastusta aloittaessa sisäinen motivaatio, toisilla ulkoiset motiivit saattavat puolestaan ohjata soittoharrastuksen aloitusta. Sekä ulkoisen että sisäisen motivaation ohjaamana aloitettu soittoharrastus vaatii oikeanlaista tukea opettajalta ja vanhemmilta. Jos sisäisesti motivoitunutta oppilasta painostetaan liikaa, saattaa motivaatio muuttua ulkoiseksi. Ulkoisesti motivoitunutta oppilasta taas voi ohjata osin ulkoisilla palkkioillakin, kunhan toiminnan päämäärä on kohti sisäistä motivaatiota. (Evans 2015, 75.)

Ulkoinen motivaatio voi olla joko autonomista tai kontrolloitua (ks. kuvio 1). Ymmärtämällä ulkoisen motivaation laatuja opettaja voi saada oppilaan ulkoisen motivaation muuttumaan kohti autonomisempaa sisäistä motivaatiota (Renwick & Reeve 2012, 147; Ryan & Deci 2000, 55). Oppimistilanteissa oppilas saattaa joutua tekemään asioita, jotka eivät ole sisäisesti motivoivia. Tärkeä kysymys onkin, miten ilman ulkoista painetta oppilas motivoidaan tekemään jotakin oppimisen kannalta tärkeää tehtävää, jos tehtävä ei ole oppilaalle sisäisesti kiinnostava (Ryan & Deci 2000, 60).

Motivaation tukemisessa on tärkeää luvussa 2.2 erittelemieni psykologisten perustarpeiden tukeminen. Niiden kannalta on tärkeää, että oppilaalle mahdollistetaan sopivantasoisia haasteita sekä annetaan mahdollisuuksia uusien taitojen oppimiseen. Soittoharrastuksessa on myös tärkeää oppilaan sosiaalisten suhteiden vaaliminen ja niiden muodostumisen mahdollistaminen. (Evans, McPherson & Davidson 2012, 613.)

Autonomiata tukevassa opetuksessa oppilaan näkökulmat ja toiveet otetaan huomioon ja opetus tapahtuu painostamatta (Bonneville-Roussy, Hruska & Trower 2020, 98). Oppilaalle annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa tehtäviin ja soitettaviin asioihin (Evans, McPherson & Davidson 2012, 614). Kappalevalintoihin vaikuttamisen lisäksi oppilaalle

annetaan mahdollisuus työskennellä omaehtoisesti, ja oppilaan ja opettajan välillä on turvallinen kommunikaatioyhteys, jossa opettaja kuuntelee oppilasta ja ottaa oppilaan toiveet ja kysymykset huomioon. Oppilaan kanssa myös keskustellaan mahdollisista odotuksista sekä selitetään, miksi oppilaalle mahdollisesti epämieluisiakin asioita, kuten asteikoita, on tärkeä harjoitella. (Bonneville-Roussy, Hruska & Trower 2020, 99.)

Soittoharrastuksen aikana voi myös tulla haasteita vastaan. Tutkimuksien mukaan haasteista selviävät parhaiten oppilaat, joiden vanhemmat tukevat soittoharrastuksessa esimerkiksi huolehtimalla lapsensa harjoittelusta ja mahdollistamalla soittoharrastuksen turvallisessa ja kannustavassa ympäristössä. (Pitts 2017, 174.) Kodin musiikillisella ympäristöllä on myös merkitystä motivaation muodostumiseen. Musiikillisia virikkeitä sisältävä koti, jossa tuetaan musiikkiharrastusta sekä kannustetaan ja mahdollistetaan psykologisten perustarpeiden täyttyminen musiikissa, todennäköisimmin tukee oppilaan motivaation kehitystä (Evans, McPherson & Davidson 2012, 614). Perheen tuki ja opettaja-oppilassuhde ovat siis motivaation kannalta ratkaisevia. Vaikeissa hetkissä soittoharrastuksen aikana vanhempien empaattinen suhtautuminen on tärkeää. Oppilaalla pitäisi myös säilyä henkinen kontrolli soittamiseen ja soiton motivaation osa-alueisiin. Jos oppilasta painostetaan liikaa, oppilaan motivaatio voi kadota kokonaan. (López-Íñiguez 2019, 178.) Sen sijaan, että vanhemmat ja opettajat keskittyvät motivaatiossa siihen, miten he omalla toiminnallaan voivat edistää oppilaan motivaatiota, olisi heidän tärkeää keskittyä motivoivan, kiinnostavan ja innostavan oppimisympäristön mahdollistamiseen. Tällöin oppilas pystyy itse löytämään sisäisen motivaationsa musiikkiin. (Evans 2015, 78.)

## 3 Musiikki harrastuksena

Olen edellisessä luvussa tarkastellut motivaatiota yleisesti sekä Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaa motivaation selittäjänä. Tässä luvussa määrittelen, mitä soitonopetus tämän tutkielman kontekstissa tarkoittaa. Lopuksi määrittelen myös aikuista harrastajana ja aikuisen harrastajan motivaatioon liittyviä tekijöitä.

### 3.1 Soitonopetuksesta yleisesti

Suomessa soitonopetusta tarjotaan sekä instituutioissa että niiden ulkopuolella. Instituutioiksi luetaan muun muassa musiikkioppilaitokset sekä kansalais- ja työväenopistot. Näiden lisäksi instituutioiden ulkopuolella opetusta voi saada yksityisesti, erilaisissa työpaikoissa, oppikirjoista ja teknologian avulla. (Hyry-Beihammer ym. 2013, 150.) Vaikka instrumenttiharrastuksen voi aloittaa itsenäisestikin ja oppimispolkuja ja -tapoja on monia, keskityn tässä maisterintutkielmassa tarkastelemaan erityisesti musiikkioppilaitosten tarjoamaa taiteen perusopetusta.

Taiteen perusopetusta ohjaavat taiteen perusopetusta koskeva laki (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998) ja asetus (Asetus taiteen perusopetuksesta 813/1998), Opetushallituksen laatimat määräykset taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan opetussuunnitelman perusteista (TPOPS 2017a; TPOPS 2017b) sekä koulutuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma (TPOPS 2017a, 8; TPOPS 2017b, 8). Taiteen perusopetuksen tehtävänä on tarjota ensisijaisesti lapsille ja nuorille tavoitteellista opetusta, joka edistää elinikäistä taiteen harrastamista pitkäjänteisen ja päämäärätietoisen opiskelun kautta. Opetus antaa myös valmiuksia ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen hakeutumiseen. (TPOPS 2017a, 10; TPOPS 2017b, 10.) Taiteen perusopetus jaetaan yleiseen ja laajaan oppimäärään, jotka eroavat toisistaan kokonaistuntimäärissä ja tavoitealueissa (Pohjannoro ym. 2023, 217). Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelmassa korostetaan elinikäiseen ja omaehtoiseen harrastamiseen tukemista, itsensä toteuttamista musiikin kautta sekä yhteismusisoinnin mahdollistamia ilon kokemuksia (TPOPS 2017a, 41). Laajan oppimäärän tehtäviä ovat muun muassa edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle, oppilaan omien vahvuuksien löytäminen ja valmiudet mahdollisiin ammatitpintoihin jatkamiseen (TPOPS 2017b, 47).

Musiikin opettaminen perustuu usein traditioon, joka pitää sisällään muun muassa musiikilliset opitut toimintatavat, tiedot ja taidot (Leppänen, Unkari-Virtanen & Sintonen 2013, 321). Musiikkiopistojen opetus on painottunut Suomessa länsimaisen taidemusiikin opetukseen, vaikkakin esimerkiksi rytmimusiikki ja kansanmusiikki ovat tulleet myös taidemusiikin rinnalle (Hasu 2017, 25). Länsimaisen taidemusiikin opettaminen on perinteisesti toteutunut mestari–kisälli-perinteen mukaisesti (Hyry-Beihammer ym. 2013, 150; Pohjannoro ym. 2023, 212–213). Mestari–kisälli-perinteessä opettaja eli mestari välittää oikeaksi kokemaansa tietoa oppipojalleen (Hasu 2017, 26). Traditiolla on laaja pitkäaikainen kulttuurinen asema, joka on osittain ohjannut toimintaa (Creech & Gaunt 2012, 707; Hasu 2017, 26).

Opettajalla on suuri valta valita, mitä oppilaan on tärkeä oppia ja miten oppiminen tapahtuu (Leppänen, Unkari-Virtanen & Sintonen 2013, 322). Viimeisinä vuosikymmeninä opetustraditioita on haluttu uudistaa ja yksityisopetuksen rinnalle on koetettu tuoda esimerkiksi ryhmäopetusta, mutta yksilöopetus on edelleen säilyttänyt vahvan asemansa sen hyvien oppimistulostensa ansiosta (Creech & Gaunt 2012, 695). Taiteen perusopetuksessa yksityistuntien rinnalle on tullut orkesteri-, yhtye- ja kuorotoimintaa sekä muita yhteisöllisiä projekteja (Hyry-Beihammer ym. 2013, 151). Myös oppilaiden omaehtoisuutta on pyritty lisäämään (Pohjannoro ym. 2023, 210).

Soittotunneilla käyminen aloitetaan usein varhaisessa iässä, mutta myös aikuisiän soitonopetus on tutkimuksien mukaan lisääntynyt (Creech & Gaunt 2012, 694). Taiteen perusopetus on sitä koskevan lain mukaan kohdennettu ensisijaisesti lapsille ja nuorille (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, 1 §), mutta sitä järjestetään myös aikuisille (Luoma 2020, 28). Taiteen perusopetusta koskevan selvityksen mukaan noin 80 % selvitykseen vastanneista musiikkioppilaitoksista kertoi tarjoavansa taiteen perusopetusta myös aikuisille (Luoma 2020, 29).

Soittaminen ja musiikki mahdollistavat nautinnon kokemuksia sekä antavat välineen muun muassa tulkinnalle ja ilmaisulle. Soittotaidon omaksuminen vaatii kuitenkin harjoittelua ja tehokas harjoittelu tapahtuu usein eristyksissä muista ihmisistä. (Evans 2016, 325.) Toisin kuin monissa urheiluharrastuksissa, joissa suurin osa työskentelystä lajin parissa on ohjattua, musiikissa tilanne on toisin päin. Ohjattua harjoittelua ja oppimista opet-

tajan kanssa kasvotusten on yleensä vain noin tunti viikossa ja loppu harjoittelutyö oppilaan on tehtävä itsenäisesti. (Miksza 2022, 153.) Oppilaalta odotetaan siis itseohjautuvuutta ja motivaatiota harjoittelun ylläpitämiseksi.

Monesti esimerkiksi alkeistasolla alkuinnostuksen hälvetessä harjoittelu on todella työlästä ja epäkiitollista, koska soittotaitoon liittyvän koordinaation omaksuminen on haastavaa. Oppilaille saattaa siitä syystä muodostua negatiivinen kuva harjoittelusta. Jotkut opettajat ovat ratkaisseet tämän häivyttämällä harjoittelu-sanaan liittyviä assosiaatioita, kutsumalla harjoittelua mieluummin esimerkiksi musiikkihetkeksi. (McPherson, Davidson & Evans 2016, 410.) Tutkimuksissa on myös huomattu, että mitä sitoutuneempia oppilaat ovat harjoitteluun kognitiivisella tasolla, sitä parempia oppimistuloksia tulee. Sitoutuminen taas on helpompaa esimerkiksi itse valitun tai mielekkään ohjelmiston kanssa. Jos oppilas kokee, että harjoittelee opettajan valitsemaa ohjelmistoa ja asioita miellyttääkseen opettajaa, oppilaan motivaatio soittamiseen ja harjoitteluun todennäköisesti katoaa tai pienenee. (McPherson, Davidson & Evans 2016, 412.) Oppilaita pitäisi auttaa ylläpitämään sinnikkyyttä kohdata haasteita ja motivaatiota pitkän tähtäimen harjoitteluun (López-Íñiguez 2019, 177).

### **3.2 Instrumenttiharrastuksen aloittaminen ja saavutettavuus**

Musiikkiharrastuksen aloittamiseen ja soitinvalintaan liittyy paljon eri tekijöitä. Muun muassa kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät voivat vaikuttaa soitinvalintaan. Joskus soittoharrastuksen aloittaminen voi olla jonkinlainen odotusarvo joko perheessä tai koulussa, mikä ohjaa yksilön valintoja. Toisaalta aloittaminen voi tapahtua sattumalta, jos esimerkiksi koulussa tarjotaan opetusta. Myös perheellä voi olla suuri vaikutus instrumenttivalintaan sekä harrastuksen jatkuvuuteen muun muassa sen kautta, kuinka paljon harrastusta tuetaan. (Hallam 2009, 290.) Tuki ei kuitenkaan kaikissa tilanteissa ole välttämätöntä (mts. 290), vaan yksilö voi tuen puutteesta huolimatta kiinnostua ja motivoitua soittoharrastuksesta (López-Íñiguez 2019, 158–161). Vanhempien tai perheen osallistuminen soitinvalintaan saattaa myös joissain tilanteissa johtua soittimen tai soittoharrastuksen hinnasta, eli soitinvalintaan vaikuttavat taloudelliset tekijät (McPherson, Davidson & Evans 2016, 403).

Oppilaan kohdalla soitinvalintaan vaikuttavat niin sisäiset kuin ulkoiset tekijät. Sisäisiä tekijöitä voivat olla esimerkiksi kiinnostus soittimen ääneen, ulkonäköön tai tuntuun. Ulkoisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi samaistuminen johonkin tiettyyn esikuvaan, kuten muusikkoon, halu tehdä samaa kuin kaverit tai vanhempien tai opettajan rohkaisu johonkin tiettyyn instrumenttiin. Jos oppilaalla on sisäinen kiinnostus valitsemaansa instrumenttiin, hän todennäköisemmin jaksaa jatkaa instrumentin soittoa haasteidenkin ilmetessä. (McPherson, Davidson & Evans 2016, 403.)

Sello on soittajaansa nähden suhteellisen suuri jousisoitin. Wilsonin (2015) mukaan haasteita sellonsoitossa ovat muun muassa kauniin äänen hallitseminen, vibrato, asemanvaihdot sekä jousitekniikka. Intonaatio on myös hyvin tärkeä osa sellonsoittoa ja sen hallitseminen vaatii soittajalta jatkuvaa reagoitua ja kuuntelua (Wilson 2015, 15).

Soittoharrastus aloitetaan usein varhain, mutta eri soittimiin liittyy aloittamisikään vaikuttavia fyysikaalisia tekijöitä muun muassa soittimen kokoon liittyen. Jousisoittimien kohdalla aloitusta suositellaan nuorella iällä, mutta kuitenkin esimerkiksi Suzuki-opettajien mukaan aikaisintaan kolmen vuoden iässä, koska sitä aiemmin oppilaan sormet eivät välttämättä olisi tarpeeksi suuret pienimmänkään soittimen kokoon nähden. (McPherson, Davidson & Evans 2016, 401.) Myös sukupuoli voi vaikuttaa instrumentin aloituspäätökseen. Monen eri tutkimuksen mukaan erinäiset sukupuolistereotyytiat voivat osittain muokata oppilaan käsitystä siitä, mitkä soittimet ovat hänelle mahdollisia tai minkä soittimen soittotaito on mahdollista omaksua. (McPherson, Davidson & Evans 2016, 404.) Taiteen perusopetusta koskevan selvityksen mukaan lukuvuonna 2019–2020 taiteen perusopetusta antavista oppilaitoksista musiikkia opiskelevien poikien osuus kaikista oppilaista oli vain 35,8 % (Luoma, 2020, 17).

Musiikillisten taitojen oppiminen saatetaan edelleen kokea synnynnäisenä ominaisuutena. Tällöin musiikillisen taidon ajatellaan olevan sisäsyntyisen lahjakkuuden mahdollistamaa, eikä yksilön potentiaalia oppimiseen ja kehittymiseen oteta huomioon. (Elmgren 2023, 249.) Yksilö voi kokea, ettei harjoittelullakaan pysty saavuttamaan tiettyä taitotasoa musiikissa, koska ei ole luontaisesti lahjakas tai kyvykäs (Evans 2015, 68). López-Íñiguez (2019) omien kokemusten mukaan soittoharrastuksen aloitus voi vaatia paljon päättäväisyyttä ja omaa tahtoa. López-Íñiguez kertoo tulewansa äitinsä sanoin epämusikaalisesta perheestä, eikä häntä ollut koulussa järjestettyjen musikaalisuustestien jälkeen suositeltu soittoharrastuksen pariin. (López-Íñiguez 2019, 158–159.)

Taiteen perusopetuksen järjestelmä on lainsäädännöllisesti osa suomalaista yleissivistävää koulutusta, joka pohjautuu siihen, että kaikilla lapsilla ja nuorilla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet korkealaatuiseen koulutukseen. Tällöin myös taiteen perusopetus tulisi yhdenvertaisuuden näkökulmasta mahdollistaa kaikille. (Juntunen & Kivijärvi 2019, 70.) Soittoharrastukseen liittyvät saavutettavuus- ja yhdenvertaisuusongelmia, joita on Suomessa tutkittu ja pyritty ratkaisemaan muun muassa Arts Equal -tutkimushankkeessa. Heidi Elmgren (2023) on myös pohtinut tutkimuksessaan musiikkiopiston yhdenvertaisuushaasteita. Hänen mukaansa musiikkiopistojärjestelmä saavuttaa hyvin rajallisen osan Suomen väestöstä. Asuinkunta ja -paikka määrittävät vahvasti mahdollisuuksia, ja myös taloudelliset syyt voivat toimia esteenä musiikkiopistoon pääsulle. (Elmgren 2023, 245.) Myös López-Íñiguez kertoi perheensä olleen huolissaan musiikkiharrastuksen kalleudesta (López-Íñiguez 2019, 159). Juntunen ja Kivijärven (2019) tutkimuksen mukaan musiikkioppilaitoksissa pyritään Suomessa parantamaan taloudellista saavutettavuutta muun muassa sisaralennuksilla, soitinvuokrilla, joustavilla maksusopimuksilla ja erilaisilla stipendeillä (Juntunen & Kivijärvi 2019, 75). Vaikka en tässä maisterintutkielmassani keskity sen tarkemmin musiikinopetuksen yhdenvertaisuus- ja saavutettavuusongelmiin, niiden mainitseminen on tärkeää. Jotta yksilölle voi kehittyä motivaatio instrumenttiharrastukseen, pitää yksilöllä olla mahdollisuus päästä harrastuksen pariin. Tällöin myös saavutettavuus- ja yhdenvertaisuuskysymykset nousevat esille.

### **3.3 Aikuinen musiikin harrastajana**

Olen edellä käsitellyt soitonopetusta yleisesti sekä sen saavutettavuutta. Tässä viimeisessä alaluvussa paneudun lyhyesti aikuiseen musiikin harrastajana. Erittelen tekijöitä, jotka mahdollisesti edesauttavat lapsuudessa aloitetun soittoharrastuksen jatkumista myös aikuisuudessa. Aikuinen harrastaja tämän tutkielman kontekstissa on nimenomaan sellainen, joka ei opiskele tai tee töitä musiikin parissa ammatillisesti. Ammattimuusikoilla syyt muusikkouteen voivat olla hyvinkin moninaisia, ja olen kiinnostunut nimenomaan elämänmittaisen musiikkisuhteen muodostumisesta harrastajalla eli sellaisella aikuisella henkilöllä, joka vapaaehtoisesti muun elämän ohella on aktiivinen musiikin parissa.

Tämä luku on tutkielmani kannalta tärkeä, sillä vaikka pääasiallinen kiinnostukseni liittyy tutkittavien lapsuudenkokemuksiin soittoharrastuksessa, olen kiinnostunut siitä, mikä saa

lapsuudessa aloitetun soittoharrastuksen jatkumaan – mahdollisesti elinikäisenä. Lapsuuden musiikkikokemuksilla ei myöskään välttämättä ole minkäänlaista korrelaatiota aikuisuudessa jatkuneen harrastuksen kanssa. Positiiviset kokemukset musiikin parissa voivat kuitenkin mahdollistaa innostuksen musiikin parissa myös aikuisena.

