

# **Soiton voimaa ryhmässä**

**Nuorten ajatuksia motivaatiosta ja yhdessä soittamisesta**

Tutkielma (Maisteri)

8.9.2025

Emmi Vesterinen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Soiton voimaa ryhmässä: nuorten ajatuksia motivaatiosta ja yhdessä soittamisesta	61+1
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Emmi Vesterinen	Syksy 2025
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Maisterintutkielmassani tarkastelin soittomotivaation ja ryhmässä soittamisen yhteyttä taiteen perusopetuksessa. Tutkimuksen aineisto perustui nuorten haastatteluihin, joiden avulla toin heidän kokemuksensa ja näkökulmansa näkyviksi.</p> <p>Tutkimuskysymykseni oli:</p> <p>Miten pianoryhmässä soittaminen on yhteydessä haastateltavien nuorten soittomotivaatioon?</p> <p>Alakysymykset olivat:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mitkä tekijät ryhmäsoitossa edistävät nuorten soittomotivaatiota?</li> <li>2. Mitkä tekijät ryhmäsoitossa heikentävät nuorten soittomotivaatiota?</li> </ol> <p>Tutkimuksen teoreettisena pohjana toimi Erja Kososen teoria varhaisnuorten soittamisen motiiveista (Kosonen 1996, 2001, 2022). Sivusin lisäksi Ryanin ja Decin teoriaa sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta (2000) sekä itsemääräämisteoriana (2017). Tutkimuksen tärkeä termi motivaatio tarkoittaa sisäistä tilaa, joka ohjaa, saa aikaan ja pitää yllä toimintaa (Lehtinen 2016 ym.).</p> <p>Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän 12–15-vuotiasta nuorta, jotka harrastavat pianonsoittoa musiikkiopistossa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opinnoissa. Tuotin tutkimuksen aineiston haastattelemalla ja observoimalla ryhmien tunteja. Haastattelumenetelmänä toimi ryhmähaastattelu.</p> <p>Tutkimuksen perusteella ryhmäsoitossa motivaatiota edistäviä tekijöitä olivat musiikki ja vertaisryhmä. Musiikkiin liittyviä asioita olivat ohjelmisto eli mieluisat kappaleet, yhteissoitto sekä esiintyminen. Vertaisryhmässä motivaatiota edistäviä tekijöitä olivat kavereiden näkeminen sekä ryhmältä saatava kannustus ja tuki. Suurimpia motivaatiota heikentäviä tekijöitä olivat tutkimukseni mukaan ryhmän toiminnan haasteet, kuten haasteet keskittymisessä ja se, ettei opettaja ehdi auttaa kerralla kuin yhtä oppilasta.</p> <p>Tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää soitonopetusta suunnitellessa. Ehdotan tutkimukseni perusteella, että musiikkioppilaitokset panostaisivat erityisesti nuorten yhteissoittoon, koska se voi tuoda harrastukseen lisää mielekkyyttä ja motivoida harrastuksen jatkamisessa.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
Motivaatio, soitonopetus, ryhmäopetus, yhteissoitto, pianonsoitto, vertaisryhmä, nuoret	
<b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b>	
8.9.2025	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	5
2 Soittoharrastus nuoruudessa.....	8
2.1 Nuoruus ikävaiheena .....	8
2.2 Musiikki ja nuoren kehitys .....	10
2.3 Soiton harrastaminen .....	12
3 Soittomotivaatio .....	16
3.1 Motivaatio ja motiivi käsitteinä.....	16
3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio .....	16
3.3 Motivaatio musiikkiharrastuksessa .....	19
4 Tutkimusasetelma .....	24
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	24
4.2 Laadullinen tutkimus .....	24
4.3 Tutkimuksen toteutus .....	25
4.4 Analyysi.....	26
4.5 Tutkimusetiikka.....	27
5 Tulokset.....	29
5.1 Nuorten esittelyt .....	29
5.2 Motivaatiota edistäviä tekijöitä .....	31
5.2.1 Vertaisryhmä.....	32
5.2.2 Yhteissoitto .....	33
5.2.3 Ohjelmisto.....	36
5.2.4 Kannustaminen ja auttaminen.....	37
5.2.5 Esiintyminen .....	39
5.2.6 Ulkoiset tekijät.....	41
5.3 Motivaatiota heikentäviä tekijöitä .....	43

5.3.1 Keskittymisen haasteet .....	43
5.3.2 Opettaja ei ehdi auttaa .....	44
5.3.3 Poissaolot.....	45
5.3.4 Sijaiset ja melu.....	46
6 Pohdinta.....	49
6.1 Johtopäätökset .....	49
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	52
6.3 Ideoita jatkotutkimukseen .....	53
Lähteet.....	55
Liitteet .....	62