Musiikin opetus taiteen perusopetusta tarjoavissa oppilaitoksissa tähtää pitkäjänteisyyteen ja elinikäiseen harrastamiseen ja hyvän musiikkisuhteen muodostumiseen. Tällöin siis tavoitteena on tarjota laadukasta opetusta, jonka tavoitteet ovat oppilaslähtöisiä, tarjoten oppilaalle mahdollisuuden kehittyä omaehtoisesti ja omat toiveet ja tarpeet huomioiden. (TPOPS 2017a, 10.) Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017a) on kirjattuna oppimäärän tehtäväksi ”luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämäikäiselle harrastamiselle” (TPOPS 2017a, 41). Laajassa oppimäärässä taas opetuksen tehtävänä on muun muassa ”luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle” sekä antaa valmiuksia jatkaa musiikinopintoja muilla koulutusasteilla. Tavoitteissa korostuu oppimisen ilon korostaminen, itsenäisyyden kannustaminen sekä pitkäjänteisyys. (TPOPS 2017b, 47.) Voidaan todeta, että Suomessa musiikkia opettavissa oppilaitoksissa tähdätään siihen, että motivaatio musiikin saralla säilyisi myös pitkälle aikuisiälle saakka. Aikuisille tarjottua taideopetusta on Suomessa tarjolla suhteellisen rajallisesti. Jotkin taiteen perusopetusta tarjoavat oppilaitokset tarjoavat opetusta myös aikuisille. Opetusta ei kuitenkaan ole tarjolla kaikilla paikkakunnilla. Opetuksessa myös usein edellytetään tietynlaista lähtötasoa, jolloin soittoharrastusta aloittavat aikuiset rajautuvat helposti harrastuksesta pois. (Juntunen 2021, 34–35.)

Motivaatio musiikkiin muodostuu monesta eri osatekijästä, joita olen eritellyt tarkemmin luvussa 2. Motivaatiota tarkastellessa selviä korrelaatioita asioiden välille on hankala muodostaa. Pittsin (2017) mukaan voidaan kuitenkin todeta, että musiikkiharrastukseen liittyvät positiiviset kokemukset lapsuudessa voivat edistää elämänmittaista musiikkiharrastusta tai aktiivisuutta musiikin parissa (Pitts 2017, 178). Aikuisuuden mukanaan tuomat velvoitteet ja kiire voivat vaikeuttaa musiikkiharrastuksen arkeen sovittamista etenkin, jos musiikin ei koeta kohentavan arkea tai elämän muita osa-alueita (Pitts 2017, 176). Musiikkiharrastus aikuisena vaatiikin sisäistä motivaatiota ja päättäväisyyttä (Pitts 2017, 178).

Lapsuuden positiiviset musiikkikokemukset siis edesauttavat musiikkiharrastuksen jatkuvuutta aikuisuudessa. Musiikkiharrastuksen jatkuvuuteen vaikuttaa kuitenkin suuresti

kokemus siitä, onko musiikilla annettavaa kiireisen elämän keskelle. (Pitts 2017, 173.) Krausen ja Davidsonin (2018) tutkimuksessa tutkittiin, millaisilla opetusmenetelmillä tai -tavoitteilla mahdollistetaan elämänmittainen aktiivisuus musiikin parissa. Tuloksissa korostui oppilaan autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden tukeminen. Tuloksista voidaan siis päätellä, että psykologisten perustarpeiden täytyminen lapsuuden musiikkiharrastuksessa edistää pitkäjänteistä motivaatiota musiikin parissa. (Krause & Davidson 2018, 6.) Tärkeää on myös monipuolisen musiikin ja useamman genren hyödyntäminen opetuksessa. Tällöin oppilas voi löytää oman kiinnostuksen ja merkityksellisyyden oppimiseen ja soittamiseen. Parhaassa tilanteessa tämä voi edistää oppilaan sitoutuneisuutta musiikkiin ja soittoharrastukseen. (Krause & Davidson 2018, 7.)

Aikuisen ihmisen elämä koostuu usein monesta erillisestä palasta ja arki saattaa olla hyvinkin kiireistä. Jos elämä tuntuu liian kiireiseltä, voi olla, että musiikkiin ei yksinkertaisesti ole aikaa. Toisaalta, jos musiikkiharrastuksen koetaan tukevan elämän muita osia, siihen todennäköisesti löydetään aikaa kiireisenkin elämän keskellä (Pitts 2017, 176). Väitettä elämäntilannetta tukevasta harrastuksesta tukee myös Pittsin, Robinsonin ja Gohin (2015) tutkimus aikuisten harrastajien osallistumisesta yhtyeissä soittamiseen. Heidänkin tutkimuksensa tuloksissa vaikutti olevan yhteys psykologisten perustarpeiden täyttymiseen. Jos yhtyeeseen osallistuva aikuinen harrastaja koki olevansa tarpeeksi hyvä yhtyeen soittotasoon nähden ja koki yhtyeen kehittyvän yhteisten päämäärien mukana, hän oli tyytyväinen musiikkiharrastukseensa (Pitts, Robinson & Goh 2015, 25). Tutkimuksen mukaan syitä osallistua musiikilliseen toimintaan olivat edellä mainitun lisäksi muun muassa harrastuksen ja esiintymisten kautta saatu ilo sekä harjoituksista saatava energia, muiden velvollisuuksien pakoilu, sosiaaliset suhteet harjoituksissa sekä aktiivisuuden lisääminen elämään. Syitä lopettaa harrastus olivat taas ahdistumisen tai jännityksen tunne esiintymisissä, oman soittotaidon epäily suhteessa muuhun ryhmään tai vaatimustasoon, muun elämän velvollisuuksien tai perheen tarpeiden meneminen musiikkiharrastuksen edelle, terveysongelmat sekä kokemus siitä, että harjoitukset ovat uuvuttavia ja ohjelmisto ei ole mieleinen. (Pitts, Robinson & Goh 2015, 26.)

Musiikki antaa mahdollisuuksia tulkintaan, rentoutumiseen ja iloon sekä mielihyvään (Hallam, Creech & Varvarigou 2017, 41). Monen aikuisen harrastajan motivaatio soittamiseen liittyy ajanviettoon, vapaa-ajan tärkeään harrastukseen (Hallam, Creech & Varvarigou 2017, 33), rakkauteen musiikkiin, haluun kehittyä ja haastaa itseään sekä saman-

mielisten vertaisten tapaamiseen (Hallam, Creech & Varvarigou 2017, 41). Musiikkiharrastus voikin olla aikuiselle paikka rakentaa sosiaalisia suhteita ja päästä pakoon arjen kuormittavuutta tai työstressiä ja saada tätä kautta yhteenkuuluvuuden tunne (Hallam, Creech & Varvarigou 2017, 42).

Olen käsitellyt edeltävissä luvuissa motivaatiota ja itsemääräämisteoriaa sen selittäjänä sekä soitonopetusta ja aikuista musiikin harrastajana. Motivaatio musiikissa on siis monitahoinen ilmiö ja yksilön itsensä lisäksi siihen liittyy vahvasti myös yksilön ympäristö. Aikuisuudessa jatkuvaa musiikkiharrastusta voidaankin edesauttaa positiivisilla musiikkikokemuksilla lapsuudessa.

## 4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa kuvailen sitä, miten olen toteuttanut tutkimukseni. Ensimmäiseksi esittelen tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni. Seuraavassa alaluvussa kirjoitan tarkemmin narratiivisesta tutkimusotteesta. Kolmannessa alaluvussa kirjoitan aineiston tuottamisen menetelmästä ja sen prosessista. Neljäs luku paneutuu aineiston analyysiin ja viimeisessä luvussa tarkastelen tutkimusetiikkaa.

### 4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten ja millaisena motivaatio on rakentunut haastateltaville sellonsoiton aikuisille harrastajille heidän musiikillisen elämänkaarensa aikana. Tutkin, mitkä eri tekijät ovat tukeneet haastateltavien motivaatiota ja onko joitain tekijöitä, jotka ovat voineet heikentää sitä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä haastateltavat kertovat sellonsoiton harrastamisesta musiikillisen elämänkaarensa aikana?
2. Mitä motivaatioon liittyviä tekijöitä nousee esille haastateltavien kertomuksissa?

### 4.2 Narratiivinen tutkimus

Kerronnallisuus ja tarinat ovat ihmisen luontainen tapa hankkia ja välittää tietoa (Heikkinen 2018, 170), ja niiden avulla ihmiset ovat kautta aikojen kommunikoineet toisilleen (Barrett & Stauffer 2009, 7). Kertomus ja tarina rinnastetaan arkikielessä usein toisiinsa. Ne eivät kuitenkaan ole synonyymejä toisilleen, vaan tarina viittaa kertomuksen sisällä olevaan tapahtumien kulkuun (Heikkinen 2018, 172). Kerronnan moninaisia keinoja käytetään siis tarinan välittämiseen (Heikkinen 2018, 173). Tarina kietoutuu aina juonen ympärille (Polkinghorne 1995, 13–14). Juoni sisältää ajassa eteneviä tapahtumia, henkilö- hahmoja ja tapahtumapaikkoja (Heikkinen 2018, 174). Narratiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita muun muassa siitä, miten haastateltava tulkitsee menneisyyttään haastatteluhetkessä ja mitä asioita hän siinä kokee merkitykselliseksi (Hänninen 2018, 195).

Siksi narratiivinen tutkimusote tukee myös omaa tutkimustani, jossa olen kiinnostunut aikuisten harrastajien kokemuksista koko heidän musiikillisen elämänkaarensa aikana. Kerronnallisuus jättää haastateltavilleni tilaa määrittää itse, mitkä asiat ovat olleet merkittäviä soittoharrastuksessa.

Narratiivinen tutkimus on verrattain uusi tutkimusote (Barrett & Stauffer 2009, 7), jossa kertomukset toimivat tutkimuksellisen tiedon rakentajina sekä välittäjinä (Heikkinen 2018, 172). Kerronnallisuus voidaan ymmärtää sekä tarinana, tietämisen tapana että tutkimusotteena (Barrett & Stauffer 2009, 7). Suomen kielen sana *narratiivisuus*, jota itsekin käytän tässä tutkimuksessa kuvaamaan kerronnallista tutkimusotettani, on johdettu englannin kielen sanasta *narrative*, joka taas tulee latinan kielen sanoista *narratio* eli kertomus ja *narrare* eli kertoa (Heikkinen 2018, 172).

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tutkittavien henkilöiden kokemusten, ajatusten, tunteiden ja niistä muodostuvien merkitysten kautta tutkittavien henkilöiden näkökulmasta katsottuna (Juuti & Puusa 2020, 9). Siinä pyritään kuvaamaan todellista elämää tutkittavasta näkökulmasta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 161). Narratiivinen eli kerronnallinen tutkimusote on laadullisen tutkimuksen lähestymistapa. Se on joukko erilaisia menetelmiä, joita yhdistää kerronnallisuus. Aineiston tuottamiseen ja analyysiin on lukuisia erilaisia tapoja, joista tutkijan tulee valita omaan tutkimukseensa parhaiten soveltuvat tavat. (Puusa, Hänninen & Mönkkönen 2020, 219.) Narratiivisessa tutkimuksessa tarinoita käytetään siis ihmisen elämäntapahtumien ja sitä kautta toiminnan ymmärtämisessä ja sen kuvailussa (Polkinghorne 1995, 11–13; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 218).

Narratiivinen tutkimus subjektiivisina elämäkertoina keskittyy tutkittavan elämäkokemukseen esimerkiksi yhden tietyn teeman ympärillä. Tällöin tuloksetkin ovat subjektiivisia yhteen henkilöön liitettäviä elämäntarinoita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 219.; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 219.) Haastateltava kertoo tarinoita, jotka analyysin avulla yhdistetään ja rakennetaan tutkimuksen tuloksiksi. Narratiivinen tai tarinallinen tutkimus perustuu siis kertomusten analysointiin ja tutkimiseen. (Hyvärinen 2021.) Tarinat perustuvat haastateltavieni elämäkokemuksiin. Konstruktionistisen lähestymistavan mukaan voidaan kuitenkin ajatella tarinan syntyvän vuorovaikutuksessa. Tätä ajatustapaa soveltaen tutkimusaineistoni on syntynyt minun ja haastateltavieni välisessä dialogissa. (Hänninen 2018, 194.)

Elämäntarinat tai elämäkerrat ovat aina otos tutkittavan valitsemista tapahtumista oman elämänsä aikana (Eskola & Suoranta 2001, 123). Kertomukseen liittyy myös kaksiaikaisuus (*double temporality*), eli kertomus tai tarina sijoittuu menneeseen, mutta kerronta tapahtuu nykyhetkessä ja muodostaa tuloksen (Hyvärinen 2021). Ihmisen käsitykset identiteetistään ja maailman tapahtumista muovautuvat jatkuvasti uusien elämäkokemusten myötä (Heikkinen 2018, 178). Näin ollen myös kerronta ja tapahtumat ovat yhteydessä haastateltavan nykyiseen tietämykseen (Eskola & Suoranta 2001, 123), eli tarinoihin liittyy olennaisesti niiden muovautuvuus (Heikkinen 2018, 170; 176). Myös haastattelijalla saattaa olla vaikutusta kertomukseen tai sen syntymiseen (Hyvärinen 2021). Kertomuksen luotettavuuden arviointi onkin jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tärkeää (Heikkinen 2018, 170; 176).

Otin tutkimustani suunnitellessa selvää erilaisista tutkimusmenetelmistä ja pohdin niiden mahdollisuuksia tutkimuksessani. Tarinat ovat aina kiehtoneet minua ja koen, että tarinat kantavat sisällään suuren määrän tunteita ja ovat reitti ihmisen muistoihin ja sitä kautta kokemuksiin. Kun suunnittelin omaa tutkimustani ja sen tehtävää, pohdin nimenomaan sitä, miten saisin mahdollisimman kattavasti ymmärryksen haastateltavieni sellonsoittoon liittyvistä elämäkokemuksista ja muistoista. Tulin siihen tulokseen, että kerronnallisuus ja kerronnallinen tutkimus tukevat pitkälle aikavälille sijoittuvien musiikillisten elämäkokemusten tutkimista parhaiten.

### **4.3 Aineiston tuottaminen narratiivisella haastattelulla**

Tutkimusaineiston muodostuminen on aktiivista toimintaa, minkä vuoksi puhutaan aineiston tuottamisesta. Aineiston lopullinen muoto syntyy kaikkien tutkijan työvaiheiden myötä. Työvaiheisiin kuuluvat aineiston ideointi ja aineiston aktiivinen tuottaminen sekä aineiston rajaus, yhdistely ja työstäminen. (Vuori 2021.) Haastattelu on tutkimuksen muoto, jossa saadaan kysymällä tietoa ihmisen toiminnasta, kokemuksista ja käsityksistä. Tutkimushaastattelussa pyritään saamaan tietoa tutkimuskysymykseen vastaamiseksi kysymättä tutkittavalta suoraan tutkimuskysymyksiä. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.) Kertomukset auttavat menneisyyden ymmärtämisessä (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 189), minkä vuoksi kerronnallinen haastattelu tässä tutkielmassa, jossa pyrin ymmärtämään haastateltavieni musiikillisen elämänkaaren tapahtumia ja kokemuksia, on perusteltu.

Tuotin tutkimuksen aineiston haastattelemalla kolmea aikuista sellonsoiton harrastajaa, joiden soittoharrastus oli alkanut jo lapsuudessa. Haastatteluaineistoni koostuu kolmesta haastattelusta, jotka toteutin toukokuussa 2025 Musiikkitalolla Helsingissä. Haastateltavat valikoituivat siten, että lähetin kahdelle Etelä-Suomessa toimivissa harrastajaorkesterissa soittavalle tuttavalleni viestin, jossa kerroin tutkimuksestani ja haastateltavien etsimisestä. He välittivät viestini orkesterissa soittaville sellisteille. Sain kolmelta sellistiltä viestin kiinnostuksesta ja sovimme haastattelut.

Narratiivisessa haastattelussa on olennaista, että haastattelussa annetaan tilaa haastateltavalle kertoa aiheesta omin sanoin, vapaasti ja ilman keskeytyksiä. Haastattelija voi edesauttaa kerronnan etenemistä esimerkiksi eleillä. Vapaan kerronnan jälkeen haastattelija esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Lisäkysymykset voivat joko koskea teemoja ja aiheita, jotka nousivat esille haastateltavan kerronnasta ja joista haastattelija toivoo saavansa lisätietoa tai ne voivat koskea tutkimukselle olennaisia teemoja ja aiheita, jotka eivät tulleet lainkaan esille haastateltavan kerronnassa. (Hänninen 2018, 193.)

Toteutin haastattelun kerronnallisena haastatteluna, joka sisälsi kolme osiota. Ensimmäinen osio pohjautui muun muassa Kaija Huhtasen (2004) väitöskirjassaan käyttämään *virta*-menetelmään, joka perustuu Denicolon ja Popen (1990) *käärme*-tekniikkaan (Huhtanen 2004, 52). Mainitussa haastattelumenetelmässä haastateltavat ensin refleктоivat elämänsä haastateltavasta aiheesta. He saavat tehtäväkseen piirtää kiemurtelevan käärmeen, jonka jokainen käänös edustaa suunnan tai päämäärän muutosta. Käännöksiin kirjataan lyhyesti myös pieni selitys. (Denicolo & Pope 1990, 169–171.) Huhtasen tavoin koin *virta*-metaforan käyttämisen tutkimukselleni ominaisemmaksi.

Haastattelun aluksi pyysin jokaista haastateltavaani pohtimaan omaa polkuaan sellonsoiton parissa. Pyysin piirtämään paperille oman tarinan sellonsoiton näkökulmasta tai siihen merkittävästi vaikuttaneista muista tekijöistä virran muotoon niin, että virran alkupiste olisi se, jonka haastateltava itse kokee alkupisteeksi ja virran päätepiste olisi tämä hetki ja nykyisyys. Ohjeistin, että virran suunnan tulisi muuttua aina, kun jotain itselle merkittävää tai käännteentekevää harrastuksen kannalta oli tapahtunut. Pyysin myös kirjoittamaan kyseisiin kohtiin pienen selityksen tai avainsanan tapahtuneesta. Korostin haastateltavilleni virran olevan enemmänkin kerronnan tuki haastattelun seuraavassa vaiheessa, eli virran ulkonäöllä ei olisi tutkimukselle merkitystä.

Haastattelun toisessa osiossa pyysin haastateltavaani käymään oman musiikillisen tarinan virtapiirroksen avulla omin sanoin vapaasti läpi niin, etten keskeyttäisi. Muistutin myös, että missä tahansa kohtaa kerrontaa saisi lisätä asioita, joita ei olisi muistanut kirjoittaa virtaan ja jotka sillä hetkellä kuitenkin tuntuisivat merkittäviltä asioilta mainita. Tein haastateltavani kerronnan aikana muistiinpanoja asioista, jotka koin merkityksellisiksi tai mielenkiintoiseksi ja haastattelun viimeisessä eli kolmannessa osiossa palasin näihin asioihin. Kysyin haastateltavaltani tarkentavia kysymyksiä muistiinpanojeni pohjalta. Kysyin myös teemoista, jotka olivat tämän tutkielman teoriassa osoittautuneet tärkeiksi soittoharrastuksen motivaation kannalta. Näitä ovat esimerkiksi itsemääräämisteorian psykologiset perustarpeet.

Äänitin haastattelut kahdella eri laitteella. Kuten myös Hirsjärvi ym. (2012, 222) painottavat, kävin haastattelujen jälkeen haastattelumateriaalin läpi ja litteroin sen kirjalliseen muotoon sanatarkasti. Jätin litteroinnista pois toistuvat täytesanat sekä keskeneräisiksi jääneet tavut. Litteroitua haastattelutekstiä kertyi yhteensä 55 sivua. Äänitin haastatteluista ainoastaan toisen ja kolmannen osion. Ensimmäinen osio oli rauhoitettu omaan pohdintaan ja elämänkaaren piirtämiseen ilman aikapainetta. Haastatteluäänitteet olivat kestoiltaan 40 minuutista puoleentoista tuntiin.

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Narratiivisen tutkimuksen analyysitapoja on lukuisia. Tutkijan tulee soveltaa käytössä olevia analyttisiä tapoja sen mukaan, mikä on juuri tutkijan tutkimuskysymykselle olennaisinta. (Hyvärinen 2010, 90.) Narratiivisen aineiston analyysissä tutkitaan muun muassa, miten tapahtumat ovat edenneet kertomuksissa, ja millaiset tekijät ovat vaikuttaneet tapahtumiin (Puusa, Hänninen & Mönkkönen 2020, 223–225).

Polkinghorne (1995) jakaa narratiivisen tutkimuksen analyysin narratiiviseen analyysiin (*narrative analysis*) ja narratiivien analyysiin (*analysis of narratives*). Narratiivisessa analyysissä tutkija tuottaa aineistoa ja muodostaa sen kerronnalliseen muotoon. (Polkinghorne 1995, 20–21.) Tutkijan tehtävänä on siis ymmärtää haastatteluaineistosta tapahtumien kulkua ja antaa aineistolle merkityksiä (Polkinghorne 1995, 25–26). Narratiivien analyysissä tutkija puolestaan tulkitsee ja analysoi luotua kerronnallista aineistoaan ja etsii sieltä mahdollisia teemoja ja luokkia (Polkinghorne 1995, 20–21). Toteutin tutkiel-

massani kummatkin Polkinghornen määrittelemät analyysitavat. Toteuttamalla molemmat analyysitavat pystyin analysoimaan aineistoa kattavasti ja löytämään haastatteluista yhdistäviä ja erottavia tekijöitä. Myös Huhtanen toteaa tutkimuksiin pohjaten, että narratiivisessa analyysissä haastattelujen pohjalta luotujen kertomusten lisäksi on hyvä olla käytössä toinenkin analyysitapa (Huhtanen 2004, 57).

Aineiston analyysi alkaa jo aineiston litteroinnissa (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427). Litteroinnin jälkeen jatkoin analyysiä lukemalla aineistoni. Pyrin ensimmäisellä lukukerralla suhtautumaan aineistooni neutraalisti. Toisella ja kolmannella lukukerralla tein vasta tarkempia merkintöjä ja syvensin analyysiäni. (Hänninen 2018, 196.) Tämän jälkeen tuotin narratiivisessa haastattelussa kertyneestä aineistosta jokaisen haastateltavan musiikillisen elämänkaaren kerronnalliseen muotoon. Elämänkaarista koostui kolme tarinaa, jotka esitän luvussa 5. Koostin siis polveilevat haastatteluaineistot tarinoiksi, eli toteutin narratiivisen analyysin (Polkinghorne, 1995). Tarinoiden avulla haastateltavani elämäntarinat tulevat lukijalle näkyviksi ja niiden kautta lukijat ikään kuin tutustuvat haastateltaviini.

Narratiivien analyysissä etsin haastateltavieni tarinoista sekä haastatteluaineistosta teemoja ja tekijöitä, joita jaottelin eri alalukujen alle. Polkinghornen mukaan narratiivien analyysi vaatii useamman tarinan, joita analysoidaan. (Polkinghorne 1995, 21–22.) Tutkimuksessani tarinoita on kolme. Narratiivien analyysissä jaottelin siis aineistossa esiintyviä teemoja ja syvensin näin analyysiäni.

## **4.5 Tutkimusetiikka**

Olen perehtynyt tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisemaan hyvän tieteellisen käytännön ohjeisiin (TENK 2023) ja Taideyliopiston koulutusta ja opiskelua koskeviin eettisiin ohjeisiin (Taideyliopiston koulutusta ja opiskelua koskevat eettiset ohjeet 2025). Olen sitoutunut noudattamaan edellä mainittuja ohjeita ja tutkimusetiikkaa koko tutkimusprosessini ajan.

Olen toiminut koko tutkielmantekoprosessin ajan hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteiden mukaan eli rehellisesti, luotettavasti, arvostavasti ja vastuunkantoisesti (TENK 2023, 11). Luotettavuus tutkielman teon yhteydessä on tarkoittanut sitä, että olen pyrkinyt tekemään mahdollisimman laadukasta työtä koko prosessin ajan suunnittelusta

toteutukseen ja analyysiin. Tutkimuseettisten ohjeiden mukaisesti olen toiminut rehellisesti viestimällä ja raportoimalla tutkielmastani avoimesti, oikeudenmukaisesti ja puolueettomasti sekä pyrkinyt avoimuuteen kaikissa tutkielmantekovaiheissa. (TENK 2023, 12.) Olen pyrkinyt toimimaan arvostavasti tiedeyhteisöä, kollegoitani, kaikkia tutkimukseen liittyviä osapuolia sekä yhteiskuntaa kohtaan (TENK 2023, 12) ja viitannut muiden tutkimuksiin ja teksteihin selkeästi ja asianmukaisesti (TENK 2023, 14).

Olen kantanut vastuun koko tieteellisen toiminnan elinkaaren ajan (TENK 2023, 12) ja pyrkinyt huolellisuuteen. Litteroin haastattelut tarkasti ja kävin litteroidut tekstit uudelleen äänitteen kanssa läpi litteroinnin valmistuttua. Tarjosin myös haastateltavilleni mahdollisuuden lukea litteroidut haastattelut läpi.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös olennaisesti luvista ja suostumuksista huolehtiminen (TENK 2023, 13). Tutkittavani osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Tutkittavillani oli myös oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä kohtaa tutkimusprosessia tahansa. (Kuula 2011.) Ilmoitin kirjallisesti tutkittavilleni tietosuojasta ja haastatteluaineiston käsitteystä sekä säilyttämisestä. Informoin tutkittaviani ennen tutkimusta suullisesti sekä kirjallisesti tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta (Kuula 2011). Kerroin myös asianmukaisesti ennen haastattelun alkamista, mihin tarkoitukseen kerään tietoa. Tutkittavani antoivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen (Kuula 2011). Olen noudattanut voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä koko tutkimusprosessin ajan. Olen toiminut luottamuksellisesti ja säilyttänyt tutkimusaineistoa vain itselläni. (TENK 2023, 13.)

Olen myös huolehtinut haastateltavieni yksityisyydensuojasta, eivätkä heidän henkilöllisyytensä ole kenelläkään muulla tiedossa, kuin minulla (TENK 2023, 13). Keräsin myös ainoastaan tutkimukseni kannalta olennaiset henkilötiedot. Olen huolehtinut parhaani mukaan tutkittavieni tunnistamattomuudesta. Pseudonymisoin haastateltavani, poistin henkilönimet ja muut tunnistettavat erisnimet, jätin arkaluontoiset tiedot mainitsematta ja luokittelin muita taustatietoja, kuten haastateltavieni iät, kategorioihin. (Kuula 2011.)

Narratiiviseen tutkimukseen liittyy myös tutkimustyyppille ominaisia eettisiä ongelmia. Henkilön tunnistettavuutta on tarinoissa hankalampi häivyttää, vaikka kaikki tunnistamiseen mahdollistavat yksityiskohdat olisi poistettu tai muutettu. Tarina itsessään ja sen tapahtumat voivat olla jollekin tunnistettavissa. (Hänninen 2018, 204–205.) Musiikkipiirit ovat myös Suomessa hyvin pienet. On siis mahdollista, että tarinoiden kautta joku pystyy tunnistamaan haastateltavani, vaikka olenkin pseudonymisoinut heidät. Tarinaa kertoessa

ja siihen syventyessä haastateltava saattaa myös paljastaa jotain sellaisia asioita, joita hän ei lähtökohtaisesti ajatellut kertoa (Hänninen 2018, 204–205).

Taideyliopisto on eettisissä ohjeissaan määritellyt myös tekoälyn käytölle eettiset ohjeet (Taideyliopiston koulutusta ja opiskelua koskevat eettiset ohjeet 2025). Olen käyttänyt työssäni ChatGPT-tekoälysovellusta kielenhuoltoon, lähdekirjallisuuden tiedonhakuun sekä ideointiin. Olen tiedostanut tekoälyn erehtyvyyden ja käyttänyt omaa harkintaa ennen lopullisen tulkinnan tekemistä. Toimimalla tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden mukaisesti pyrin tutkimuksessani luotettavuuteen ja uskottavuuteen (Kuula 2011).

## 5 Kertomukset lapsuudesta nuoreen aikuisuuteen

Tässä luvussa esitän jokaisen haastateltavani musiikillisen elämäntarinan narratiivisessa muodossa kolmena erillisenä kertomuksena. Haastateltavieni oma ääni kuuluu erityisesti tekstin lomaan sijoitettujen suorien lainauksien kautta. Kertomukset kuvaavat haastateltavieni yksilöllisiä polkuja musiikin ja sellonsoiton parissa. Tarkastelen kertomuksissa erityisesti niitä teemoja, joita haastateltavani itse pitivät merkityksellisinä. Narratiivien kautta vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: mitä haastateltavat kertovat sellonsoiton harrastamisesta musiikillisen elämänsä aikana?

Kaikki kolme haastateltavaani ovat nuoria aikuisia, jotka soittavat Etelä-Suomessa toimivissa harrastajaorkestereissa. Käytän haastateltavistani pseudonyymiminimiä Aapeli, Bertta ja Cecilia. Ne viittaavat aakkosten ensimmäisiin kirjaimiin, mutta ovat persoonallisempia kuin pelkät kirjaintunnisteet A, B ja C.

Olen kursivoinut ja sisentänyt pitkät suorat lainaukset. Lyhyet muutaman sanan tai lauseen mittaisen suorat lainaukset olen sisällyttänyt tekstin sisälle. Niitä erotan muusta tekstistä lainausmerkeillä. Tavallisten sulkeiden sisälle olen lisännyt luettavuutta parantavan alkuperäisestä litterointitekstistä puuttuvan sanan. Sulkeiden sisällä olevilla kolmella pisteellä merkitsen siirtymää lainauksen toiseen kohtaan. Hakasulkeilla olen korvannut mahdollisen tunnistettavan henkilötiedon yleisellä sanalla. Olen poistanut lainauksista ylimääräisiä täytesanoja.

### 5.1 Aapeli

Aapelin matka musiikin parissa alkoi varhaisessa lapsuudessa, kun hänen musikaalisen perheensä vanhemmat ohjasivat hänet musiikkileikkikouluun. Myöhemmin Aapeli pääsi musiikkiopistolla tarjotussa soitinkokeilussa kokeilemaan eri instrumentteja. Aapelilla ei itsellään ollut kovin suuria preferenssejä instrumentin suhteen, ja hän päätyi sellon pariin äitinsä ehdotuksesta. Vanhempien tuki ja kannustus olivat alusta asti läsnä, ja ne kantoivat harrastuksessa eteenpäin. Kummallakin vanhemmalla oli musiikillista harrastuneisuutta, ja he kokivat musiikin tärkeäksi osaksi arkea ja elämää. Myös Aapelin isosisko kävi musiikkiopistossa soittotunneilla.

*Äiti ja isä on molemmat olleet tosi kannustavia koko ajan ja olen (...) kuuntelemas niitä matineoita ja kuskannu ja vienyt harrastuksiin ja (...) mahdollistanu ne ja oikeesti niinku olen silleen tosi hyvin mukana siin, et kyl se on ollut tosi vahva se perheen tuki siin musaharrastuksessa.*

Yhteisöllisyys tuli orkestereiden kautta tärkeäksi osaksi Aapelin harrastusta jo hyvin aikaisin. Hän koki kaverit ja yhteenkuuluvuuden olennaiseksi osaksi harrastuksessa viihtymistä.

*[nimi poistettu] on mun ihan parhaita kavereita ihan eskarista asti. (...) Se on käynyt ne kaikki samat musalinjat ja muut, ku mä ja käynyt saman musaopiston. Ja on muitakin kavereita, jotka on ollut hyvin niinku varhasest vaiheest mukana siinä ja olen tosi hyvii kavereita sit muutenkin vapaa-ajalla ja kaikissa kouluissa ja harrastuksissa, niin onhan ne ollut silleen tosi tärkeitä siinä matkan varrella.*

Musiikkiopiston orkesterit antoivat myös paikan kehittyä. Aapelin mieleen ovat jääneet erityisesti orkesterimatkat, joissa pääsi Suomen kiertueiden lisäksi myös ulkomaille soittamaan.

Koulussa Aapeli pääsi musiikkiluokalle, mikä vahvasti yhteisöllisyyden kokemuksesta entisestään. Musiikkiluokkaympäristössä musiikki kuului kaikkien elämään: jokainen hänen lähellään oleva ihminen oli tottunut käymään soittotunneilla ja harjoittelemaan säännöllisesti. Musiikkiopistosta muotoutui etenkin yläasteaikojen jälkeen mukava ”hengailupaikka”, jossa aika kului nopeasti.

*Kyl kaikkes on ollut kuitenkin se yhteisöllisyys (..) ja toki ihan se, et oon pitänyt siitä musiikista. (...) Must tuntuu, et sit myöhemmin (...) se musiikillinen aspekti ja varsinkin se ilmaisu ja tunteen välitys on ollut se niinku iso iso juttu.*

Kavereiden lisäksi Aapelille on alusta asti ollut merkityksellistä soittotaidon kehittymisen ja tunteiden ilmaiseminen musiikin välityksellä. Matineat ja konsertit ovat olleet innostavia. Hän harjoitteli mielellään ja tunnollisesti. Kehittymistä edesauttoivat hyvät opettajat, joita Aapelilla oli useita erilaisia. Ensimmäinen opettaja tuntui Aapelin lapsuusiässä erittäin hyvältä ja kannustavalta. Aapelin lähestyessä teini-ikää yhteistyö kuitenkin hankaloitui, ja osittain opettajankin ehdotuksesta Aapelin sellonsoiton opettaja vaihtui. Aapeli oli vaihdoksesta innoissaan, vaikka hän päätyikin hyvin vaativalle opettajalle. Aa-

pelä kuvasi soittotunteja välillä pelottaviksikin. Ankara opettaja aiheutti kuitenkin oppilaassa positiivisen vastareaktion ja nostatti ”urheilijamentaliteettiä”: Aapeli halusi ikään kuin näyttää opettajalleen osaavansa ja oppivansa ja harjoittelikin kyseisellä opettajalla ollessaan valtavasti.

Lopuksi ennen musiikkiopisto-opintojen päättymistä Aapelilla vaihtui vielä kerran opettaja. Viimeistä opettajaansa hän kuvaa lempeäksi ja suhdettaan häneen jopa kaverilliseksi. Kyseisen opettajan kanssa Aapeli pääsi soittamaan sanojensa mukaan ”ihan oikeit biisejä”, ja soittoon tuli mukaan ”tosi paljon sitä musiikillista puolta”, kun edeltäjän kanssa oli keskitytty vahvasti vain tekniikkaan ja etydiin soittamiseen.

Lukion jälkeen Aapeli kävi musiikkiopistossa soittotunneilla yhden ylimääräisen vuoden ajan, minkä jälkeen hän harkitsi ammattimuusikoksi opiskelemista, mutta päätyi ”sukurasitteen” ohjaamana tekniselle alalle. Aapeli oli myös puhunut mahdollisista musiikin ammattiopinnoista silloisen opettajansa kanssa, mutta opettaja varoitteli muusikon ammatin haasteista.

Tekniikan opinnot eivät inspiroineet toivotulla tavalla, ja Aapeli suoritti välissä asevelvollisuuden soittokunnassa. Soittokunnassa hän sai merkittäviä uusia kokemuksia musiikin parissa, ja into soittamiseen kasvoi entisestään. Aapeli päätyi soittokunnan jälkeen pyrkimään musiikin ammattiopintoihin. Pääsykokeissa hän koki onnistuneensa hyvin, mutta opiskelupaikka jäi saamatta. Aapeli kuvasi kokemuksen olleen kuitenkin rauhoittava:

*Se oli silleen ihan hyvä kokemus, tai silleen must tuntuu, et ehk siin jo vähä ennen, ku se tieto tuli siit, et en päässy, ni mä olin jo vähä ehkä... ehkä se oli niinku auttanu jo se toivo siitä, et pystyy tekemään muutakin elämällään. (...) Sit ehkä sen jälkeen (...) mä sain jo päästetty irti siit ajatuksest iteki, et mun täytyy koko ajan kehittyä ja olla parempi sellos. (...) Et mä tavallaan pelkäsin sitä ajatusta, et mä jään jotenki (...) jälkeen sellonsoittokaverist, joka meni sit opiskelemaan ammatikseen selloo.*

Kun Aapeli sai mielenrauhan siitä, että sellonsoitto riittää harrastuksena, tietynlainen kilpailullisuusaspekti musiikista ja sellonsoitosta poistui. Tilalle tuli musiikin ilo ja musiikista nauttiminen. Aapeli on aikuisena löytänyt erilaisten orkestereiden ja kokoonpanojen kautta runsaasti musiikillisia yhteisöjä, joissa soittaa ja olla mukana. Orkestereissa tär-

keintä on ollut nimenomaan yhteisö, jonka orkesteri luo ympärilleen. Vahvasti motivoivana tekijänä on ollut myös kaikki orkesterin tarjoama oheistoiminta. Vaikka orkesteri ja muut musiikkiprojektit tuovat arkeen omanlaisiaan aikatauluhaasteita, Aapeli ei silti ole olennaisesti kaivannut omaa aikaa. Kiireinenkin soiton ympärille rakentuva arki on ollut mukavaa – siihen hän on tottunut jo lapsuudesta asti.

Aapelille siis merkityksellisintä soittoharrastuksessa on ollut yhteisö, jonka soittoharrastus on mahdollistanut. Tämän lisäksi musiikin ilo ja soitollinen ilmaisu ovat pitäneet mielenkiintoa ja motivaatiota yllä. Kaikessa on ollut myötävaikuttamassa vahvasti myös perheen tuki ja kannustus sekä erilaiset opettajat, joiden opissa on voinut kehittää soittotaitoaan yhä paremmaksi.

## 5.2 Bertta

Bertta syntyi musikaaliseen perheeseen, jossa musiikki oli vahvasti läsnä; toinen vanhemmista on ammattimuusikko. Myös molemmat Bertan sisarukset harrastivat aktiivisesti musiikkia. Bertta uskoo itse hyvin vahvasti, että hänen musiikkiharrastukseensa ja musiikin tärkeyteen elämässään vaikuttaa se, ”mihin perheeseen on sattunut syntymään ja minäkalaisen musikaalisen kasvatuksen on saanut”. Perhe ja etenkin Bertan äiti olivat vahvasti harrastamisessa mukana. Äiti varmisti aina, että soittoläksyt tuli soitettua, eikä soittoharrastusta voinut mielenjohteesta lopettaa. Bertta kokikin perheen kannustuksen tärkeäksi.

*Mä luulen, et se soittaminen on lähtökohtaisesti lähteny siitä, että perhe on soit-tanu ja äiti on halunnu kannustaa siihen, vaikka ilmeisesti kyl se on tullu multa sit se aloite tohon, et mä oon halunnu aloittaa soittamisen. Ja sit just se, että äiti hyvin vahvasti valvo mun harjoittelua, että se saatto kysyä niinku illalla, että oonks mä soittanu soittoläksyt, mut ei se kysyny esim koululäksyistä mitään.*

Bertan musiikkiharrastus alkoi jo nuorena musiikkileikkikoulussa, jolloin hän alkoi haaveilla omista soittotunneista. Pasuuna innosti Berttaa vahvasti, mutta hän oli 5-vuotiaana fyysisesti liian pieni soittamaan sitä, ja niin Bertta päätyi osin äitinsä kannustuksesta selloon. Pääinstrumentti ei myöhemminkään enää vaihtunut, vaikka pasuunatunnit ja puhal-linmusiikkileirit pysyivät myöhemmin Bertan elämässä sellonsoiton rinnalla.

Lapsuuden kesät kuuluivat sisarusten kanssa musiikkileireillä, joilla ammattimuusikko-vanhempi oli töissä. Jonkinlainen käännekohta oli nuoruusvuosien haastavimmat orkesterileirit sinfoniaorkestereineen sekä musiikkiopiston ulkopuolinen sinfoniaorkesteri, johon Bertta haki ja pääsi. Näissä orkesterissa Bertta sai omien sanojensa mukaan ensimmäisen oikean kokemuksen yhteisöllisyydestä musiikin harrastamisessa, kun soittajia yhdistivät sama kunnianhimo, kiinnostus musiikkiin ja halu soittaa yhdessä. Musiikkiopiston soittotunnit muodostuivat sittemmin Bertalle paikoiksi kehittää omaa soittotaitoa ja tekniikkaa, mutta musiikkiopiston ulkopuoliset orkesterit ja leirit toivat harrastukseen mielenkiintoa ja inspiraatiota, koska orkestereissa soittivat motivoituneet nuoret. ”Mul oli joitain vuosia, kun mä treenasin ihan sikana silleen, et en oo oikein muuten treenannut niin paljon, ni kyl siinä yllättäen kehittyi myös, kun treenaa.”