# 1 Johdanto

”Voitaisko me saada lisää niitä nelikätsisiä, ku ne on niin kivoja?” vastasi soittoparin toinen osapuoli, kun kysyin haluaisivatko oppilaani vaihteeksi soittaa soolokappaleita. Olimme monta kuukautta soittaneet yhdessä ”nelikätsisiä” eli kappaleita, joissa kaksi soittajaa soittaa samaa pianoa yhtä aikaa. Ajattelin, että oppilaat kaipaisivat vaihtelua ja jotain omaa pitkään jatkuneen yhteisen soiton tilalle. Olin väärässä. Oppilaat halusivat uuden yhteiskappaleen.

Musiikkioppilaitosten opetus on moninaistunut ja uudistunut viime vuosikymmeninä sekä opetettavien musiikkilajien että opetusmuotojen osalta (Kosonen 2022, 411, 414–415, Hyry-Beihammer 2013 ym., 150, 176). Opetusmuotona soitonopetuksessa on perinteisesti ollut yksilöopetus (Knutsson 2023, 10). Perinteisen muodon ”haastajiksi” on kuitenkin viime vuosikymmeninä saatu myös muita malleja, kuten pari- ja ryhmäopetusta. Yksilöopetus on kuitenkin säilyttänyt vahvan asemansa muun muassa sen tuloksellisuuden ansiosta (Creech & Gaunt 2012, 695).

Maisterintutkielmassani tarkastelen pianonsoiton ryhmämuotoista opetusta musiikkiopistokontekstissa. Tutkielma keskittyy siihen, millaisia yhteyksiä ryhmäopetuksella ja yhteissoitolla on nuorten soittomotivaatioon heidän omissa kokemuksissaan. Motivaatio on tärkeä osa harrastukseen sitoutumista, koska sen on katsottu vaikuttavan siihen, mitä valintoja yksilö tekee eri vaihtoehtojen väliltä, kuinka sinnikkäästi hän sitoutuu toimintaansa ja kuinka intensiivistä toiminta on (Lehtinen 2016 ym.).

Halu aiheen tutkimiselle nousee omista kokemuksistani pianon ryhmä- ja parimuotoisen opetuksen opettajana. Olen kokenut ryhmien opettamisen haastavana tehtävänä, koska oppilaita on vaikea huomioida tunneilla tasapuolisesti, ja olen usein opetustilanteissa kokenut, etten ehdi auttaa kaikkia. Samaan aikaan olen ollut iloinen nähdessäni, miten lapset ja nuoret saavat ryhmistä kavereita ja yhteissoiton onnistuessa nauttivat siitä. Nämä kokemukset ovat herättäneet tarpeen oppia aiheesta lisää ja halun kehittyä ryhmien opettajana. Ajattelen, että ryhmäopetuksessa on paljon potentiaalia, jota ei ehkä huomata hyödyntää. Monen instrumenttipedagogin koulutus painottaa yksilöopetusta, minkä takia opettajat oppivat ryhmäopetuksesta lisäkouluttautumalla, observoimalla tai oman työkokemuksen kautta.

Ryhmäopetus on aiheena ajankohtainen, sillä perinteisen yksilöopetuksen lisäksi instrumenttiopetusta tapahtuu yhä enemmän ryhmissä (Hyry-Beihammer 2013 ym., 176). Ryhmäopetusta on tarjolla lasten alkeisopetuksessa, mutta myös aikuisille ja nuorille kohdenetusti. Yksi syy ryhmäopetuksen suosiolle on sen saavutettavuus, sillä ryhmätunnit ovat oppilaille usein edullisempi vaihtoehto kuin yksilötunnit. Lisäksi aloituspaikkoja on enemmän ja useampi oppilas pääsee aloittamaan soittoharrastuksen, kun jokainen ei tarvitse omaa opettajaa. Ryhmäopetusta on perusteltu myös sillä, että se huomioi ”musisoinnin luontaiset sosiaaliset ulottuvuudet” (Knutsson 2023, 10).

Tämä tutkimus keskittyy nuorten omiin kokemuksiin ryhmäopetukseen liittyen. Halusin, että nuoret toimivat tutkimuksen asiantuntijoina, koska minua kiinnosti kuulla heidän kokemuksiaan soittomotivaation ja ryhmän yhteydestä. Millaiset tekijät ryhmämuotoisessa opetuksessa opettajan on otettava huomioon, jotta se tukisi oppilaiden soittomotivaation kasvamista? Tutkimuksen tavoitteena on, että tuloksia voidaan hyödyntää instrumenttiopetuksen kehittämisessä, ja ottaa paremmin huomioon nuorten kokemustausta.