Bertalla on ollut elämänsä aikana eri opettajia niin musiikkiopistoissa kuin myös musiikkileireillä, ja hän kokee, että he kaikki ovat antaneet erilaisia näkökulmia soittamiseen. Opettajanvaihdokset ovat mietityttäneet etukäteen, mutta ne ovat olleet lopulta positiivisia kokemuksia. Eräällä Bertan opettajalla oli hyvinkin ymmärtäväinen suhtautuminen soittamiseen ja harjoitteluun, minkä Bertta nosti hyvänä kokemuksena esille. Yläasteella muiden, esimerkiksi koulusta johtuvien paineiden alla ei aina ehtinyt harjoitella niin paljon kuin olisi halunnut, ja Bertta koki positiiviseksi opettajansa lempeän suhtautumisen asiaan. Kun soittotaidon kehittyessä omia ohjelmistotoiveita alkoi tulla, Bertta koki inspiroivaksi saada ottaa työn alle kappaleita, joita ihan oikeasti halusi soittaa. Bertta on myös aina nauttinut esiintymisestä. Hän kuvailee, ettei esiintyminen ole koskaan juuri jännittänyt. Esiintymiset ovat luoneet hyvän tavoitteen kappaleiden valmiiksi saattamiselle, koska konserteissa on halunnut kappaleiden kuulostavan hyvältä.

Jossain vaiheessa Bertta kuitenkin huomasi orkestereissa olevilla soittokavereillaan olevan vielä korkeampi harjoittelumotivaatio kuin hänellä itsellään ja toiveita ammattimuusikon urasta. Bertta nautti orkestereissa soittamisesta ja halusi kuulua yhteisöön, mutta koki huonommuuden tunnetta, kun huomasi harjoittelevansa vähemmän kuin muut ja olevansa kiinnostunut myös muista asioista elämässä. Tämän takia Bertta pohti paljon suhdettaan sellonsoittoon.

*Sit ne treenas niinku aina hirveen kovaa (...) ja mua ei kiinnostanu. (...) Käsitin aika aikaisin, että must ei tuu ammattimuusikkoo, kosk mua ei tosiaan se treenaaminen kiinnostanu, ni mä myös niinku kyllä sisäistin sen, et jos ei kiinnosta treenaaminen, niin ei kannata mennä sellaselle alalle. (...) Sit mä muodostin*

*semmosen tietynlaisen identiteetin, et 'joo et mä vaan soitan, et en mä halua ammattilaiseks' ja sit se oli vähän ahdistavaa, ku kaikki muut halus ja sit ne oli mua hirveesti parempii ja sitte olin sillee, että apua, että voinko mä nyt kumminki olla näis samois orkestereissa? (...) (se) vähän myös söi sitä motivaatioo jossain vaiheessa, et ei oikein nähnyt, et (...) mitä se harrastaminen sit on, et jos ei aio ammattilaiseks, ni mitä mä sit teen sen sellon kanssa.*

Bertta suoritti silti musiikkiopistossa opinnot loppuun ja teki D-tutkinnon. Se oli hänelle onnistumisen kokemus, ja hän panosti siihen paljon. Tutkinnon valmistelun lisäksi hän ei muuten oikein jaksanut enää harjoitella ja koki sellotunneilla käymisen turhaksi, koska kehitystä ei enää tapahtunut samalla tavalla kuin ennen. Lopettamispäätös pohditutti pitkään. Jossain kohtaa lukion aikana Bertta lopetti soittotunneilla käymisen, mutta pysyi muuten musiikillisesti aktiivisena ja kävi muun muassa laulutunneilla. Lauluopinnoissa hän kehittyi nopeasti, mikä piti motivaatiota yllä. Totaalista taukoa sellonsoitossa Bertta piti yhden kesän verran, jolloin hän ei koskenutkaan soittimeen. Tätä aikaa Bertta kuvasi vapauttavaksi, jännittäväksi ja jopa kapinalliseksi.

Bertta päätyi takaisin sellonsoiton pariin korkeakouluopintojensa alkaessa, kun hän päätti isosisarustensa esimerkistä pyrkiä opiskelijoista koostuvaan orkesteriin. Aikuisuuden musiikkiharrastus ja orkesteri ovat tarjonneet paikan, jossa voi kehittyä musiikillisesti ja ylläpitää soittotaitoa. Orkesteri tarjoaa Bertan mukaan sopivasti haastetta. Bertan sosiaaliset piirit ovat myös vahvasti sidoksissa orkesterin luomaan yhteisöön. Orkesterissa olo ja orkesterin oheistoimintaan osallistuminen on opettanut myös paljon taitoja, joista on ollut hyötyä esimerkiksi työelämässä. Bertta kertoi myös arvostavansa soittoharrastusta edullisena harrastuksena. Toki soittoharrastus on aiemmin elämässä vaatinut paljonkin rahallista panostusta, esimerkiksi musiikkiopistomaksujen ja soittimen hankinnan myötä, mutta aikuisena orkesterissa soittaminen on hyvinkin edullista.

*Suurin syy, miks mä nykyään soitan selloa (...) on, että olen [orkesterin nimi poistettu]ssa. Siellä motivoi se, et siel on tosi hauskaa, ja niinku se yhteisö, mikä siellä muodostuu ja kaverit, mutta myös soitannollisesti se on mielenkiinosta. (...) Jos siihen ei kuuluis mitään muuta (kuin soittoa), nii en mä tiedä, jaksaisinks mä joka viikko mennä treeneihin, mut se kun mun niinku parhaimmat kaverit on sieltä ja meil on kiertueita ja bileitä ja me nähään myös paljon niinku muun kuin musiikin parissa (...) ni se sitouttaa siihen yhteisöön, mikä sitouttaa siihen soittamiseen.*

Tällä hetkellä Bertta priorisoi arjessaan orkesterin ja siihen osallistumisen hyvin korkealle. Hän ottaa esimerkiksi kiertueita varten töistä palkatonta vapaata. Bertta haluaa sovittaa muun arjen aikataulut siten, että pääsee orkesterin harjoituksiin. Berttaa kuitenkin mietityttää, kuinka kauan elämän voi sovittaa näin vahvasti yhden asian ympärille. Hän toivookin, että vaikka hän lopettaisi joskus orkesterissa, hän silti jatkaisi sellonsoittoa ja pysyisi muuten musiikillisesti aktiivisena.

### 5.3 Cecilia

Cecilian kiinnostus musiikkiin kumpuaa lapsuudenkodista, jossa erityisesti musiikin kuuntelu ja konsertit olivat tärkeitä. Vanhemmat olivat kiinnostuneita klassisesta musiikista ja veivät Cecilian useasti kuuntelemaan klassisen musiikin konsertteja jo muutaman vuoden iästä lähtien. Cecilian isosisko kävi myös musiikkiopistossa soittotunneilla.

Cecilia pääsi jo nuorena musiikkiopistoon tutustumaan eri instrumentteihin, jolloin hän kiinnostui sellosta. Sellonsoittoharrastus alkoi 7-vuotiaana innostavan sello-opettajan opissa. Cecilia odotti innolla sellotuntejaan ja nautti jo pienenä kotona harjoittelusta. Toisinaan hän oli välillä vaativakin itseään kohtaan nuoresta iästään huolimatta:

*Mä muistan, et mä oon soittanu 'Ostakaa makkaraa' ja harjotellu sitä kotona ja mä oon itkeny mun isille, et miks tää ei kuulosta oikeelta, ku mun on pitäny tyyliin soittaa kolmossormi kakkossormen sijaan ja mä en oo vaa tajunnu sitä.*

Cecilia vaihtoi ala-asteella musiikkiopistoa. Hän sai paljon uusia kavereita musiikkiopiston orkestereista sekä uuden opettajansa oppilaista.

*[opettajan nimi poistettu] oli kiva opettaja ja tutustuin sitä kautta [kaverin nimi poistettu], josta tuli mulle tosi tärkeä sellokaveri ja myös niinku elinikäinen ystävä. [kaverin nimi poistettu] on ollu itseasias tosi iso osa siihen, miksi soitan vieläkin selloa. (...) Meil oli noita ryhmätunteja kans (...) ja ne oli kyl kivoja, ne oli ain sellast ihan jäätävää sekoiluu ja jotenki super hauskaa. (...) Ja mä muistan orkestereista (...) ne oli tosi kivoja, niist sai kavereita.*

Cecilia pääsi kolmannella luokalla musiikkiluokalle, jossa sai kasvaa musiikillisen yhteisön ympäröimänä. Musiikillisesti orientoituneiden ihmisten seurassa oma innostus kasvoi aina yläasteen loppuun saakka. Koulussa musiikkiluokalla järjestettiin myös tasaisin väliajoin konsertteja, joissa pääsi esiintymään.

*Yläasteella meit oli semmonen neljän sellistin porukka meidän musaluokalla, ni [sellistien nimet poistettu], jotka on nykyään ammattimuusikkoja, ja sitte ku ne oli kaikki hyvii ja muistan [sellistin nimi poistettu] ain sano, et se treenaa seittemän tuntii päivässä, ja sit mä olin vaa sillai mitäwhat! Et kyl se sit kannusti kans treenaa.*

Cecilia kertoi nauttineensa aina esiintymisestä. Esiintymisissä tärkeää on myös ollut vanhempien läsnäolo. Orkestereiden konsertit olivat yhteisöllisiä ja yhteisöllisyyttä luovia hetkiä. Musiikkiopiston orkestereiden kanssa pääsi matkustamaan Suomessa ja ulkomailla. Matkat ovat olleet ”ihan sellai highlightii”, ja ne ovat myös opettaneet itsenäisyyttä. Orkesteriharjoitukset loivat rutiinia arkeen, ja orkestereissa nimenomaan kavereiden merkitys oli suuri. Teini-iässä orkesterin tarjoama yhteisön merkitys korostui.

Harjoittelemisesta on myös aina ollut Cecilialle iloa. Vanhemmat myös kannustivat ja toisinaan jopa pakottivat harjoittelemaan, etenkin harrastuksen loppuvaiheessa.

*Se on ehkä semmonen vaan niinku rauhottumishetki tietyl taval. (...) ne (harjoittelu)hetket on ollu kuitenkin jollaki tapaa tosi palauttavia ilman, et ehk sitä on ees huomannu. Ja semmonen oma hetki ja just, et mä tykkään kehittyä ja mä tykkään nähä kehityksen. (...) Ehkä se semmonen oma hetki ja semmonen uppoutuminen johonki, et pystyy ole ilman jotain muita häiriötekijöitä hetken.*

Cecilialla ehti sellonsoiton opintojensa aikana olla useampia erilaisia opettajia, joista kaikista Cecilia piti. He olivat jokainen omalla tavallaan innostavia ja pitivät motivaation yllä. Cecilia kuvasi erityisesti suhdettaan ensimmäiseen opettajaansa lämpimänä ja tuttavallisena. Opettaja oli vielä opettajanvaihdoksenkin jälkeen pitänyt perheeseen yhteyttä ja käynyt Cecilian perheen kotona vierailulla, minkä Cecilia on kokenut hyvin arvokkaaksi. Toisinaan jotkut opettajat ovat olleet vaativia, mutta kaikista opettajasuhteissa välittyy Cecilian kertomuksessa lämpö ja ystävällisyys sekä se, että sellotunti on ollut paikka, jossa on ollut ”hauskaa” ja sinne on ollut mukava mennä.

Yläasteen lopulla Cecilian motivaatio sellonsoittoon alkoi heikentyä. Kaverit ja heidän kanssaan ”hengailu” veivät yhä enemmän ajatuksia muualle, eikä harjoittelu tai sellotunneille meneminen ollut enää se, mihin hän halusi käyttää aikaansa. Aikaa vei myös kilpaurheiluharrastus. Sellonsoiton ja kilpaurheilun välillä piti jatkuvasti tehdä ajankäytöllisiä valintoja. Harjoittelu ei enää inspiroinut, ja Cecilia huomasi kehittymisensä pysähtyneen, mikä osaltaan heikensi motivaatiota.

*Mä vaan muistan, että se tuntu pakkopullalta, et jos mä olisin halunnu hengailta kavereiden kaa ja kaverit lähti johonkin ja sit mä oli sillai 'mun pitää lähtee sellotunnille.' Ja sit mun piti raahaa selloo kouluun mukaan ja mä en jotenki todellakaan olis jaksanu sitä. (...) Mut mä lopetin noihin samoihin aikoihin kuitenkin kans [urheilulajin nimi poistettu], et mä luulen, et mul vaan tuli semmonen, mikä ehkä monel tulee teinin vaa, et ei kiinnosta enää mikää muu, ku ehk kaverit ja semmonen hengailu.*

Lopettamisen jälkeen Cecilia ei soittanut selloa lainkaan moneen vuoteen. Kun Cecilia lopettamisen jälkeen muutamien vuosien kuluttua muutti vanhempiensa luota ensimmäiseen omaan asuntoon, hän otti toisinaan sellon mukaansa ja soitti siellä pitkästä aikaa omaksi ilokseen. Välillä hän on myös soittanut vierailulla käyneille ystävilleen ja kokenut tämän merkitykselliseksi.

Aivan viime vuosien aikana Cecilian musiikkiopistoaikainen ystävä kannusti Cecilian mukaan harrastajaorkesteriin. Cecilia on kokenut orkesterissa olon inspiroivaksi, ja soittaminen on antanut onnistumisenkokemuksia ja iloa elämään. Orkesteriharrastus on lisännyt luovuutta elämässä ja haastanut kognitiivisesti. Cecilia kuitenkin pohtii, saako hän jatkossa säännöllistä musiikkiharrastusta mahtumaan kiireiseen monien harrastusten ja työn täyttämään elämäänsä.

*Mä olin niin fiiliksissä siitä. Ja sitä varten mä sit kyl harjottelin kans kotona, koska ne stemmat oli varsinki niinku (...) rytmisesti haastavii. (...) ja sitte (...) oli eka konsertti moneen vuoteen ja se oli tosi hauskaa päästä esiintyy. (...) Et kyl niinku sit tuli semmonen, et okei kyl mä haluun olla tos mukana.*

Nykyään musiikki on Cecilialle todella tärkeä osa elämää ja identiteettiä. Lapsuudessa alkanut rakkaus klassiseen musiikkiin on säilynyt läpi elämän aikuisiälle saakka, ja Cecilia nauttii yhä klassisesta musiikista ja konserteissa käymisestä.

## 6 Narratiivien analyysi

Tässä luvussa kokoan haastattelussa ja luvun 5 kertomuksissa esiin nousseita teemoja. Tarkastelen teemoja erityisesti toisen tutkimuskysymyksen kautta: mitä motivaatioon liittyviä tekijöitä nousee esille haastateltavien kertomuksissa?

Kuten jo teorialuvussani esitän, motivaatio koostuu useista osatekijöistä. Suurin osa näistä tekijöistä voidaan nähdä osaksi Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriassa esitettyjä motivaatioon vaikuttavia perustarpeita eli kykenevyyttä, autonomiaa ja yhteenkuuluvuutta. Jaottelin haastattelussa vahvimmin esille nousseet teemat näiden perustarpeiden alle alalukuihin. Haastattelussa olennaisia motivaatiotekijöitä olivat myös soiton ilo ja musiikista nauttiminen, joten nostin soiton ilon vielä erilliseksi alaluvuksi. Käsittelen alaluvuissa myös haastattelussa esiin tulleita aikuisuuden harrastamisen haasteisiin liittyviä tekijöitä.

### 6.1 Kokemuksia yhteenkuuluvuudesta

Haastattelussa ja luvun 5 kertomuksissa kaikkein keskeisimmäksi teemaksi ja olennaisimmaksi motivaatiotekijäksi nousi yhteenkuuluvuus nimenomaan vertaisten ja soittokavereiden osalta. Jokainen haastateltavani nosti kaverit esille jo hyvin varhaisessa vaiheessa kertomustaan ja haastatteluaan. Jos musiikkiopistossa ei olisi ollut mitään yhteisöllisyyttä, Cecilia epäili, että ”oisin varmast niinku lopettanu jo ihan tuhat vuotta aiemmin tai en ois alottanu alkuunkaa. Et mulle se yhteisöllisyys on ollu tosi iso osa.” Itsemääräämisteoriassa puhutaan yhteenkuuluvuudesta. Olen tulkinut haastateltavieni kertomuksissa esiintyvän yhteisöllisyyden ja kaverit osaksi yhteenkuuluvuuden käsitettä, joten käytän sanoja yhteenkuuluvuus ja yhteisöllisyys osittain rinnakkain tulevissa luvuissa.

Aapeli ja Cecilia molemmat kokivat musiikkiopiston yhteisölliseksi paikaksi. Erityisesti Aapeli kuvaili musiikkiopistoa paikkana, jossa oli mukava viettää aikaa. Etenkin yläasteen ja lukion tienoilla musiikkiopistolle saatettiin mennä ”hengaillemaan”, vaikka omaa soittotuntia tai orkesteriharjoituksia ei olisi kyseisenä päivänä ollut. Myös tutkimuksissa on huomattu yhteisöllisyyden merkitys musiikkiharrastuksessa. Földin ym. (2024) tutkimuksen mukaan kavereiden merkitys musiikkiharrastuksessa kasvaa, mitä vanhemmasta oppilaasta on kyse (Földi ym. 2024, 12). Sekä Cecilia että Aapeli saivat kavereita oman soitonopettajansa muista oppilaista. Aapelille ”soittokaverit” tulivat osaksi harrastusta jo

varhain. Myös Cecilia ystävystyi opettajansa toiseen oppilaaseen ja ystävyys muotoutui elinikäiseksi. Cecilia nosti esille myös opettajansa järjestämät ryhmätunnit, jotka hän koki erityisen innostaviksi. Aapelin kokemuksissa ”soittokavereiden” merkitys ilmeni myös aikana, jolloin hän opiskeli vaativamman opettajan johdolla: ”oli tietynlainen tuki sitte, et ei ollu ainoana siellä tiukkapipon opettajan kanssa, vaan pysty jakamaan vähä”.

Musiikkiopiston orkesterit olivat Cecilialle ja Aapelille jo varhain osa musiikkiharrastusta. Orkesterit vahvistivat yhteisöllisyyttä ja sitä kautta yhteenkuuluvuuden tarve täyttyi. Orkesterit mahdollistivat myös musiikillisia elämyksiä. Kumpikin kertoi päässeensä orkestereidensa kanssa matkoille Suomessa ja ulkomailla. Matkoilla sai olla koulusta poissa ystävien kanssa. Innostavat matkat ovat painuneet vahvasti mieleen, ja niissä on Cecilian mukaan oppinut elämälle tärkeitä taitoja, kuten itsenäisyyttä. Cecilialle tärkeitä olivat myös musiikkileirit, joissa sai viettää aikaa muiden nuorten kanssa ja soittaa innostavaa musiikkia.

Berttakin osallistui musiikkiopiston orkestereihin, mutta löysi musiikin yhteisöllisen puolen musiikkiopiston ulkopuolisesta orkesterista ja useiden kesien orkesterileireistä. Merkittävänä erona yhteisöllisyyden näkökulmasta oli se, että musiikkiopiston ulkopuolisiin orkestereihin piti erikseen hakea, kun taas musiikkiopistossa orkesterit kuuluivat osaksi opintoja, eikä kaikilla soittajilla ollut suurta motivaatiota soittaa niissä. Musiikkiopiston ulkopuoliseen orkesteriin päätyivät siis motivoituneet soittajat, jotka oikeasti halusivat olla siellä. Musiikkiopiston orkesterissakin Bertta soitti mielellään, mutta ei kokenut siellä yhteisöllisyyttä. Bertta kertoi suurimman osan soittajista osallistuneen orkesteriin pakosta, jolloin orkesterissa soittavilla ei ollut samanlaista kunnianhimoa tai yhteisiä tavoitteita.

*[orkesterin nimi poistettu]ssa mul oli ihan sika hauskaa, mul oli paljon kavereita ja tota se myös vei pois siitä musaopistoympäristöstä, (...) johon mä olin kumminki niin tottunu ja joka oli kumminki aika sillee kapea. (...) Et siel on ne samat ihmiset vuodest toiseen ja tehään samaa asiaa, ni sitte ku pääs sinfoniaorkestereihin, ni se oli paljon mielenkiintoisempaa. (Bertta)*

Instrumenttiharrastukseen sisältyvät instrumenttitunnit sekä merkittävä määrä itsenäistä harjoittelua. Haastateltavieni kohdalla orkesterit olivatkin yhteisöllisyyden näkökulmasta keskeisiä, ja niissä muodostui harrastuksen kannalta merkittäviä sosiaalisia suhteita. Or-

kesterien yhteisöllisyyttä näyttäisi kuitenkin tukeneen se, että orkestereissa on ollut samanhenkisiä soittajia, joilla on ollut samankaltaiset tavoitteet ja motivaatio musiikin harrastamiseen.

Aapelia ja Ceciliaa yhdisti myös kokemus musiikkiluokkalaisina. Molemmat heistä aloittivat musiikkiluokalla jo ala-asteella. Musiikkiluokalla ja musiikkiopistossa oli pitkälti samoja oppilaita. Aapeli kertoi musiikillisesti aktiivisen sosiaalisen ympäristön olleen merkityksellinen osa musiikkiharrastusta. Musiikkiluokan muodostamasta sosiaalisesta ympäristöstä sai mallin esimerkiksi harjoittelulle.

Yhteisöllisyys näyttäytyi haastateltavieni kertomuksissa voimavarana ja piti yllä intoa harrastukseen, mutta saattoi myös lisätä paineita ja vertailua oppilaiden välille. Kaikkien haastateltavien kohdalla soittoharrastuksessa oli nähtävissä jonkinlaista kilpailua sosiaalisessa ympäristössä. Cecilian kohdalla positiivinen kilpailuhenkisyys syntyi yläasteella luokan sellistien välille. Kun muut luokan sellistit kertoivat harjoittelevansa useita tunteja päivässä, kannusti se Cecilian sanojen mukaan itseäkin harjoittelemaan: ”mä luulen, et siin oli koko ton niinku nuoruuden ajan myös semmonen, et no okei koska muutki treenaa, niin kyl halua iteki treenaa”. Bertalla oli myös vastaavanlaisia kokemuksia, ja hän kertoi joidenkin orkesterileirien innoittamana harjoitelleensa todella paljon. Hän kuitenkin kertoi ymmärtäneensä jossain kohtaa nuoruutta, ettei halua musiikin ammattilaiseksi eikä jaksaa panostaa harjoitteluun yhtä paljon kuin muut hänen ympärillään. Bertan mukaan oli ahdistavaa huomata muiden ympärillään kehittyvän ja käyttävän paljon aikaa harjoitteluun, kun itsellä ei ollut niin suurta kiinnostusta samaan.

Aapeli myös kertoi kokemuksistaan musiikkiopistoympäristön kilpailuhenkisyydestä. Aapeli kertoi herkästi vertailevansa itseään muihin, ja musiikkiympäristössä vertailua tapahtui myös väistämättä. Hän kertoi, että halusi pitkälle nuoreen aikuisuuteen asti koko ajan kehittyä ja pelkäsi jäävänsä jälkeen sellonsoittokavereistaan.

*Jotenki se oli ehkä vähän semmonen kilpailullinenkin juttu tietys mieles.  
(...) Ehkä se tulee siit musiikkiopistomaailmast (...) ku siel on niinku ne  
soittokaverit ja väkisin hän sitä niinku jollain tapaa vertaa itteään muihin.  
(Aapeli)*

Myös aikuisuuden musiikkiharrastuksessa korostui kaikissa haastatteluissa todella vahvasti yhteisöllisyyden kokemukset. Orkestereissa muodostuneet sosiaaliset yhteisöt vai-

kuttivat olevan tärkeimmässä osassa harrastusta. Tätä tukee myös Pittsin ym. (2015) tutkimus, jonka mukaan yksi tärkeä syy osallistua musiikkiharrastukseen aikuisena on sosiaaliset suhteet, joita harrastukseen liittyy (Pitts, Robinson & Goh 2015, 26). Bertan mukaan ”musiikin harrastaminen luo sille muulle yhteisöllisyydelle myös tosi hyvän pohjan, (...) ja sit ku on yhteinen tavote, ni kylhän se luonnollisestiki ryhmäyttää ihmisiä”. Cecilialle oli myös nostalgisessa mielessä merkityksellistä, kuinka orkesterissa on samoja soittajia kuin lapsuudenkin orkestereissa. Aapeli ja Bertta pitivät myös tärkeänä orkesterin hallitustoimintaan osallistumista. Myös muu ajanvietto näyttäytyi tärkeänä, esimerkiksi Bertta harrastaa orkesterikavereidensa kanssa liikuntaa. Orkesterit kokoavat yhteen samasta aiheesta kiinnostuneita ja luovat ikään kuin pohjan sosiaaliselle yhteisölle. Aapeli kuvasi, että ”[orkesterin nimi poistettu] oli aika tärkeä juttu kyl jo silloin ehkä just ihan opinnoissaki jaksamiseen. (...) Siel oli samanhenkist porukkaa ja oli kiva harrastaa sitä sitte siinä opintojen ohella.” Yhteisöllisyys ei ole kuitenkaan ainut kantava voima aikuisuuden musiikkiharrastuksessa. Esimerkiksi Bertta huomautti yhteisön olevan tärkeä, jopa välttämätön osa, mutta ilman musiikkia harrastuksessa ei myöskään olisi kovin paljon järkeä. Kavereita voi nähdä vapaa-ajalla muutenkin.

Yksilön tarve yhteenkuuluvuuteen näkyy tarpeena olla hyväksytty osa sosiaalisia yhteisöjä (Ryan & Deci 2017, 11). Teorialuvussa erittelin musiikin parissa toimivalle oppilaalle merkityksellisiksi sosiaalisiksi suhteiksi suhteen opettajaan, vanhempiin ja muihin perheenjäseniin sekä vertaisiin eli esimerkiksi kavereihin (Evans 2015, 68–69). Tarve yhteenkuuluvuuteen on yksi itsemääräämisteorian kolmesta psykologisesta perustarpeesta ja motivaatio edellyttää kaikkien kolmen, eli yhteenkuuluvuuden, kykenevyyden ja autonomian täyttymistä (Evans 2016, 333). Seuraavissa alaluvuissa erittelen tarkemmin tuloksia suhteesta opettajaan ja vanhempiin.

### **6.1.1 Vanhemmat ja perhe**

Yhteenkuuluvuuden kokemukseen liittyy kavereiden lisäksi olennaisesti vanhemmat ja muu perhe. Vanhemmat mahdollistavat taloudellisesti suhteellisen kalliin harrastuksen, mahdollisesti kuljettavat soittotunneille, tukevat harjoittelussa ja osoittavat yleisesti kiinnostusta, mikä taas osoittaa lapselle hänen olevan tärkeä ja arvostettu.

Perheen kannustus ja tuki yhdistivät kaikkia kolmea haastateltavaani. Kaikki haastateltavani tulevat perheistä, joissa musiikki on koettu tärkeäksi ja musiikkiharrastukseen on kannustettu jo hyvin varhain. Kaikkien haastateltavieni sisarukset ovat myös harrastaneet

musiikkia. Aapeli aloitti soittoharrastuksensa musiikkileikkikoulussa musiikillisesti harrastuneiden vanhempien aloitteesta. Bertta kertoi syntyneensä hyvin musikaaliseen perheeseen, jossa toinen vanhemmista oli ammattimuusikko ja molemmat vanhemmat sisarukset musiikillisesti aktiivisia. Cecilia taas kertoi jo hyvin varhaisista konserttielämyksistään klassisen musiikin konserteissa muutaman vuoden iässä. Jokaisella on siis ollut kotona hyvät edellytykset musiikin harrastamiselle. Sekä Bertan että Aapelin kohdalla nimenomaan selloon päätyminen vaikutti olleen enemmän vanhempien ohjaamisen tulosta. Cecilia taas muisteli valinneensa sellon itse huomattuaan sen konsertissa ja kokeilleensa sitä musiikkiopiston soitinkokeilussa. Myös Hallam (2009) kirjoittaa perheen merkityksestä soittoharrastuksen alkuvaiheessa. Perhe voi sekä vaikuttaa instrumentin valintaan että soittoharrastuksen aloittamiseen ylipäätään. Soittaminen ja musiikkiharrastuksen aloittaminen voidaan joissain perheissä kokea itsestänselvyytenä. (Hallam 2009, 290.)

Vanhempien ja muun perheen tuki vaikutti olleen merkittävää myös musiikkiharrastuksen myöhemmissä vaiheissa. Cecilian ja Aapelin vanhemmat olivat harrastuksessa mukana kuljettamalla heitä sellotunnille ja muihin harrastukseen liittyviin harjoituksiin. Cecilia kertoi myös kokeneensa tärkeäksi vanhempiensa läsnäolon konserteissa. Földin ym. (2024) tutkimuksessa kävi ilmi, että motivaation kannalta merkityksellistä on, että vanhemmat jakavat musiikillisen kiinnostuksen lapsensa kanssa. Se voi näkyä esimerkiksi yhteisinä konserttikäynteinä, lapsen konsertteihin osallistumisena ja harjoitteluun kannustamisena. (Földi ym. 2024, 7.)

Etenkin Bertan ja Cecilian kohdalla vanhemmat kannustivat ja toisinaan jopa pakottivat harjoittelemaan. Bertta piti tärkeänä, että vanhemmat ja erityisesti äiti olivat läsnä soittoharrastuksessa. Äiti huolehti, että Bertta harjoitteli ja saattoi toisinaan jopa istua vieressä varmistamassa. Ceciliankin vanhemmat huolehtivat Cecilian harjoittelusta ja asettivat harjoittelulle minimikeston. Sekä Bertta että Cecilia nostivat kuitenkin esille, kuinka yläasteikässä motivaatio harjoitteluun alkoi hiipua. Bertta kuvasi, kuinka ”joskus ehk en tiiä, yläasteen kohilla ei oo aina ollu niin vahvaa motivaatioo esimerkiks harrastaa itte, mut äiti on pakottanu ja ei saanu lopettaa, nii sit se ei mahdollistanu lopetusta”. Teini-ikää lähestyessä harjoittelulle asetettu aikapaine aiheutti toisinaan myös Cecilian vastareaktion. Hän kertoi välillä huijanneensa vanhempiaan harjoittelun toteutumisesta ja kävi vain siirtämässä selloaan olohuoneessa, jotta näyttäisi siltä, että hän olisi harjoitellut. Myös

Evans (2015) korostaa, että vanhempien osallistumisessa tärkeää on, että se tukee oppilaan autonomiaa (Evans 2015, 69).

Harjoitteluun ja sen pitkäjänteisyyteen tuli siis haastateltavillani vahvasti malli kotoa. Vanhemmat valvoivat harjoittelua ja tukivat lapsiaan siinä. Nuorten kohdalla musiikin ulkopuoliset asiat voivat helposti viedä kiinnostusta, ja nuori tarvitsee tukea harjoittelussa. Pittsin (2017) mukaan pitkäjänteistä musiikkiharrastusta edesauttavat vanhempien aktiivinen läsnäolo ja tuki (Pitts 2017, 174).

### **6.1.2 Opettajat**

Opettaja on kolmas yhteenkuuluvuuden tärkeistä ihmissuhderyhmistä. Opettajat eivät nousseet haastatteluissa yhtä merkittäväksi tekijäksi kuin esimerkiksi vertaiset, mutta kaikissa haastatteluissa korostuivat hyvät suhteet opettajiin. Jokaisella haastateltavillani ehti olla useita eri opettajia musiikillisen elämänsä aikana. Kaikkien haastateltavieni mukaan sellotunneille oli mielekästä mennä. Jokaiselle haastateltavilleni ensimmäinen opettaja on ollut merkityksellinen ja suhde häneen hyvä. On kuitenkin hyvä ottaa huomioon, että ensimmäisistä soittovuosista jokaisen haastateltavani kohdalla oli jo kulunut paljon aikaa, eikä kukaan muistanut tarkkoja yksityiskohtia.

Aapeli kuvaili ensimmäisen opettajansa olleen ”hyvä opettaja silloin alkuun, (...) joka osas opettaa hyvin silleen pienelle sellistille ne perusteet”. Bertta muistaa alun soittotuntiansa olleen ”aika kevyttä hauskaa ja [opettajan nimi poistettu] oli loistava opettaja”. Myös Cecilia nosti merkittäväksi opettajansa innostavuuden ja kuvasikin opettajansa olleen lämmin, kannustava ja superkiva. Hän kertoi aina odottaneensa sellotunteja kovasti. Cecilia pohti, että ”se (opettaja) on varmaan ollu yks iso sellanen kimmoke siihe, et miks on ylipäättään ollu sitä innostusta”. Cecilia kertoi myös opettajan pitäneen toisinaan perheeseen ja Ceciliaan yhteyttä varsinaisen opettaja-oppilassuhteen päätyttyä. Tämä kertoo lämpimästä ja välittävästä suhteesta. Myös Evansin (2015) mainitsemisissa tutkimuksissa käy ilmi, kuinka soittoharrastuksen alussa opettajien tärkeimpiä ominaisuuksia ovat lämpö ja ystävällisyys (Evans 2015, 69).

Soitonopettajan lisäksi myös muut ihmissuhteet voivat olla motivaation kannalta tärkeitä. Cecilia nosti esille oman sello-opettajansa opettajan, joka oli aina kiinnostunut myös Ce-

cilian soittoharrastuksesta ja sen edistymisestä. Ihmissuhde on säilynyt myös aikuisuudessa. Cecilialle on siis ollut tärkeää, että elämässä on ollut sellainen ihminen, jota on kiinnostanut hänen soittoharrastuksensa.

Sello-opettajat vaihtuivat kaikilla haastateltavillani ensimmäisen opettajan jälkeen muutama kertaan. Bertta koki opettajien vaihdokset hiukan jännittäviksi, mutta tarpeelliseksi: ”loppujen lopuksi mä luulen, että se oli ihan hyvä asia, että se opettaja vaihtu, että tuli vähän eri näkökulmaa. Ja kyl mä oon muutenkin sitä mieltä, että mulle on tehny hyvää se, et mul on ollu eri opettajia.” Sekä Aapeli että Cecilia kertoivat suhteensa viimeiseen opettajaan olleen kaverillinen. Aapeli kuvasi suhdettaan opettajaansa jopa terapeutiksi. Myös Bertta nosti esille juuri yläasteiän kiireisen elämän ja sen, kuinka tärkeäksi koki, että opettajalla oli ymmärrystä siitä, kuinka elämä sisältää muutakin kuin vain sellonsoiton ja musiikkiharrastuksen. Myös Földin ym. (2024) tutkimuksessa käy ilmi, että opettajan kannustava suhtautuminen, selkeä opetustyyli ja oppilaan toiveiden ja tarpeiden huomioiminen edistävät oppilaan motivaatiota (Földi ym. 2024, 9).

Jos opettaja asettaa liiallisia paineita oppilaalle tai oppilas muuten tuntee jonkinlaisia negatiivisia tunteita opettajaa kohtaan, voi oppilaan motivaatio heikentyä (Evans, McPherson & Davidson 2012, 609). Mielenkiintoista onkin Aapelin kuvaus hänen toisesta sello-opettajastaan. Hän kertoi opettajansa olleen alkuun pelottavakin, vähän ”semmonen persoona”, jonka tunneille mennessä välillä kädet tärisivät. Aapeli kuitenkin korosti, ettei opettaja missään vaiheessa ollut ilkeä, vaikka hänen metodinsa olivatkin suhteellisen ankaria. Aapelille tällainen ankarampi opetustyyli sopi ja hän omaksui ”urheilijamentaliteetin”. Hän sai lisäintoa harjoitteluun ja kehittymiseen, kun hän halusi näyttää opettajalleen, mihin pystyi.

Se, että suhde opettajaan on tärkeä ja henkilökohtainen, välittyy myös Aapelin kertomuksesta vaiheesta, jossa hän pohti vaihtoehtoja ammattimuusikon ja teknillisen alan välillä. Hänen silloinen opettajansa ei kannustanut tähtäämään ammattimuusikoksi. Hän pikemminkin varoitteli alan raskaudesta, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa Aapelin päätökseen. Aapeli pohti, että ”kyl se ois voinu keikahtaa silleen, et jos se ois halunnu, et must tulee ammattilainen, ni se ois voinu vaikuttaa tosi paljon”.

Kaikkien haastateltavieni soittoharrastuksen motivaatio aikuisena perustuu lähinnä yhteisöön ja harrastuksen kautta muotoutuneeseen yhteisöön. Aapeli oli haastateltavista

ainoa, joka nosti nykyisessä harrastuksessaan toimivan opettajan kaltaisessa roolissa olevan henkilön erityisesti esille. Hän on kokenut erityisen tärkeäksi sen, miten opettaja on ”terottanu sitä, miten siistiä se harrastaminen on (...) ja muistaa hehkuttaa ja iloita siitä, et miten mahtavaa se on, et päästään tekee yhes ja soittamaan”. Hänen kertomuksessaan painottuu opettajan mukavuus ja kannustava opetustyyli.

Földin ym. (2024) mukaan oppilaan sisäinen motivaatio voi kehittyä, kun opettaja ja opetus tukee kaikkien kolmen psykologisen perustarpeen täyttymistä (Földi ym. 2024, 10). Hyvä suhde opettajaan on siis tärkeä osa soittoharrastusta. Suurin osa soittoharrastukseen käytetystä ohjatusta ajasta lapsuudessa ja nuoruudessa tapahtuu perinteisessä kasvotusten tapahtuvassa opetuksessa opettajan kanssa kahden kesken. Tällöin se, millaiseksi opettajan ja oppilaan välinen ihmissuhde muotoutuu, voi olla merkittävä tekijä harrastuksen mielekkyyden ja jatkuvuuden kannalta. Vaikka opettaja tuskin on kenenkään haastateltavani kohdalla ollut lopullinen syy harrastuksen jatkumiseen, on ollut tärkeää, että ihmissuhde on ollut miellyttävä ja soittotunneille on ollut mielekästä mennä.

## **6.2 Kykenevyys, kehittyminen ja esiintyminen**

Kannustus ja tuki ovat olleet olennainen osa jokaisen haastateltavani kokemuksia sellonsoiton parissa. Kehittyminen ja kokemus siitä, että kehittyminen on mahdollista, liittyvät vahvasti kykenevyyden kokemukseen (Evans 2015, 68). Etenkin musiikkiopistoaikana jokaisella haastateltavallani oli suuri halu kehittyä soittajana. Bertta kertoi kehittymisen olevan motivoiva osa musiikkiharrastusta: ”mua ei motivoi, jos asiat on liian helppoi, tylsistyn aika nopeasti, et jos asiat on liian helppoo”. Myös aikuisuuden musiikkiharrastuksessa hän totesi toivovansa, että pystyy vähintäänkin ylläpitämään soittotaitoaan orkesterissa soittamisen kautta. Myös Evans ym. (2012) korostavat, että sopiva haaste ja optimaalinen tavoitetaso ovat edellytyksiä motivaatiolle (Evans, McPherson & Davidson 2012, 613).

Ceciliakin koki kehittymisen motivoivana. Hän nautti harjoittelusta ja koki harjoitteluhetket rauhoittaviksi ja palauttaviksi. Hän muistaa, kuinka häntä usein kehuittiin, mikä oli hänelle merkityksellistä. Cecilian haastattelussa välittyy usko omiin kykyihinsä: ”mä olin niinku oikeesti ihan hyvä”. Myös tutkimuksissa on huomattu, että kykenevyys muodostuu sen mukaan, mitä yksilö ajattelee omista taidoistaan tai uskoo pystyvänsä saavuttamaan (Evans, McPherson & Davidson 2012, 608). Aapelikin halusi jo pienenä osata ja kehittyä:

”kyl mä aina halusin osata soittaa ne läksyt ja treenasin aika tunnollisesti”. Aapeli koki vasta aikuisena musiikkia harrastaessa päästäneensä irti täydellisyyden tavoittelusta. Hän on myös oivaltanut, että musiikillinen kehittyminen voi olla muutakin kuin vain teknisten taitojen kehittymistä. Myös Bertta kuvasi aikuisuuden orkesteriharrastuksen kehittäneen häntä soittajana nimenomaan musiikillisesti itsevarmuuden lisääntyessä.