Tutkimuskysymyksenäni on, miten pianoryhmässä soittaminen on yhteydessä haastateltavien nuorten soittomotivaatioon. Alakysymykset ovat, mitkä tekijät ryhmäsoitossa edistävät haastateltavien nuorten soittomotivaatiota ja mitkä tekijät ryhmäsoitossa heikentävät haastateltavien nuorten soittomotivaatiota.

Harrastamisen, ryhmän ja motivaation suhdetta on tutkittu aiemmin jonkin verran. Monet tutkimukset käsittelevät enemmän ryhmätyyppisiä harrastuksia, kuten liikuntaharrastuksen ja ryhmän suhdetta motivaatioon. Aiempia tutkimuksia pianonsoiton saralta löytyy muutamia, mutta suurin osa niistä käsittelee aikuisten ryhmäopetusta. Kotimaisia tutkimuksia aikuisten pianon ryhmäopetuksesta ovat tehneet Inga Rikandi (Rikandi 2012) ja Riitta Rauhala (Rauhala 2024). Kummatkin väitöskirjat tutkivat yliopisto-opiskelijoiden, Rikandilla musiikkikasvatusopiskelijoiden ja Rauhalla luokanopettajaopiskelijoiden, pianon ryhmämuotoista opetusta. Rikandin tutkimuksen mukaan oppimisyhteisö edistää oppimista vapaansäestyksen ryhmäopetuksessa (Rikandi 2012). Rauhalan tutkimuksessa merkittävin tutkimustulos on, että ryhmäopetus tarjoaa luokanopettajaopiskelijoille monipuolisen mahdollisuuksien valikoiman, jossa ryhmän sosioemotionaalinen ilmapiiri on tärkeässä osassa (Rauhala 2024).

Ruotsissa ryhmäopetusta on toteutettu pidemmän aikaa ja sillä on pidemmät perinteet soitonopetuksessa kuin Suomessa. Ida Knutsson on tutkinut lasten ja nuorten soiton ryhmäopetusta Ruotsissa laajasti (Knutsson 2023). Knutssonin tutkimuksen mukaan ryhmäopetuksessa oppilaat, jotka eivät etene ryhmän keskimääräisessä tahdissa, saattavat jäädä jälkeen tai tylsistyä. Ryhmän jokaisen oppilaiden huomioiminen ja mukana pitäminen riippuu suurelta osin opettajan pedagogisista taidoista. Knutssonin mukaan opettajankoulutusohjelmien tulisi käsitellä ryhmäopetusta perusteellisemmin, korostaa sen arvoa sekä tarjota osaamisen kehittämistä halukkaille opettajille. (Knutsson 2023, 19–20.)

Tutkimuksia nuorten soittoharrastuksen ja motivaation suhteesta ovat tehneet esimerkiksi Helena Tuomela (Tuomela 2017) ja Erja Kosonen (Kosonen 2001) väitöskirjoissaan. Tuomelan mukaan siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun oppilaiden suhtautuminen soittamiseen vaihteli paljon. Osalla oppilaista sitoutuminen oli vahvaa, kun taas toiset eivät halunneet harjoitella kotona samalla tavalla kuin alakouluikäisenä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat soittavien kavereiden roolin musiikkiharrastuksen kannalta tärkeäksi, sillä heidän kanssaan oppilaat voivat jakaa yhteisiä soittoharrastukseen liittyviä kokemuksia toisin kuin muiden samanikäisten nuorten kanssa. (Tuomela 2017.) Kososen tutkimuksen mukaan useimmille nuorille soittaminen on nimenomaan harrastus ilman ammatillisia tavoitteita. Hänen mukaansa nuorten soittamisen tärkeimpiä syitä olivat soittamisen ja musiikin tuottama ilo sekä elämykset. (Kosonen 2001.) Motivaation ja soittamisen yhteyttä on tutkinut menestyksekkäästi myös englantilainen Susan Hallam, joka on tehnyt useita tutkimuksia musiikillisesta motivaatiosta. Käyn läpi Hallamin tutkimuksen teemoja myöhemmissä luvuissa. (Hallam 2014.)

Tutkielmassani selvitän soittomotivaation ja ryhmässä soittamisen yhteyttä pianoa soittavien nuorten näkökulmasta. Olen jakanut tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kahteen lukuun, jotka ovat luku 2 Soittoharrastus nuoruudessa sekä luku 3 Soittomotivaatio. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen on luku 4 Tutkimusasetelma. Tutkimusasetelman jälkeen luvussa 5 esittelen tutkimuksen tulokset ja luvussa 6 on pohdinta.