Pohdittaessa merkittäviä onnistumisen kokemuksia sellonsoitossa jokainen haastateltavistani nosti esille sen, kun taidot ovat ylittäneet toivekappaleiden soittamiseen. Cecilia kertoi merkittävää olleen ”et ku ope sano, et haluisinks mä soittaa sitä, ni sellasest tuli mulle sillai et okei et hitto, et hyvä mä! Et voi jotenki soittaa tällast, mitä on kuunnellu joltain levyltä tai jossain konsertis joskus (...) et missä koki semmost ylpeyttä siitä.” Aapeli on kokenut motivoivaksi harjoittelun kohti suurempaa tavoitetta ja tavoitteessa omien toiveiden mukaisesti onnistumisen. Aapelin haaveena oli aina ollut päästä soittamaan orkesterin kanssa solistina. Musiikkiopiston loppuvaiheilla tällainen tilanne tarjoutui. Prosessi harjoitteluineen ja hakuineen oli mielekäs, ja Aapeli koki koesoiton menneen hyvin.

Sekä Bertta että Cecilia kuvasivat nauttivansa esiintymisestä. Bertta kertoi, ettei ole juuri koskaan jännittänyt esiintymistä, ja Cecilia kertoi, ettei jännityksen aiheuttama käsien tärinä juurikaan ole häntä häirinnyt. Myös Aapelille matineat olivat olennainen osa musiikkiharrastusta. Musiikkiopiston esityksissä oli myös Cecilian mukaan aina ollut hyvä ja kannustava tunnelma. Kun Cecilia pääsi aikuisena orkesterinsa kanssa esiintymään ensimmäistä kertaa pitkästä ajasta, kuvaili hän sen olleen todella hauskaa. Hän kertoi, että ”mä mokasin siel (konsertissa) vaik kuinka monta kohtaa, mut silti se oli semmonen onnistuminen ja itsensä voittaminen, et mä lähin tohon ylipäätään mukaan”. Myös lapsuudessa orkesterissa soittaessa konsertit olivat kohokohtia: ”tykkäsin kaikist konserteista, et niist mä olin ain tosi jotenki innoissani. Ja se oli niin kiva se fiilis just ennen sitä konserttia ja sit ku jos oli väliaika, et sit purettiin, et mitä mokas ja konsertin jälkeen kans.” Konsertit ovat Cecilian mukaan aina mielekäs kokonaisuus, joka alkaa harjoittelusta ja esiintymisasun valitsemisesta päättyen itse esiintymistilanteeseen.

Bertta kertoi musiikkiopistoaikana yhden isoimmista onnistumisenkokemuksistaan olleen D-tutkinnon suorittaminen, jota hän valmisteli huolellisesti. Bertta korosti, että konsertit ovat motivoineet harjoittelua myös aikuisuudessa. Kun on nauttinut esiintymisestä ja konsertti on ollut tulossa, on ollut myös intoa harjoitella konserttiohjelmisto hyvään kuntoon. Konsertit ovat Bertan mukaan toimineet tietynlaisina päätepisteinä jollekin tietylle ohjelmistolle ja ”on joku henkinen tavoitetaso, et miten hyvältä haluu, et se kuulostaa”.

Hänellä on kotona paljon vanhoja ja uusia nuotteja soolokappaleista, muttei useinkaan enää aikuisena jaksa soittaa yksin kotona tai harjoitella omaksi ilokseen sellaista, mistä ei ole tulossa konserttia.

Kykenevyyden kokemusta määrittävät myös yksilön käsitykset siitä, mitä yksilö uskoo pystyvänsä saavuttamaan (Evans 2015, 68). Opettaja ja vanhemmat voivat myös määrittää yksilön ajatuksia omista kyvyistään (Földi ym. 2024, 7; Földi ym. 2024, 9). Motivaatiolle on siis merkityksellistä kykenevyyden kannalta, että tavoitteet ovat saavutettavissa ja niiden saavuttamisen mahdollisuuteen uskoo.

### **6.3 Autonomia ja harrastamisen ihanuus aikuisuudessa**

Autonominen toiminta on vapaasta tahdosta kumpuavaa toimintaa (Ryan & Deci 2017, 10). Haastateltavani ovat varmasti enemmän tai vähemmän päätyneet soittoharrastuksen pariin vanhempiansa kannustamana, mutta jokaisen soittoharrastus on myös sisältänyt paljon vapaaehtoista soittotuntien ulkopuolista toimintaa. Luvun 5 kertomuksissa voidaan huomata, kuinka musiikkiopistoaikoinakin musiikkiharrastusta ohjasi ainakin jossain määrin autonominen ja vapaa halu harrastaa.

Tutkimuksien mukaan se, että oppilas kokee saavansa vaikuttaa soitettavaan ohjelmistoon tai pitää sitä mielekkäänä, voi tukea motivaatiota (Bonneville-Roussy, Hruska & Trower 2020, 99). Nostinkin edellisessä luvussa toiveohjelmiston esille kykenevyyden näkökulmasta. Sekä Bertalle että Cecilialle oli ollut merkityksellistä saada soittaa omia toivekappaleita. Molemmat heistä vaikuttivat olleen tyytyväisiä myös opettajan antamaan ohjelmistoon ja kokivat saaneensa vaikuttaa siihen tarpeeksi. Cecilia kertoi opettajansa useiden oppilaiden soittaneen samoja kappaleita, jotka valikoituivat aina soittajan tason mukaan. Hän kertoi pitäneensä sekä sellotunneilla että orkestereissa soitetuista kappaleista. Etydit Cecilia kuitenkin koki epämiellyttäväksi: ”etydei piti soittaa ja sitä mä niinku vihasin yli kaiken tai asteikkoharjoituksia”. Soitettava ohjelmisto on siis sisältänyt myös epämieluisia osia.

Cecilialla motivaatio harjoitteluun ja soittamiseen alkoi hiipua hänen omien muistikuviansa mukaan yläasteen loppupuolella. Kavereiden merkitys kasvoi ja sellonsoitolle ei enää löytynyt aikaa tai halua. Cecilia myös joutui tekemään vaikeita ajankäytöllisiä valintoja sellonsoiton ja toisen harrastuksensa välillä. Berttakin kertoi, kuinka lukion aikana motivaatio harjoitteluun hiipui. Kummatkin kuvasivat, että motivaatiota heikensi

myös harjoittelumäärän vähenemisestä johtuva kehittymisen pysähtyminen. Cecilia lopetti sellonsoiton useaksi vuodeksi. Bertta taas kertoi olleensa soittamatta yhden kesän verran. Kesä lopettamisen jälkeen ilman harjoittelupakkoa oli Bertan sanoin ”aika vapauttavaa, jotenki tietyl taval ehk semmonen kapinallinen tunne, että ku lapsuudessa ja nuoruudessa oli aina soittanu, mut myös ehk sillai pitäny soittaa, ni nyt ku ei ollu pakko, niinku minkään suhteen, ni se oli sillee ihan hauskaa”. Evansin ym. (2012) mukaan motivaatiota voi heikentää, jos oppilas kokee, että musiikillinen toiminta vie ajan pois asioilta, joihin oppilas itse haluaisi aikansa käyttää. Tällöin oppilas kokee myös autonomiansa heikkenevän. (Evans, McPherson & Davidson 2012, 609–610.)

Autonomian näkökulmasta erityisesti Bertan ja Cecilian kohdalla mielenkiintoista onkin ollut erinäisten vaiheiden jälkeen alkanut aikuisuuden sellonsoittoharrastus, joka perustuu vapaaehtoisuudelle. Jos lapsuudessa harrastus on ainakin joltain osin ollut vanhempien ohjaamaa tai pakottamaa, aikuisuudessa motiivina toimii oma halu osallistua. Autonomia haastateltavien kertomuksissa välittyikin erityisesti aikuisuudessa ja sen vapaaehtoisessa musiikin harrastamisessa. Haastateltavillani oli kaikilla sisältä kumpuava halu olla osana orkesteriyhteisöä ja päästä soittamaan musiikkia muiden kanssa. Aapeli kertoi, kuinka aikuisena ”on päässyt oikeesti niinku harrastaa ja tekemään musiikkia sillee omaehtoisesti. (...) (ja) vapaa tekemään periaattees ihan mitä vaan ja löytämään just ne omat, mistä tykkää.”

Aapeli koki erittäin motivoivaksi myös varusmiespalveluksen suorittamisen soittokunnassa. Soittokunnassa soittaminen ja sen avaamat musiikilliset mahdollisuudet lisäsivät motivaatiota musiikkia kohtaan. Soittokunta lisäsi monipuolisuutta Aapelin musiikillisiin kokemuksiin, koska siellä pääsi soittamaan myös muita instrumentteja erilaisissa kokoonpanoissa. Soittokunnan innoittamana Aapeli hakikin kertaalleen musiikin ammattiopintoihin, muttei saanut opiskelupaikkaa.

Kaikki haastateltavani päätyivät aikuisuuden musiikkiharrastuksen pariin hiukan erilaisia reittejä pitkin. Bertta ja Aapeli aloittivat orkestereissa korkeakouluopintojensa alkaessa. Orkestereissa usein edellytetään jonkinlaista lähtötasoa soittotaidoissa. Bertta pohtikin, ettei tiedä, olisiko uskaltanut hakea orkesteriin, jos taukoa sellonsoitosta olisi tullut pidemmäksi aikaa kuin yhdeksi kesäksi. Cecilialla puolestaan aktiivinen ja säännöllinen soittoharrastus oli tauolla usean vuoden ajan, ja hän soitti vain satunnaisesti omaksi ilokseen kotona tai kavereilleen heidän pyytäessä. Cecilia kuitenkin kertoi aktiivisesti kuunnelleensa musiikkia soittoaikojensa aikana. Toisinaan musiikin kuuntelu on saattanut

saada motivaation soittamiseen lisääntymään. Orkesteriin Cecilia päätyi lopulta ystävänsä innoittamana. Aikuisena soittoharrastuksen myötä Cecilia on saanut arkeensa aivan erilaista kognitiivista haastetta, jota esimerkiksi työelämä tai muut elämän osa-alueet tarjoavat. Luova harrastus on ollut ylipäänsä erittäin hyvä lisäys arkeen.

Sekä Aapeli että Bertta nostivat esille aikuisuuden musiikkiharrastuksen edullisuuden. Molemmat heistä korostivat sitä, kuinka hienoa on, kun saa harrastaa lähes ilmaiseksi.

*Se orkesteri oikeesti pyörii ihan vaa rakkaudesta lajiin ja siihen yhteisöön sillee, et se on niin arvokasta ja sit ku aattelee sitä, et ihmiset maksaa harrastuksista, se ei maksa mitään, et sit vaa ollaa ja vitsi kaikkii hienoi konsertteja ja karonkat ja kaikki maholliset jutut, et sen on vaa niinku ymmärtäny, miten hienoo se oikeesti on, et on semmonen mahollisuus. (Aapeli)*

Bertta ja Aapeli priorisoivat musiikkiharrastuksen arjessaan erittäin korkealle. Kumpikin heistä nauttii kiireisestä musiikin ehdoilla rakentuvasta arjesta. Aapeli kuvasi musiikkiharrastuksen sovittamisen arkeen olevan luontevaa, koska sitä on tottunut tekemään koko elämän ajan. Bertan kokemukset olivat vastaavanlaisia. Bertan mukaan musiikkiharrastus vaatii ”sumplimista” ja sitoutumista, mutta hän on valmis tekemään sen vaatiman työn. Hän ottaa toisinaan töistäkin vapaata konserttikiertueita varten. Molemmat ovat kuitenkin alkaneet viime vuosina jo joustaa ehdottomuudestaan osallistua aina harjoituksiin. Myös Pitts (2017) korostaa, että jos musiikkiharrastus tukee muitakin elämän tärkeitä osa-alueita, sille todennäköisemmin halutaan löytää aikaa (Pitts 2017, 176). Aapeli kokee tärkeäksi, että musiikki on edelleen osa päivittäistä elämää: ”kylhän se musiikki on se tärkein juttu (...) et kyl mua harmittaa tosi paljon, jos työt vie niin paljon aikaa, ettei ehi sit muusahommia, et sillee se ei saa olla”. Hän kokee myös tärkeäksi, että on ”paljon erilaisii projekteja ja jotenkin just se vapaus, et ne on niinku mun juttuja tavallaan, et mä saan ite valita, et mitä mä teen, eikä se oo vaan yks etappi täs polulla”.

Cecilia puolestaan kokee musiikin arkeen sovittamisen hyvinkin haasteelliseksi kiireisen viikkoaikataulunsa sisällä. Hän kertoi nauttineensa nimenomaan kotona omaksi iloksi soittamisesta. Orkesterikonsertteihin ja harjoituksiin valmistautuminen vaatii omaa harjoittelua, jolle pitää löytää aikaa kalenterista. Cecilia kertoi konkreettisesti varanneensa kalenteristaan aikoja harjoittelulle. Aikuisuuden musiikkiharrastukseen osallistumisen yksi haaste onkin ajan riittävyys muun elämän keskellä. Arkeen sovittamista kuitenkin helpottaa orkesterin joustavuus. Cecilia kuvasikin, että ”tos orkesteris on tosi joustavaa,

et jos sä et pääse treeneihin, niin sä et pääse treeneihin, sitte sä kompensoit sen jotenki harjoittelemalla ite tai kattomal jousitukset sit joltain pulttikaverilta tai muuta. Niin se helpottaa henkisesti ja se madaltaa sikana kynnystä lähtee mukaan.”

Autonomia on yksi tärkeistä edellytyksistä motivaation syntymiselle. Kun opetus on autonomiaa tukevaa, oppilaan toiveet otetaan huomioon (Bonnevill-Roussy, Hruska & Trower 2020, 98). Tärkeää on myös oppilaan ja opettajan välinen turvallinen kommunikatioyhteys ja omaehtoisen työskentelyn mahdollistaminen oppilaalle (Bonnevill-Roussy, Hruska & Trower 2020, 99). Aikuisuuden musiikkiharrastusta edesauttavat myös lapsuuden positiiviset kokemukset musiikin parissa (Pitts 2017, 173).

## 6.4 Soiton ilo

Kaikissa haastatteluissani korostui se, että haastateltavani nauttivat musiikista ja soittaminen on mielekästä. Osin soiton iloon on voinut vaikuttaa se, että haastateltavieni soitotaito on ollut tarpeeksi korkealla orkestereissa soittamiseen ja musiikillisten elämyksien saavuttamiseen. Myös Saarikallio (2023) nostaa esille, kuinka musiikki edistää yhteisyyden tunnetta ja lisää yhteisöllisiä kokemuksia (Saarikallio 2023, 140).

Aapeli kertoi nauttineensa sellonsoitosta jo lapsena. Ihan pienenä soitossa ei kuitenkaan vielä näkynyt mitään sen vahvempaa rakkautta musiikkiin, mutta myöhemmin iän ja soitotaidon karttuessa ilmaisu ja tunteen välitys ovat tulleet todella suureen rooliin. Aapelille tunteiden ilmaiseminen musiikin kautta on ollut luontevaa. Hän toteaa, että ”kyllä se on edelle se rakkaus siihen musiikkiin ja se ilmaisu ja tunteet, mitkä motivoi”. Hän tosin korostaa, että tietynlainen soitotaito on tietenkin edellytyksenä sille, että tunteiden ilmaisuun musiikin välityksellä pystyy. Soittaminen on mielekkäämpää ja ”sykähdyttävämpää”, kun soittajana pääsee musiikkiin sisälle. Myös Bertta korosti sitä, että toivekappaleiden soittaminen on edellyttänyt sitä, että taitotaso on vastannut kappaleiden edellyttämää taitotasoa. Lapsuudessa ei siis ole vielä ollut mitään konkreettisia kunnollisia toivekappaleita, koska taidot eivät ole mahdollistaneet niiden soittoa.

Merkittävää oli myös, kuinka Aapelilla musiikkiopiston päätyttyä suorittaminen ja tietynlainen täydellisyyden tavoittelu hiukan hellitti. Hän löysi todellisen soiton ilon ja puhui siitä, kuinka on oppinut, että soitotaidossa myös musiikillisten aspektien kehitty-

sellä on ollut väliä. Hän pohtiikin: ”ehkä musaopiston jälkeen tärkein oivallus ollu oikeesti se musiikin ilon löytäminen. (...) Ja se on ollu kyllä tosi hienoo, et on päästäny ehkä vähän irti (...) siitä, että pitäis olla täydellinen tai pitäis olla parempi.”

Myös Bertta kuvasi sitä, kuinka aikuisuuden orkesterikokemuksien kautta soittotaito on kehittynyt valtavasti nimenomaan itsevarmuuden osalta: ”oikeesti tekniset taidot ei välttämättä oo kehittyny mitenkään, mutta mun itsevarmuus soittajana on kehittyny niin paljo, et must tuntuu, että mä oon niinku kokonaisvaltaisesti parempi soittaja, koska mä uskallan soittaa”. Bertta on myös aina nauttinut musiikista ja erityisesti aikuisuuden musiikkiharrastus on muodostanut elämälle rungon. Hän toivookin, että ”jatkossakin on jotain tämmöstä, et musiikin avulla vois sitte luoda yhteyksiä tai muuten ylläpitää sosiaalist elämää”.

Myös Cecilia on nauttinut musiikista ja musiikki on pysynyt jollain tavalla aina osana elämää, vaikka itse soittaminen olisikin ollut tauolla. Suvi Saarikallio (2023) nostaa esille musiikin mahdollisuuden hyvinvoinnin edistäjänä. Hänen mukaansa musiikin avulla voi saada nautinnonkokemuksia ja pystyä käsittelemään erilaisia tunnekokemuksia niin itse soittamalla kuin kuuntelemalla musiikkia. (Saarikallio 2023, 139.)

Sello on mahdollistanut Cecilian elämässä paljon. Cecilia korostaa, että lapsuuden musiikkiharrastus on tuonut elämään valtavasti ja elämään kuuluu edelleen paljon ystäviä, jotka ovat esimerkiksi ammattimuusikkoja.

*(Musiikki) on iso osa myös mun identiteettiä (...) mä en osaa ees jotenki selittää, mut (...) sil on niinku oma paikkansa. Ja sello(n) (...) mä koen tosi tärkeenä, koska se on antanu mulle niinku niin paljon. (...) ja nyt mä oon tosi ilonen siitä, et mä osaan soittaa jotain instrumenttia ylipäättään ja et ymmärtää musiikinteoriast jotain ja se tekee musiikinkuuntelusta kans kivempää. (Cecilia)*

Soiton ilo on siis olennainen osa musiikkiharrastusta ja siinä viihtymistä. Myös Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa soiton ilo nousee esille oppimäärän yhtenä tehtävänä niin yleisesti musiikin harrastamisessa kuin yhteismissöinninkin kautta (TPOPS 2017a, 41). Tietty soittotaito on kuitenkin pakollista saavuttaa, jotta monipuoliset musiikin mahdollistamat kokemukset ja elämykset ovat mahdollisia. Myös Saarikallion (2023) mukaan nimenomaan oppimisprosessiin käytetty aika ja vaiva palkitsevat positiivisilla tunnekokemuksilla (Saarikallio 2023, 139).

Motivaatio musiikkiin koostuu useasta osatekijästä, joita olen nostanut yllä olevissa luvuissa esille. Kuten myös Evans (2015) painottaa, tärkeää on kaikkien psykologisten perustarpeiden täyttyminen (Evans 2015, 72). Vertaisilla vaikutti olleen hyvin merkittävä rooli haastateltavieni musiikkiharrastuksen jatkumisessa, mutta myös esimerkiksi perhe ja hyvät edellytykset musiikin harrastamiselle ovat olleet merkittäviä. Tärkeää on myös oppilaan kohtaaminen yksilönä ja sitä kautta oppilaan autonomiaa tukeva opetus sekä positiivisten kokemusten ja soiton ilon mahdollistaminen.

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen vielä tarkemmin tutkimustuloksiani suhteessa tutkimukseni teoreettiseen osaan. Pohdin kertomuksissa ja haastatteluissa esiin nousseita ajatuksiani. Luotettavuustarkastelussa pohdin tutkimukseni luotettavuuteen liittyviä teemoja erityisesti narratiivisen tutkimuksen näkökulmasta. Esittelen myös tutkimusprosessin kulkua ja pohdin tutkimuksen onnistumista. Lopuksi erittelen vielä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tehtävänä oli tarkastella motivaatiota sellonsoitossa. Tutkin aikuisten harrastajien kokemuksia motivaatiosta koko heidän musiikillisen elämänkaarensa aikana. Olin kiinnostunut erityisesti siitä, mitä haastateltavani kertoivat motivaatiostaan sellonsoittoon musiikkiopistoaikana sekä siitä, miten he olivat aikuisena päätyneet harrastuksen pariin ja mitä he siinä pitivät merkityksellisenä.