## 2 Soittoharrastus nuoruudessa

Olen jakanut tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen kahteen lukuun. Ensimmäiseksi tarkastelen nuoruuteen ja soittoharrastukseen liittyviä aihealueita. Kirjoitan yleisesti nuoruudesta elämänvaiheena, käsittelen musiikin merkitystä nuoruuden kehityksessä sekä viimeisessä luvussa käyn läpi musiikin ja soiton harrastamista.

### 2.1 Nuoruus ikävaiheena

Nuoruus on elämänvaihe, joka sijoittuu lapsuuden ja aikuisuuden väliin. Nuoruusikä määritellään murrosiän alkamisen ja oman identiteetin ja itsenäisyyden saavuttamisen väliseksi jaksoksi. (Kiuru 2023, 182.) Sawyer kollegoineen määrittelee nuoruusiän sijoittuvan ikävuosien 10–24 väliin. Ikävaiheena nuoruutta leimaa siirtymä ja kasvu lapsesta aikuiseksi, mikä merkitsee siirtymistä lapsuuden riippuvuudesta vanhempia kohtaan itsenäiseksi aikuiseksi. (Sawyer 2018 ym.) Murrosiällä eli puberteetilla tarkoitetaan nuoruusiässä tapahtuvaa fyysistä kasvamista, joka johtaa sukukypsyyden saavuttamiseen. Se on vaiheena näkyvimpiä biologisia ja sosiaalisia muutoksia ihmisen elämässä. (Kiuru 2023, 182–185.) Murrosiän eteneminen on yksilöllistä ja sen kehitysnopeudella ja alkamisella on paljon vaihtelua yksilöiden välillä (Kiuru 2023, 187).

Nuoruusikä jaotellaan usein kolmeen vaiheeseen: varhaisnuoruuteen, keskinuoruuteen ja myöhäisnuoruuteen (Sawyer 2018 ym.). Eri vaiheiden aluissa ja kestoissa on yksilöllisiä vaihteluita, joten tarkkoja ikävuosia vaiheille on mahdotonta sanoa (HUS 2025). Varhaisnuoruudelle ominaisia ovat nopeat fyysiset ja hormonaaliset muutokset sekä minäkäsitysten nopea kehitys. Murrosikään liittyvien hormonaalisten muutosten ja sosiaalisten stressitekijöiden, kuten koulusiirtymien takia, varhaisnuoret ovat alttiita mielialan vaihteluille ja heikentyneelle impulssikontrollille. Varhaisnuoruudessa yleistä on lisääntynyt itsetietoisuus, itsen vertailu muihin ja herkkyys muiden antamalle palautteelle. (Kiuru 2023, 183, 190.)

Psykoanalytikko Erik Eriksonin tunnettu teoria psykososiaalisen kehityksen vaiheista jakaa ihmisen elämän kahdeksaan eri kehitysvaiheeseen, joihin jokaiseen liittyy oma kehitystehtävänsä eli kriisinsä. Nuoruusiän tärkein kehitystehtävä on identiteetin rakentaminen, minkä jaotellaan vielä tarkemmin kuuluvan keskinuoruuteen. Eheällä identiteetillä tarkoitetaan sitoutumista tiettyihin arvoihin ja tavoitteisiin sekä yksilöllistä, jatkuvaa

kokemusta itsestä (Erikson 1968.) Keskinuoruuteen liittyy myös tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn haasteet sekä alttius riskien ottamiselle (Steinberg 2005).

Nuoruuden loppupuolella nuori alkaa aikuistua, joka näkyy mielen seestymisenä eli tasapainoisempana asennoitumisena ympäristöön (Turunen 2005, 135). Myöhäisnuori ei ole enää niin altis ikätovereidensa vaikutuksille, sillä hänelle on kehittynyt omat mielipiteet ja arvot (Steinberg 2014). Myöhäisnuoruudessa ”mielenkiinnon kohteet vakiintuvat, autonomia vahvistuu, identiteetti kiinteytyy ja nuori luo kuvan henkilökohtaisesta tulevaisuudesta” (Kiuru 2023, 183).

Nuoren elämässä on kaksi tärkeää sosiaalista ympäristöä: perhe ja kaveripiiri (Nurmi 2014 ym.). Murrosiän edetessä nuoren itsenäisyys lisääntyy ja vuorovaikutus vanhempien kanssa muuttuu vastavuoroisemmaksi (Kiuru 2023, 192). Keskinuorelle vanhemmat ovat vielä tärkeitä roolimalleja identiteetin rakentamisessa, kun taas irtauduttuaan lapsuuden kodista myöhäisnuori näkee vanhempansa reaalina henkilöinä ja kokee olevansa aikuinen henkilö suhteessa heihin (Kiuru 2023, 183).

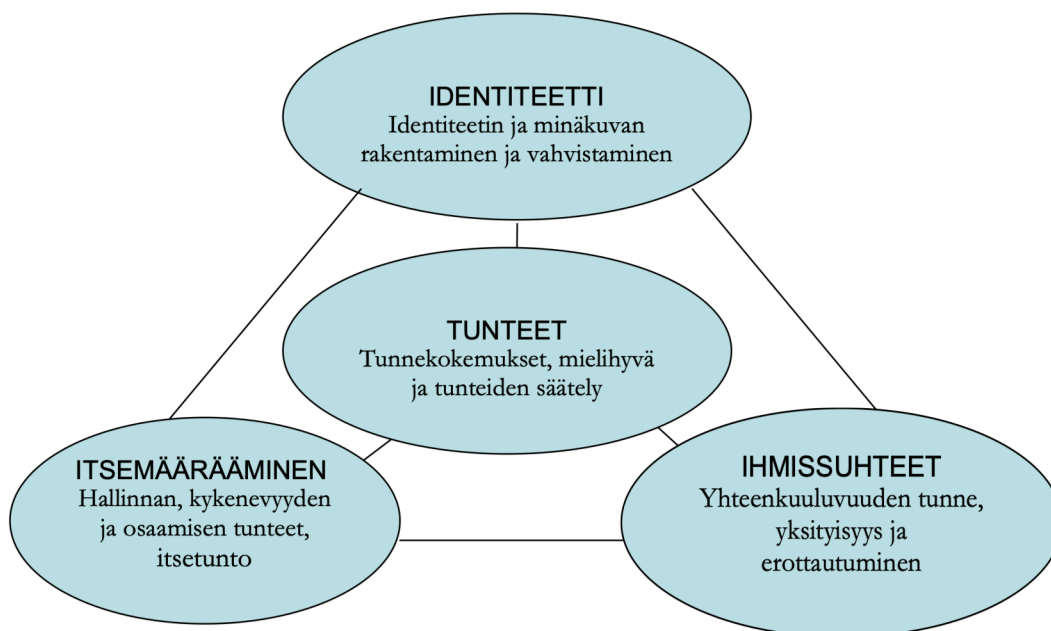
Nuoruudessa kaverien merkitys kasvaa ja heidän kanssaan vietetty aika lisääntyy (Salmela-Aro 2018, 16). Keskinuoruudessa ikätoverit ovat tärkeä viiteryhmä, ja sosiaalinen vertailu, mallioppiminen sekä samaistuminen ohjaavat nuoren kehitystä (Kiuru 2023, 183). Kaverit tarjoavat nuorelle ”kumppanuutta, viihdykettä, yhteenkuuluvuutta sekä emotionaalista tukea” (Salmela-Aro 2018, 16). Vertaissuhteet muodostavat tärkeän väylän tuen saamiselle ja ajatusten jakamiselle, kun nuori rakentaa identiteettiään ja itsenäistyy vanhemmistaan (Kiuru 2023, 191).

Motivaation ja oppimisen kehityksessä on kaksi tärkeää herkkyysvaihetta. Ensimmäinen on varhaislapsuusikä ja koulunaloitus, ja toinen nuoruusikä. Nuoruusikä on sekä haaste että mahdollisuus motivaation, oppimisen ja vastuun kehittymiselle. (Salmela-Aro 2018, 15.) Oppimismotivaatio on opittavissa oleva asia ja sen kehitys jatkuu nuoruudessa. Eri-tyisen plastiset eli muovautuvat aivojen alueet liittyvät itse- ja yhteissäätelyn kehittymiseen. Tutkimus osoittaa, että aivojen plastisuus jatkuu pitkälle myöhäisnuoruuteen. (Salmela-Aro 2018, 15.)

## 2.2 Musiikki ja nuoren kehitys

Nuoruus on muutosten ja haasteiden aikaa (Laiho 2004). Nuoruuteen kuuluvien kehityshaasteiden kohtaaminen ja aikuisuuden rooleihin valmistautuminen ovat vaativia mielisäisiä tehtäviä, joista nuoret kuitenkin yleisesti ottaen selviytyvät hyvin (Saarikallio 2009, 221, Laiho 2004). Tutkimusten mukaan myönteisiä nuoruusiän kehitystä tukevia tekijöitä on todettu olevan esimerkiksi ”sosiaalinen tuki, selviytymiskäyttäytymisen (*co-ping*) hallinta, vahva itsetunto, itsehallinnan tunne ja kokemus siitä, että voi itse vaikuttaa stressitekijöihin, positiivinen mieliala, ja mahdollisuudet kasvua tukeviin vapaa-ajan harrastuksiin.” (Saarikallio 2009, 221–222.)