Narratiiviselle tutkimukselle ominaisesti tutkimuskysymykseni jättivät paljon tilaa haastateltavieni vapaalle kertomukselle ja sille, minkä juuri haastateltavani olivat kokeneet merkitykselliseksi musiikillisella elämänkaarellaan. Tehtäväkseni jäi pohtia näiden asioiden merkityksiä motivaation kannalta ja peilata niitä teoreettiseen viitekehysteeni. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli: mitä haastateltavat kertovat sellonsoiton harrastamisesta musiikillisen elämänkaarensa aikana? Toinen tutkimuskysymykseni oli: mitä motivaatioon liittyviä tekijöitä nousee esille haastateltavien kertomuksissa? Tutkimustulokset jakautuivat itsemääräämisteorian psykologisten perustarpeiden mukaan yhteenkuuluvuuteen, kykenevyyteen ja autonomiaan. Lisäksi soiton ilo nousi esille merkittävänä tekijänä.

Omien kokemuksieni kautta ajattelin tutkimuksen teoreettista viitekehystäni muodostaessani sekä haastatteluja suunnitellessani opettajan olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä motivaation kannalta. Ajatustani tukivat positiiviset suhteeni omiin opettajiini, erityisesti ensimmäiseen opettajaani. Haastatteluissa korostui kuitenkin musiikin yhteisöllisyys ja sen merkitys motivaation kannalta. Yhteisöllisyys tuntui olleen jokaiselle haastateltavalleni yksi merkittävimmistä syistä harrastaa musiikkia. Myös itsemääräämisteorian mukaan yksilöllä on tarve tuntea olevansa osa sosiaalisia yhteisöjä (Ryan & Deci 2017, 11).

Haastateltavillani yhteenkuuluvuuden kokemukset liittyivät vahvasti vertaisiin musiikkiharrastuksessa. Orkesterit ja muu yhteissoitto olivat parantaneet kaikkien haastateltavieni motivaatiota lapsuudessa ja nuoruudessa ja olivat myös tärkein syy musiikkiharrastukselle aikuisuudessa. Orkestereissa kaikille haastateltavilleni oli muodostunut sosiaalisia yhteisöjä, joiden kautta yhteenkuuluvuuden tarve oli täyttynyt. Földin ym. (2024) tutkimuksen mukaan erityisesti vanhempien oppilaiden kohdalla kavereiden ja vertaisten merkitys motivaatiolle on erittäin suuri (Földi ym. 2024, 11).

Aikuisuudessa yhteisöllisyyden ohella kaikki haastateltavani kertoivat nauttivansa myös harrastuksen tuomista musiikillisista haasteista. Musiikki toimii siis mahdollistajana sosiaalisten suhteiden syntymiselle. Se kokoaa yhteen samasta aiheesta kiinnostuneet, motivoituneet soittajat. Erityisesti Aapelille ja Bertalle musiikin kautta muodostuneet yhteisöt olivat aikuisenakin tärkeä osa elämää. Myös muun muassa Hallamin ym. (2017) mukaan musiikkiharrastus voi antaa aikuiselle mahdollisuuksia luoda sosiaalisia suhteita ja paeta arjen kuormittavuutta (Hallam, Creech & Varvarigou 2017, 42).

Soittoharrastus on monesti luonteeltaan yksilökeskeistä muun muassa itsenäiseen harjoitteluun käytetyn ajan kautta. Väittäisin kuitenkin, että musiikki itsessään antaa mahdollisuuksia yhteenkuuluvuuden kokemuksiin. Erityisesti jousi- ja orkesterisoittimille tarjoutuu luontaisesti mahdollisuuksia yhteismusisointiin. Instrumenttikohtaiset erot vaikuttavat kuitenkin siihen, kuinka luontevasti yhteismusisointi integroituu osaksi soittoharrastusta. Monesti orkesterisoittimia soittavia oppilaita saatetaan jopa velvoittaa yhteissoittoon eri tavoin kuin esimerkiksi pianisteja (Tuovinen 2023, 272). Soitonopetuksessa onkin tärkeää tarkastella instrumenttien välistä yhdenvertaisuutta. Tarjoavatko soitonopetus ja musiikkioppilaitokset kaikille soittajille tasavertaiset mahdollisuudet saada yhteenkuuluvuuden kokemuksia instrumentista riippumatta? Tuovinen (2023) tarkastelee muun muassa tätä kysymystä artikkelissaan. Yhtä tärkeää on pohtia, tarjoaako olemassa oleva yhteismusisoinnin opetus soittajilleen yhteenkuuluvuuden kokemuksia, sillä esimerkiksi Bertta ei ollut kokenut musiikkiopistonsa orkesteria kovinkaan yhteisölliseksi paikaksi.

Haastateltavieni kertomuksista päätellen jokaista haastateltavaani yhdisti kokemus soiton ilosta ja musiikista nauttimisesta. Yhdessä soittamisen iloa tulisi vaalia ja mahdollistaa jo soittoharrastuksen alusta lähtien. Tästä hyvä esimerkki on johdannossakin mainitsemani näppäripedagogiikka. Siinä yhdessä soittaminen ja soiton ilo on kaiken lähtökohtana.

Kykenevyyden kokemus on läheisesti yhteydessä yhteismusisointiin. Pystyäkseen soittamaan muiden kanssa yhdessä tulee omat soittotaidot hallita niin, että pystyy keskittymään myös yhteissoiton tuomiin haasteisiin. Myös jokaisen haastateltavani aikuisuuden orkesteriharrastuksessa edellytetään ennalta opittuja soittotaitoja. Haastateltavieni mukaan yhteismusisoinnissa motivoi se, että lopputulos kuulostaa hyvältä ja soittaessa pääsee haastamaan itseään.

Toisaalta yhteismusisointiin voi kyetä jo hyvin varhaisessakin vaiheessa, kuten näppäripedagogiikka osoittaa. Näppärikappaleet sovitetaan niin, että kaikenlaisille soittajille löytyy omantasoista soitettavaa (Järvelä 2014, 42). Lopputulos kuulostaa hyvältä, koska mukana soittaa tarpeeksi paljon ja tarpeeksi taitavia soittajia. Tämän valossa pohdinkin, voisiko näppäripedagogiikasta oppia jotain tavanomaiseen soitonopetukseen ja yhteismusisoinnin integroida vielä paremmin osaksi soittoharrastuksen alkua. Eri-ikäiset ja -tasoiset soittajat voisivat soittaa enemmän yhdessä, jolloin kaikki saisivat yhteenkuuluvuuden ja soiton ilon kokemuksia.

Haastateltavieni mukaan musiikkiharrastuksen luomat tavoitteet edistävät motivaatiota. Esimerkiksi tutkinnot näyttivät tukeneen harrastuksen pitkäjänteisyyttä ja toimivat konkreettisina päätepisteinä tai välietappeina. Tavoitteiden kautta myös kykenevyyden tarve täyttyi. Tutkinnot ja tavoitteet voivat edistää harrastukseen sitoutumista, vaikka kaikki eivät niitä lopulta suorittaisi. Esimerkiksi Bertta koki D-tutkinnon valmistelun ja suorittamisen merkitykselliseksi, ja Cecilia kertoi katuneensa sitä, että lopetti sellonsoiton ennen sen suorittamista. Musiikkiopistoissa on sittemmin osin luovuttu tutkinnoista (Pohjannoro ym. 2023, 210), ja nykyiset päättötöiden muodot ja kriteerit vaihtelevat oppilaitoksittain. Harrastuksen pitkäjänteisyyden tukemisen näkökulmasta onkin perusteltua pohtia, tarjoaako nykyinen järjestelmä riittävästi kannustimia musiikkiharrastuksen jatkuvuudelle.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa elinikäisen musiikkisuhteen muodostuminen nousee esille (TPOPS 2017a, 11; TPOPS 2017b, 11). Jotta elinikäinen musiikkisuhte voi muodostua ja soittotaito kehittyä, opetuksen pariin tulee olla mahdollisuuksia päästä. Musiikkioppilaitosten tulee siis olla saavutettavia. Saavutettavuutta tarkastellessa voidaan ottaa huomioon, rajaako musiikkioppilaitoksen opetus tiettyjä ihmisryhmiä pois esimerkiksi iän, sukupuolen, sosioekonomisen aseman, vammaisuuden tai kieli- ja kulttuurivähemmistöön kuulumisen vuoksi (Juntunen 2021, 34). Monissa musiikkiopistoissa on viimeisten vuosien aikana luovuttu pääsykokeista, mutta hakijoita

saattaa edelleen monissa tilanteissa olla enemmän kuin aloituspaikkoja olisi tarjolla. Tällöin musiikkiopistoihin saatetaan ottaa oppilaita ilmoittautumisjärjestyksessä, mikä pääsykokeiden ohella rajaa oppilaita opetuksen ulkopuolelle. (Juntunen & Kivijärvi 2019, 77.)

Kaikki haastateltavani tulevat hyvin vahvasti musikaalisista tai musiikillisesti valveutuneista perheistä. Evansin ym. (2012) mukaan musiikillisia virikkeitä sisältävä ympäristö voikin tukea oppilaan motivaation kehitystä (Evans ym. 2012, 614). Tästä voidaan päätellä, että musiikillisesti aktiivinen perhe voi mahdollistaa oppilaalle pääsyn musiikin pariin jo hyvin nuorena. Myös Juntunen ja Kivijärvi toteavat, että taiteen harrastamista arvostetaan usein sosioekonomisesti vahvoissa perheissä (Juntunen & Kivijärvi 2019, 71). Pelkkä vanhempien koulutustaso ei kuitenkaan yksin riitä takaamaan lasten osallistumista musiikkiharrastukseen, vaan vanhempien on myös oltava tietoisia saatavilla olevista harrastusmahdollisuuksista. Tietoisuuskyseminen kytkeytyy laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin, jossa Suomen väestörakenne monimuotoistuu jatkuvasti. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisilla perheillä ei välttämättä ole tietoa taiteen perusopetuksesta tai tietoa ei ole saatavilla heidän äidinkielellään tai ymmärtämällään kielellä. Tällöin osallistumisen este syntyy jo varhaisessa vaiheessa, ei kiinnostuksen tai motivaation, vaan tiedonsaannin puutteesta. Juntunen (2021) mukaan eri kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvien mahdollisuuksista osallistua taiteen perusopetukseen ei ole juurikaan tutkimusta (Juntunen 2021, 34).

Jokainen haastateltavani oli aloittanut musiikkiopistossa jo hyvin nuorena. Kaikissa haastatteluissa myös vanhempien tuki korostui koko soittoharrastuksen ajan. Erityisesti Bertta ja Cecilia kertoivat heidän vanhempiansa osallistuneen aktiivisesti kotiharjoitteluun ja varmistaneen sen toteutumisen. Cecilia myös nosti esiin, kuinka hänelle on merkityksellistä, että hänen vanhempansa yhä tulevat kuuntelemaan hänen konserttejaan. Yksi esimerkki vanhemman roolin systemaattisesta osallistamisesta soitto-opetukseen löytyy Suzuki-pedagogiikasta. Sen mukaisesti vanhemmat osallistuvat aktiivisesti oppimisprosessiin. He ovat läsnä soittotunneilla ja harjoittelevat säännöllisesti lapsen kanssa kotona. (Einarson, Cho & D'Ercole 2022, 639.) Myös Pitts (2017) peräänkuuluttaa, että soittoharrastuksen tuomista haasteista selviävät usein parhaiten oppilaat, joiden vanhemmat ovat aktiivisesti harrastuksessa mukana ja tukevat esimerkiksi kotiharjoittelussa (Pitts 2017, 174).

Vertailun vuoksi monissa urheilulajeissa vanhempien osallisuutta pidetään itsestään selvänä. He osallistuvat kilpailuihin, kuljetuksiin ja jopa tapahtumien järjestämiseen talkoovoimin. Soittoharrastuksessa sen sijaan harjoittelun vastuu saattaa helposti jäädä yksin oppilaalle. Oppilaalla ei kuitenkaan välttämättä vielä ole kykyä arvioida pitkäjänteisen harjoittelun merkitystä tai motivoitua harjoittelusta ilman ulkoista tukea etenkin tilanteissa, joissa vaihtoehtona on harjoittelua palkitsevampi toiminta, kuten kavereiden kanssa leikkiminen. Näin ollen väittäisin, että vanhemman rooli on keskeinen soittoharrastuksessa ja oppilaan motivaation tukemisessa. Evans (2015) kuitenkin toteaa, että vanhemman tuen laadulla on myös merkitystä. Tuki ei saa olla liian kontrolloivaa, jotta oppilaan autonomia säilyy. (Evans 2015, 69.)

Aikuisuudessa musiikkiharrastuksen arkeen sovittaminen voi olla haastavaa. Työ- tai perhe-elämä voi rajoittaa ajan riittävyttä arjessa, eikä jokaviikkoiseen aikataulutettuun harrastukseen välttämättä pysty sitoutumaan. Haastateltavani olivat suhteellisen samankäisiä nuoria aikuisia, mutta kokevat silti musiikkiharrastuksen sovittamisen arkeen eri tavoin. Bertta ja Aapeli priorisoivat musiikkiharrastuksen hyvin korkealle, ja Bertta kertoi ottavansa toisinaan töistä vapaata harrastuksen vuoksi. Hän kuitenkin pohti, pystyykö myöhemmin tulevaisuudessa aina osallistumaan ajallisesti näin sitovaan harrastukseen. Cecilia puolestaan kokee musiikkiharrastukseen osallistumisen haastavaksi hyvin täydessä arjessaan. Ammattiryhmissä on myös eroja: osassa ammateista työvuorot painottuvat aamuihin, osassa iltoihin ja osassa tehdään vuorotyötä. Haastattelujen valossa pohdinkin, onko musiikkiharrastukseen osallistuminen joillekin ammattiryhmille mahdollista.

Teoreettisessa viitekehyksessäni luvussa 2 erittelin Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriaa sekä motivaation laatuja. Käsittelin myös ulkoisen motivaation sisäistymistä. Musiikkiharrastus saattaa alkaa ulkoisista motivaatiotekijöistä, kuten vanhemman ehdotuksesta, vertaissuhteiden vaikutuksesta tai tarpeesta löytää mielekästä tekemistä. Toisaalta osalla oppilaista ilmenee jo varhain sisäinen kiinnostus musiikkia kohtaan, mikä voi näkyä esimerkiksi luontaisena hakeutumisena musiikillisten aktiviteettien pariin tai mieltymyksenä tietyn instrumentin sointiin. (Evans 2015, 75.) Omien tulkintojeni mukaan haastateltavieni kohdalla harrastuksen aloitus kytkeytyi sekä sisäisiin että ulkoisiin tekijöihin. Musiikilla oli jokaisen perheessä olennainen rooli, jolloin harrastuksen aloitus tapahtui luontevasti. Vanhemmilla oli kuitenkin erityisesti Bertan ja Aapelin tapauksissa ainakin välillinen rooli harrastuksen aloituksessa.

Motivaation laadun tunnistaminen on keskeistä soitonopetuksessa. Mikäli sisäisesti motivoitunutta oppilasta pyritään ohjaamaan ulkoisilla palkkioilla tai painostuksella, saattaa hänen motivaationsa muuttua kontrolloiduksi ja ulkoiseksi. Alun perin ulkoisesti motivoituneen oppilaan kohdalla puolestaan edellä mainitut keinot eivät välttämättä ole yhtä haitallisia, mikäli opetuksessa pyritään pitkällä aikavälillä edistämään motivaation sisäistymistä. (Evans 2015, 75.) Tuloksistani sekä teoreettisesta viitekehuksesta päätellen voidaan todeta, että opettajan on tärkeää pystyä kohtaamaan oppilas yksilöllisesti. Opettajan on tärkeää kyetä huomioimaan oppilaan motivaatio sekä sen luonne ja kehityssuunta.

Kaikkien haastateltavieni kertomuksissa korostui hyvä suhde opettajaan. Huomionarvoista on myös se, kuinka jokainen haastateltavani korosti hyvää ja lempeää suhdettaan ensimmäiseen opettajaansa. Myös Evans (2015) nostaa esille sen, miten erityisesti soittoharrastuksen alussa opettajan lempeys ja ystävällisyys korostuu (Evans 2015, 69). Tästä päätellen etenkin pienten lasten kanssa työskentelevien opettajien olisi tärkeää pystyä huomioimaan oppilas kokonaisvaltaisesti ja lempeästi.

Kaikki haastateltavistani myös nauttivat kehittymisestä. Aapeli kertoi ankarasta opettajastaan, joka herätti Aapelissa ”urheilijamentaliteetin”. Evans (2015) korostaa myös, että oppilaan vanhetessa opettaja voi alkaa vaatimaan yhä enemmän (Evans 2015, 69). Aapeli ei musiikkiopisto-opintojensa päätyttyä hakeutunut musiikin ammattiopintoihin, koska hänen opettajansa ei häntä erityisesti siihen kannustanut. Tutkimukseni perusteella opettajalla on myös valtaa vaikuttaa oppilaan ajatusmaailmaan oppilaan kykenevyydenkokemuksista ja mahdollisuuksista. Myös Földin ym. (2024) tutkimuksen mukaan opettaja voi vaikuttaa siihen, mitä oppilas uskoo voivansa saavuttaa (Földi 2024, 9).

Haastateltavani eivät itse nostaneet esille ohjelmistoa tai mahdollisuuttaan vaikuttaa siihen. Kun kysyin siitä heiltä, se vaikutti olleen sivuseikka muiden merkittävien tekijöiden joukossa. Tärkeää kuitenkin vaikutti olleen se, että he olivat olleet tyytyväisiä soitettavaan ohjelmistoon ja saaneet tarpeen tullen vaikuttaa siihen. Oppilaan autonomiaa tukeva opetus on tärkeää harrastuksen jatkuvuuden kannalta. Oppilas voi kokea tarpeensa autonomiaan täyttyvän, kun opetus ei tunnu painostavalta ja hänen toiveensa ja tarpeensa otetaan huomioon (Bonneville-Roussy, Hruska & Trower 2020, 98).

Motivaation tukeminen on erityisen merkityksellistä nuoruuden kehitysvaiheissa, kuten yläkouluikäisenä. Tutkimusten mukaan murrosiässä harrastuksiin sitoutuminen saattaa

heikentyä, kun vertaisryhmien vaikutus kasvaa ja yksilön kiinnostuksen kohteet muuttuvat. Ruthin ja Müllensiefenin (2021) mukaan musiikkiharrastuksen loppumiseen voi löytyä useita syitä, mutta tutkimuksien mukaan lopettaminen tapahtuu yleisimmin yläasteikässä. Heidän oman tutkimuksensa mukaan lopettaminen tapahtui useimmiten murrosikässä tai muutama vuosi sen alkamisen jälkeen. (Ruth & Müllensiefen 2021, 16.) Tämä ilmiö oli selvästi havaittavissa Cecilian kertomuksessa. Tässä kehityksellisesti kriittisessä vaiheessa opettajalla ja oppilaitoksella voikin olla keskeinen rooli nuoren motivaation ylläpitämisessä. Ulkopuolelta tuleva tuki voi edistää motivaation sisäistymistä ja vahvistaa pitkäjänteistä harrastukseen sitoutumista.