Musiikilla on merkittävä rooli monien nuorten elämässä. Musiikillisella toiminnalla on todettu olevan yhteyksiä nuorten elämään ja siihen kuuluviin haasteisiin (Saarikallio 2009, 222). Musiikin psykososiaaliset merkitykset voidaan jakaa neljään aihealueeseen: identiteetti, itsemäärääminen, ihmissuhteet ja tunnekokemukset (kuva 1). Musiikilla on ominaisuuksia, jotka voivat tukea näiden psykologisten tavoitteiden täyttymistä, jolloin musiikki edistää nuoren kehitystä sekä mielenterveyttä. (Saarikallio 2009, 222, Laiho 2004.)



Kuva 1: Musiikin merkitysten keskeiset kategoriat nuoren psykososiaalisen kehityksen näkökulmasta (Saarikallio 2009, 223)

Kuten aiemmin kirjoitin, eheän identiteetin rakentaminen on nuoruuden tärkein kehitystehtävä (Erikson 1968). Tutkimuksien mukaan musiikki voi tukea identiteetin rakentamista nuoruusiässä (Laiho 2004, Saarikallio 2009, Loureiro 2024 ym.). DeNora (2001) kuvaa musiikin toimivan kuin taikapeilinä, josta yksilö näkee itsensä. Peili auttaa yksilöä muokkaamaan käsitystä itsestään. (DeNora 2001.) Saarikallionkin mukaan musiikin kautta nuori voi pohdiskella itselleen tärkeitä asioita, saada kosketuksen tunnekokemuksiinsa ja vahvistaa näin omaa itsetuntemustaan (Saarikallio 2009, 224).

Musiikki yhdistää ihmisiä (Saarikallio 2009, 225). Se auttaa rakentamaan sosiaalista identiteettiä ja vahvistaa vertaisryhmään kuulumista, jolloin nuori näyttää kuuluvansa tiettyyn ryhmään samaistumalla ryhmän musiikkimakuun. Tietyn tyyllisen musiikin kuuntelu tai tiettyjen laulajien tai bändien kuuntelu kertoo muille nuoren arvoista ja mielipiteistä, joita sama sosiaalinen ryhmä jakaa. Musiikkimaku voi yhteenkuuluvuuden tunteen tavoin tukea myös nuoren kasvavaa itsenäisyydentarvetta ja muista erottautumista. (Loureiro 2024 ym.)

Itsemääräämisellä tarkoitetaan yksilön kokemusta, jossa hän pystyy itse vaikuttamaan omaan toimintaansa, ympäristöönsä ja tunteisiinsa (Saarikallio 2009, 225, Ruud 1997). Musiikki voi antaa monin tavoin itsemääräämisen kokemuksia. Musiikin kuuntelun avulla voi esimerkiksi hallita ympäristöä valitsemalla volyymitason, ja mielimusiikki voi luoda varmuutta uusiin tilanteisiin. (Saarikallio 2009, 225.) Musiikkiharrastuksessa onnistumisen kokemukset luovat positiivisia hallinnan ja pystyvyyden tunteita (Kosonen 2022, 410). Omien tunteiden itsehallintaan voi kasvattaa myös valmiuksia musiikin avulla (Saarikallio 2009).

Musiikki koskettaa voimakkaasti tunteita ja vaikuttaa ihmisen hyvinvointiin (Filipps & Al Foyssal 2025). Sen on tutkittu vaikuttavan kaikkiin kolmeen tärkeimpään tunteiden osaluueeseen: fysiologiaan, kokemukseen ja ilmaisuun (Saarikallio 2009, Scherer 2004, Sloboda & Juslin 2001). Aikuisiin verrattuna nuorilla on enemmän tunnekuohuja. Tunteet ovat nuorilla tyypillisesti intensiivisiä ja vaihtelevat nopeasti. (Kiuru 2023, 190.) Tämän takia musiikin kyky koskettaa tunteita saattaa olla nuorille erityisen tärkeää (Saarikallio 2009, 226–227).

## 2.3 Soiton harrastaminen

Harrastaminen on omaehtoista toimintaa, joka perustuu harrastajan omaan mielenkiintoon ja motivaatioon harrastusta kohtaan (Metsämuuronen 1995). Harrastukset ovat vapaa-ajalla eli työn ja koulun ulkopuolella tapahtuvia usein ohjattuja toimintoja (Salasuo 2021, 7). Harrastusten on nähty vaikuttavan positiivisesti nuorten kasvuun ja kehitykseen. Ohjatun harrastamisen on ajateltu kartuttavan aikuisuuden kannalta tärkeitä taitoja. (Salasuo 2021, 8.) Vuoden 2023 hallitusohjelmaan on kirjattu ”harrastustakuu”, jonka tarkoituksena on taata kaikille lapsille ja nuorille pääsy ainakin yhteen harrastukseen (OKM 2023). Harrastamisesta on tarkoitus tehdä näin jokaisen nuoren perusoikeus ja hyvinvoinnin ja osallisuuden edistäjä (Salasuo 2021, 8–9).

Suomalaiset lapset ja nuoret ovat aktiivisia harrastamaan. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimukseen (2020) vastanneista lapsista ja nuorista yhdeksän kymmenestä harrastaa jotakin. (Salasuo 2021, 37.) Tutkimuksessa harrastuksiksi lukeutuivat sekä ohjattu että omaehtoinen toiminta (Salasuo 2021, 9). Vuoden 2022 opetus- ja kulttuuriministeriön koululaiskyselyssä koululaiset vastasivat tärkeimmän syyn harrastamiselle olevan, että ”se on kivaa ja tekee iloiseksi” (OKM 2022).

Musiikin harrastaminen on suosittua lasten ja nuorten keskuudessa (2021). Noin kolmasosa heistä harrasti soittamista ja laulamista vuonna 2021. (Homi & Salasuo 2021.) Musiikkiharrastuksella tarkoitetaan yleensä musiikkitoimintaa, joka tapahtuu vapaa-ajalla koulun ulkopuolella (Kosonen 2009, 157). Musiikki erillisenä harrastuksena, ja musiikinopiskelu tavoitteellisesti ilman ammatillisia päämääriä on erityisesti länsimaiseen kulttuuriin liittyvä ilmiö (Kosonen 2022, 399). Tällainen musiikin harrastaminen voi olla esimerkiksi omien soitto- tai laulutaitojen kehittämistä yksin tai yhdessä (Kosonen 2009, 157). Suomessa soittoa voi harrastaa erilaisissa instituutioissa, kuten musiikkiopistoissa, konservatorioissa ja kansan- ja työväenopistoissa (Kosonen 2009, 158, Hyry-Beihammer 2013 ym., 150). Musiikkia voi harrastaa myös erilaisten instituutioiden ulkopuolella esimerkiksi yksityisopetuksena tai itseopiskeluna oppikirjojen tai teknologia avulla (Hyry-Beihammer 2013 ym., 150).

Suomalainen musiikkikoulutusjärjestelmä, taiteen perusopetus on kansainvälisesti tunnettu tasokkuudesta (Heimonen 2023, 149, Kosonen 2022, 414). Taiteen perusopetus on paikallisissa taideoppilaitoksissa, ensisijaisesti lapsille ja nuorille, tarkoitettua taidekas-

vatusta (OPH 2025a). Sen erottaa muusta taideharrastustoiminnasta lainsäädäntö ja opetussuunnitelmaperustaisuus. Taiteen perusopetuksen järjestämiseen tarvitaan myös opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämä lupa. (Körkkö & Onninen 2025.) Musiikin taiteen perusopetukseen kuuluu tällä hetkellä (2025) kaksi erilaajuista oppimäärää, yleinen ja laaja. Opetushallitus on laatinut kummallekin oppimäärälle omat opetussuunnitelman perusteet (TPOPS 2017a ja TPOPS 2017b). Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on laatia ja hyväksyttää oma opetussuunnitelma, joka perustuu opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2025b).

Laaja oppimäärä koostuu perusopinnoista ja syventävistä opinnoista. Yleinen oppimäärä taas perusopinnoista ja teemaopinnoista. Opetustunneissa laaja oppimäärä on laajuudeltaan yhteensä 1 300 tuntia ja yleinen oppimäärä 500 tuntia (OPH 2025b). Taiteen perusopetus on oppilaille maksullista, mutta opetus on yhteiskunnan subventoimaa eli tukevaa, jolloin oppilaiden maksamat lukukausimaksut ovat edullisempia (Heimonen 2023, 150). Yhteiskunnan antama tuki eli lakisääteinen valtionavustus jakautuu suurimmaksi osaksi laajan oppimäärän oppilaitoksille. Tätä on kritisoitu erityisesti yleistä oppimäärää antavien oppilaitosten suunnalta. (Heimonen 2023, 160.)

Opetushallituksen raportin mukaan Suomessa on 90 musiikkioppilaitosta, jotka tarjoavat laajan oppimäärän opetusta (OPH 2024). Opetushallituksen selvityksen (2020) mukaan kyselyyn vastanneista oppilaitoksista yleisen oppimäärän musiikin taiteen perusopetusta tarjoaa 83 oppilaitosta ja laajan oppimäärän mukaista opetusta musiikissa 100 oppilaitosta (OPH 2020, 23). Yhteensä 16 oppilaitosta antaa sekä yleisen että laajan oppimäärän mukaista opetusta (OPH 2020, 23). Koska osa oppilaitoksista tarjoaa kumpaakin oppimäärää, niin oppilaitosten lukumäärä on eri vuoden 2024 raportissa kuin vuoden 2020 selvityksessä. Laajaa oppimäärää tarjoavien oppilaitosten lukumäärä ei siis todennäköisesti ole pudonnut kymmenellä vuosina 2020–2024.