Olen tässä tutkielmassani tarkastellut haastateltavieni motivaatiota sellonsoitossa ja tutkinut, mitkä eri tekijät edistävät motivaatiota ja mitkä tekijät heikentävät sitä. Sain kattavasti vastauksia haastateltavieni motivaatiotekijöistä. Suurin osa tuloksista onkin linjassa aiemmin tehtyihin tutkimuksiin musiikkiin liittyvästä motivaatiosta. Tutkimustulosteni perusteella psykologisten perustarpeiden tukeminen musiikkiharrastuksessa on tärkeää. Oppilaalle pitää mahdollistaa oppimisympäristö, joka tukee autonomiaa, kykenevyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös esimerkiksi Földin ym. (2024) tutkimuksessa. Psykologisia perustarpeita tukeva opetus edistää oppilaan sisäisen motivaation kehitystä ja sitä kautta pitkäjänteistä harrastusta. Elinikäinen musiikin harrastaminen on yksi Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteista (TPOPS 2017a, 41). Myös Krausen ja Davidsonin (2018) mukaan psykologisten perustarpeiden tukeminen musiikin oppimisessa edistää pitkäjänteistä motivaatiota (Krause & Davidson 2018, 6). Tutkimuksessani merkittävimmäksi motivaatiotekijäksi osoittautui yhteisöllisyyden ja kavereiden tärkeys musiikkiharrastuksessa. Tulos on merkittävä, koska soittoharrastus saattaa helposti olla oppilaalle suhteellisen yksinäistä – opettajan kanssa kahdestaan ja yksin kotona tapahtuvaa. Yhteisöllisyyttä pystytään kuitenkin tukemaan soitonopetuksesakin esimerkiksi yhteismusisoinnin kautta ja tukemalla oppilaiden välisten yhteisöjen muodostumista.

## 7.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden kautta (Puusa & Juuti 2020, 175). Kuten Puusa ja Juuti (2020) korostavat, olen pyrkinyt tutkimustani tehdessä aineiston asianmukaiseen tuottamiseen ja analysointiin. Olen myös pyrkinyt perustelemaan tutkimukseni aiheen ja sen rajauksen ja käyttämään

tutkimukselleni parhainta mahdollista menetelmää tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Lisäksi olen noudattanut tutkimusetiikkaa ja hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimusetiikkaa tarkastelin tarkemmin luvussa 4.5.

Olen pyrkinyt rehellisyyteen, avoimuuteen ja tarkkuuteen sekä tutkielmani sisällössä että ulkoasussa koko tutkielmaprosessini ajan. Kuten Aaltio ja Puusa (2020) pitävät tärkeänä, tarjosin haastateltavilleni mahdollisuuden lukea ja tarkistaa litteroinnit (Aaltio & Puusa 2020, 183–184). Tällä toimintatavalla halusin varmistaa, että olen ymmärtänyt haastateltavieni kertomukset oikein. Yksi haastateltavistani halusi lukea haastattelunsa litteroinnin, muttei kuitenkaan korjannut litteroinnistani mitään. Raportoin tuloksistani sekä luvussa 5 kerronnallisessa muodossa että luvussa 6 ryhmittelemällä kaikissa kolmessa kertomuksessa esiintyviä teemoja. Pyrin raportoimaan tulokset mahdollisimman huolellisesti. Lisäsin myös sekä haastateltavieni kertomuksissa että toisessa tulosluvussa tekstin lomaan haastateltavieni sitaatteja (Aaltio & Puusa 2020, 184). Näin myös heidän äänensä tulivat tarkemmin kuuluviin.

Vaikka tutkimustani suunnitellessa olin ajatellut haastatella lapsia, päädyin jo tutkimuksen alkuvaiheessa aikuisten haastattelemiseen. Haastateltavikseni valikoituivat kolme aikuista harrastajaa, joista yksi oli itselleni jo entuudestaan tuttu. Haastateltavani olivat lopulta suhteellisen saman ikäisiä, ja jokaisella oli suhteellisen samankaltainen tausta. Jokaisella oli musiikkiharrastuksen taustalla vahvasti perheen tuki ja jokaisen kotona oli kannustettu musiikkiharrastukseen. Jokaisella oli myös asuinpaikkakunnan puitteissa hyvät mahdollisuudet musiikin harrastamiseen lapsuudessa ja aikuisuudessa. Tutkimustulokseni perustuvat siis hyvin pieneen otantaan, mikä toisaalta on laadulliselle tutkimukselle ominaista. Vaikka haastateltavieni pienen otannan vuoksi tulokseni eivät ole yleistettävissä, ne tukevat teoreettista viitekehystäni ja ovat linjassa Ryanin ja Decin itsemääräämisteorian kanssa.

Aikuisia haastattelemalla sain monipuolisia ja syvällisiä vastauksia tutkimuskysymyksiini. Sain arvokasta tietoa siitä, miten harrastus on jatkunut ja miten haastateltavani ovat päätyneet harrastamisen pariin aikuisena. Näin ollen pystyin tarkastelemaan myös Taitteen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitetta elinikäisen musiikkisuhteen toteutumisesta (TPOPS 2017a, 41).

Jokaisen haastateltavani lapsuudesta ja musiikkiopistokokemuksista on kulunut aikaa. Luotettavuutta tarkastellessa onkin hyvä huomioida, että muistot saattavat vääristyä, tai

joitain asioita ei välttämättä muista lainkaan. Haastattelut muotoutuivat haastattelutilanteissa, ja haastateltavat kertoivat sen, minkä sillä hetkellä muistivat ja kokivat olennaiseksi ja tärkeäksi. On myös hyvä ottaa huomioon, että jokainen haastateltavani on käynyt musiikkiopiston aikana, jolloin käytössä on ollut eri opetussuunnitelma kuin mihin teoreettisessa viitekehyksessäni viittaan. Heidän kokemuksensa eivät siis kerro musiikkiopistojen tai opetuksen tilasta tällä hetkellä.

Luotettavuuspohdinnassa on tärkeää pohtia valittujen menetelmien soveltuvuutta tutkittavan ilmiön tutkimiseen (Aaltio & Puusa 2020, 182). Toteutin tutkimukseni narratiivisena tutkimuksena. Valitsemallani tutkimusotteella sain monipuolisesti tietoa haastateltavieni kokemuksista koko heidän musiikillisen elämänkaarensa aikana. Narratiivisella haastattelulla haastateltavilleni jäi paljon tilaa vapaalle kertomukselle, jolloin he pystyivät nostamaan esille juuri itselleen tärkeitä asioita ja kertomaan tutkittavasta aiheesta itselleen merkityksellisistä näkökulmista. Kuten Aaltio ja Puusa (2020, 189) kuvaavat, tässä narratiivisessa tutkimuksessa haastatteluaineisto muodostui minun ja haastateltavieni keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja tulkitsin kertomuksia oman tulkintaviitekehykseni näkökulmasta.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä aiheen täsmentyminen tutkimusprosessin edetessä. Tutkimusaihe valikoituu tutkijan omien kiinnostuksenkohteiden mukaisesti. Tutkijalla saattaa myös tutkimusprosessin alussa olla oletuksia tutkittavasta ilmiöstä. (Aaltio & Puusa 2020, 181.) Kuten Kiviniemikin (2018, 76) nostaa esille, myös omalla kohdallani tutkimuskysymykseni muovautuivat tutkimusprosessin loppuun saakka. Prosessin edetessä aiheeni määrittyi ja rajautui tarkemmaksi ja saavutti lopullisen muotonsa.

### **7.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Tutkimus pitää aina rajata tietyn aihealueenkin sisällä (Kiviniemi 2018, 76). Tutkimukseni edetessä huomasin, kuinka pienestä ja rajallisesta näkökulmasta pystyn tarkastelemaan motivaatiota yhdessä tutkimuksessa. Mieleeni nousikin paljon ajatuksia siitä, miten tutkimusta instrumenttiharrastuksen motivaatiosta voisi tulevaisuudessa jatkaa.

Ensinnäkin tuloksissani korostuivat yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden merkitykset soitto- ja harrastusmotivaatiossa. Yhteisöllisyys näkyi haastateltavillani nimenomaan orkestereissa ja muussa ryhmäopetuksessa. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista jatkaa motivaatiotutkimusta nimenomaan ryhmäopetuksen näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista

tutkia, miten ryhmäopetuksella voidaan tukea motivaation kehitystä. Ryhmäopetusta osana soitonopetusta on tutkinut Ruotsissa muun muassa Ida Knutsson (2024, 2023a & 2023b). Knutssonin mukaan Ruotsin hallitus on kannustanut yksilöopetuksen painottamisen vähentämiseen ja ryhmäopetuksen lisäämiseen entisestään Ruotsin musiikkikouluissa (SAMS) (Knutsson 2023a, 11; Knutsson 2023b, 169).

Kuten luotettavuustarkastelussakin pohdin, oman tutkimukseni tulokset syntyivät kolmen aikuisen harrastajan näkökulmasta, joiden omista musiikkiopistoajoistaan oli jo kulunut aikaa. Olisikin mielenkiintoista tutkia tällä hetkellä musiikkiopintojaan tekeviä nuoria sekä heidän motivaatiotaan ja kokemuksiaan soittoharrastuksen innostavuudesta. Tällöin tuloksia voisi peilata myös voimassa olevaan opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin. Tutkimuksessa voisi tarkastella, miten oppilaiden kokemukset ja voimassa oleva opetussuunnitelma tukevat toisiaan.

Tärkeää olisi myös tutkia nuorten motivaation tukemista kriittisessä iässä. Tutkimuksien mukaan erityisesti murrosiässä yläasteen aikana soittoharrastus saattaa helposti loppua (Ruth & Müllensiefen 2021, 16). Kansainvälistä tutkimusta soittoharrastuksen lopettamisesta ovat tehneet viime vuosina muun muassa Wieser ym. (2024). He tutkivat, kuinka psykologiset perustarpeet ja niiden täytyminen ovat yhteydessä musiikkiharrastuksen jatkuvuuteen. (Wieser ym. 2024, 1.) Suomessa on kuitenkin omanlaisensa musiikkioppilaitosjärjestelmä ja taiteen perusopetus. Siksi olisi erittäin hedelmällistä tehdä myös Suomessa motivaatiotutkimusta siitä, miksi murrosiän kynnyksellä soittoharrastus helposti loppuu. Tutkimusta voisi myös toteuttaa pitkittäistutkimuksena.

Viimeinen mainitsemisen arvoinen tutkimusaihe olisi tutkia eri taustoista tulevien oppilaiden motivaatioita. Tutkimuksessani tutkittavani tulivat hyvin samankaltaisista taustoista. Kaikilla oli vahva kodin tuki harrastuksessa ja perheissä oli musiikillista harrastuneisuutta. Kaikilla ei kuitenkaan ole samanlaista tilannetta. Olisikin mielenkiintoista tutkia eri taustoista tulevien oppilaiden motivaatiota kvantitatiivisesti. Tällöin tutkittava joukko voisi olla suurempi. Samankaltaisen tutkimuksen voisi kohdistaa harrastajaorkestereihin aikuisille. Tällöin olisi mahdollista tutkia kvantitatiivisesti eri soittajien taustoja ja sitä, onko esimerkiksi kodin tuella ollut merkitystä soittoharrastukseen hakeutumiseen ja harrastuksen jatkuvuuteen.

Motivaatio ylläpitää soittoharrastuksen intoa ja on yksi merkittävimmistä tekijöistä soittoharrastuksen jatkuvuuden kannalta. Tämä tutkielmani on pieni katsaus motivaatioon

sellonsoiton opetuksessa. Se vahvistaa aiempaa näkemystä motivaation merkityksestä ja psykologisten perustarpeiden tukemisen tärkeydestä soittoharrastuksessa. Samalla tutkimukseni osoittaa, että tutkimusta aiheesta tarvitaan vielä lisää.

# Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 177–188.
- Arribas-Galarraga, S., Bonet, L. M., Cecchini, J. A. & Luis-de Cos, I. 2023. Scale of basic psychological needs to musical activity: Measuring basic psychological needs in musical activity. *Psychology of Music*, 51, 1, 51–68.
- Arts Equal -hanke. Saatavilla: <https://www.artsequal.fi/fi/> luettu 18.6.2025.
- Asetus taiteen perusopetuksesta 813/1998. Finlex.
- Barrett, M. S. & Stauffer S. L. 2009. Narrative Inquiry: From Story to Method. Teoksessa M. S. Barrett & S. L. Stauffer (toim.) *Narrative Inquiry in Music Education, Troubling Certainty*. Springer, 7–17.
- Bonneville-Roussy, A., Hruska, E. & Trower, H. 2020. Teaching music to support students: how autonomy-supportive music teachers increase students' well-being. *Journal of Research in Music Education*, 68, 1, 97–119.
- Creech, A. & Gaunt, H. 2012. The changing face of individual instrumental tuition: value, purpose and potential. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*. New York: Oxford University Press, 694–711.
- Denicolo, P. & Pope, M. 1990. Adults learning – teachers thinking. Teoksessa C. Day, M. Pope & Denicolo, P. (toim.) *Insights into teachers' thinking and practice*. Taylor & Francis Group, 167–184. Saatavilla: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/reader.action?docID=235239&c=RVBVQg&ppg=182> luettu 23.6.2025
- Einarson, K. M., Cho, E. & D'Ercole, P. 2022. The parent role in Suzuki music lessons: experiences and perspectives shared by novice Suzuki parents. *Music Education Research*, 24, 5, 638–650.
- Elmgren, H. 2023. Muuttuvan musiikkiopiston yhdenvertaisuushaasteita. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.) *Musiikkikasvatus muutoksessa*. Helsinki: DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20, 241–266.

- Eskola, A. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Evans, P. 2016. Motivation. Teoksessa G. E. McPherson, (toim.) *The Child as Musician, A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, 325–339.
- Evans, P. 2015. Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19, 1, 65–83.
- Evans, P., McPherson, G. E. & Davidson, J. W. 2012. The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music* 41, 5, 600–619.
- Földi, F., Szabó, N., Zaw Oo, T., Csizmadia, G. & Józsa, K. 2024. Motivation in learning musical instruments: the role of parents, teachers, and friends. *Music & Science*, 7, 1–15.
- Hallam, S. 2009. Motivation to learn. Teoksessa S. Hallam, I. Gross & M. Thaut (toim.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, 285–294.
- Hallam, S. 2002. Musical Motivation: towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4, 2, 225–244.
- Hallam, S., Creech, A. & Varvarigou, M. 2017. Well-being and music leisure activities through the lifespan: a psychological perspective. Teoksessa R. Mantie & G., D. Smith (toim.) *The Oxford Handbook of Music Making and Leisure*. New York: Oxford University Press, 31–60.
- Hasu, J. 2017. ”Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkee olla tekemättä” Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–187.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. *Studia Musica* 22 Sibelius-Akatemia.

- Hyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M.-L., Kymäläinen, H. & Lepänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus, 150–182.
- Hyvärinen, M. 2021. Kertomuksen tutkimus. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/kertomuksen-tutkimus/> luettu 28.2.2025.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 90–118.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2009. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. 2021. Haastattelut. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/> luettu 16.5.2024
- Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 188–208.
- Juntunen, M.-L. 2021. Eriarvoistavat mekanismit taiteen perusopetuksessa: synteesi Arts Education for All -ryhmän tutkimuksista. Synteesi, 4, 27–49.
- Juntunen, M.-L. & Kivijärvi, S. 2019. Opetuksen saavutettavuuden lisääminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. Musiikkikasvatus 22, (1–2), 70–87.
- Juntunen, M., & López-Íñiguez, G. 2025. Enrichment and acceleration of highly motivated children's instrumental music learning: A case study of a pilot development project. Research Studies in Music Education, 47, 2, 239–258.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto, Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 9–19.
- Järvelä, M. 2014. Näppäripedagogiikka. Toim. A. Huntus. Kansanmusiikki-instituutti.

- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreet-tisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 73–87.
- Knutsson, I. 2024. ‘It all depends on the pupils’: A survey study of classical instrumental music teachers’ perceptions of group teaching in Sweden. *Nordic Research in Music Education*, 5, 193–223.
- Knutsson, I. 2023a. Learning classical instruments in a group setting: Swedish art and music school teachers’ strategies for collective and individual progression. *Musiikkikasvatus*, 26, 2, 10–23.
- Knutsson, I. 2023b. Challenges and tension fields in classical instrumental group tuition: interviews with Swedish Art and Music School teachers. *British Journal of Music Education*, 40, 2, 168–180.
- Kosonen, E. 2001. *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksiä musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, E. 1996. *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Jyväskylän yliopisto.
- Krause, A. E. & Davidson, J. W. 2018. Effective educational strategies to promote life-long musical investment: perceptions of educators. *Frontiers in Psychology*, 9, 1977, 1–9.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. Finlex.
- Leppänen, T., Unkari-Virtanen, L. & Sintonen, S. 2013. Kriittinen kulttuurikasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: PS-kustannus, 321–348.
- López-Íñiguez, G. 2019. Epiphonies of motivation and emotion throughout the life of a cellist. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 18, 2, 157–189.
- Luoma, T. 2020. *Taiteen perusopetus 2020. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020*. Opetushallitus.
- MacIntyre, P. D., Schnare, B. & Ross, J. 2018. Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 46, 5, 699–715.

- McPherson, G. E., Davidson, J. W. & Evans, P. 2016. Playing an instrument. Teoksessa G. E. McPherson, (toim.) *The Child as Musician, A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, 401–421.
- Miksza, P. 2022. Practice. Teoksessa G. E. McPherson (toim.) *The Oxford Handbook of Music Performance, Volume 1*. New York: Oxford University Press. 153–172.
- Määttä, S., Palmu, I., Hankonen, N., Huhtiniemi, M., Lehtivuori, A., Martela, F., Polet, J., Sjöblom, K., Stenius, M. & Vasalampi, K. (2023). Itsemääräämisteoria ymmärrettäväksi: pääteesit, suomennokset ja väärinkäsitysten oikaisua. *Psykologia*, 58, (4–6), 305–318. Saatavilla: <https://doi.org/10.62443/psykologia.v58i4-6.131169> luettu 30.6.2025
- Pitts, S. 2017. “The violin in the attic”: investigating the long-term value of lapsed musical participation. Teoksessa R. Mantie & G., D. Smith (toim.) *The Oxford Handbook of Music Making and Leisure*. New York: Oxford University Press, 171–185.
- Pitts, S. E., Robinson, K. & Goh, K. 2015. Not playing any more: a qualitative investigation of why amateur musicians cease or continue membership of performing ensembles. *International Journal of Community Music*, 8, 2, 1–33.
- Pohjannoro, U., Ojala, J. & Lähtenmäki, J. 2023. Musiikkioppilaitosten monimuotoistuva arviointikulttuuri. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.) *Musiikkikasvatus muutoksessa*. Helsinki: DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20, 209–240.
- Polkinghorne, 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. Taylor & Francis Group. 11–37. Saatavilla: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/detail.action?docID=167247> luettu 29.5.2025
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. 2020. Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 216–227.
- Renwick, J. M. & Reeve, J. 2012. Supporting motivation in music education. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*. New York: Oxford University Press, 143–162.

- Ruth, N. & Müllensiefen, D. 2021. Survival of musical activities. When do young people stop making music? PLOS One 16, 11, 1–16.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: The Guilford Publications.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology 25, 1, 54– 67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Springer.
- Saarikallio, S. 2023. Musiikin tunnekokemukset toimijuuden ja hyvinvoinnin rakentajina. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. Helsinki: DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20, 135–147.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2017. Johdanto. Teoksessa: K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa, motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–15.
- Taideyliopiston koulutusta ja opiskelua koskevat eettiset ohjeet. 2025 [2023]. Saatavilla: <https://opiskelija.uniarts.fi/ohjeet/taideyliopiston-koulutusta-ja-opiskelua-koskevat-eettiset-ohjeet-ja-menettelyohjeet-vilppi-ja-kurinpitotapausten-kasittelyyn/> luettu 13.8.2025
- Tikka, S. 2017. Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. Jyväskylän yliopisto.
- TENK 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.
- TPOPS 2017a. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Opetushallitus.
- TPOPS 2017b. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Opetushallitus.

- Tuovinen, T. 2023. Lasten osallisuus taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoksissa. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. Helsinki: DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20, 267–288.
- Utermohl de Queiroz, D., López-Íñiguez, G. & Foletto, C. 2025. Investigating if and how string teachers instruct and support the self-regulation of students' practice in online lessons. *Research Studies in Music Education*, 47, 1, 129–148.
- Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa, motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–65.
- Vuori, J. 2021. Aineiston tuottaminen. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/aineiston-tuottaminen/> luettu 18.5.2024
- Wieser, M. & Müller, F. H. 2025. Motivational profiles in instrumental music learning: Perspectives on self-determination theory. *Research Studies in Music Education*, 47, 2, 259–279.
- Wieser, M., Novak-Geiger, V. & Müller, F. H. 2024. Who stays? Who goes? Motivation and tendency to drop out in music schools. *Frontiers in Psychology*, 15, 1–10. Saatavilla: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1378843> luettu 16.6.2025
- Wilson, M. 2015. *Cello Practice, Cello Performance*. Maryland: Rowman & Littlefield.