Soitonopetus on perinteisesti ollut yksilöopetusta erityisesti länsimaisen taidemusiikissa (Knutsson 2023, 10). Opetuksen soolosoitinperinne on ollut erittäin vahva esimerkiksi musiikkiopistojen tasosuorituksissa (Kosonen 2022, 411). Sekä ammattiopinnoissa että nuorten lasten opetuksessa soitonopetus nojaa vuosisatoja vanhaan mestari–kisälli- eli asiantuntija–noviisiperinteeseen, jossa vanhempi ja kokeneempi asiantuntija ohjaa nuorempaa noviisia alan toimintaan käytännön kautta (Hasu 2017, 25, Hyry-Beihammer 2013 ym., 150, Knutsson 2023, 10). Mestari–kisällimalli on vahvasti kytkeytynyt perinteisiin käytäntöihin, koska siinä soitonopettajat siirtävät eteenpäin sitä, mitä ovat oppineet

omilta opettajiltaan (Hasu 2017, 26–30). Hakulisen (2010) mukaan mestari-kisällitraditioon liittyy myös tietynlainen vallan käsite, koska mestarien omaksuma tieto on arvokasta hiljaista tietoa (Hakulinen 2010, 1).

Soitonopetus on jatkuvassa muutoksessa. Perinteisen yksilöopetuksen rinnalle on tarjolla yhä enemmän ryhmäopetusta. Usein ryhmäopetus on vertaisryhmissä oppimista, mutta joissain oppilaitoksissa on tarjolla myös aikuinen-lapsi-opetusta. (Hyry-Beihammer 2013 ym., 176.) Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opinnoissa painottuu oppilaan henkilökohtainen opetus. Oppilaille tarjotaan myös mahdollisuus monimuotoiseen yhteistoiminnalliseen musiikin tekemiseen ja opiskeluun. (TPOPS 2017b.) Opetussuunnitelman perusteet jättää oppilaitoksille vapauksia päättää, miten he toteuttavat omaa opetustaan yhteistoiminnallisen musiikin tekemisen saralla omissa opetussuunnitelmissaan.

Yhteismusisointiin liittyvien tavoitteiden taustalla on eri instrumentteihin liittyvät traditiot. Orkesterisoitinten, kuten jousi- ja puhallinsoitinten soittajille on tarjolla enemmän yhteismusisointimahdollisuuksia jo soiton alkutaipaleella erilaisten alkeisorkestereiden muodossa. Kososen mukaan pianonsoiton opetuksessa on kuitenkin viime vuosina alettu ottaa huomioon entistä enemmän yhteismusisoinnin merkitys jo alkeisopetuksessa. (Kosonen 2022, 411.)

Viime vuosikymmeninä suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä ja taiteen perusopetus on saanut osakseen myös kritiikkiä (Kosonen 2022, 414, Elmgren, 2023, 36). Kritiikin kohteena on ollut muun muassa opetuksen suuntautuminen erityisesti ammattiuraan tähtääville opiskelijoille (Kosonen 2022, 414). Opetussuunnitelman perusteissakin mainitaan, että ”opetus kehittää taiteenalan ominaista osaamista ja antaa valmiuksia hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen” (TPOPS 2017b). Elmgren nostaa lisäksi esiin monenlaisia opetuksen saavutettavuuteen liittyviä ongelmia erityisesti laajan oppimäärän opetukseen liittyen. Niitä ovat ”edelleen melko laajasti käytössä olevat pääsykokeet, opetuksessa vaikuttava ableismi eli oletus siitä, että oppilaille ei ole tai ei tulisi olla oppimiseen liittyviä haasteita, paikoin korkeat lukukausimaksut ja oppilaita arvottavat käytännöt.” (Elmgren 2023, 36.)

Suomen musiikkioppilaitoksissa on perinteisesti opetettu lähinnä länsimaista taidemusiikkia (Hasu 2017, 25), joka on yksipuolisuudessaan aiheuttanut myös kritiikkiä (Kosonen 2022, 414). Kritiikin myötä opetus on siirtynyt enemmän oppilaslähtöisen ohjelmis-

ton suuntaan. Nykyisin sekä kansanmusiikki että rytmimusiikki kuuluvat opetukseen monessa opistossa. Vastareaktionä tälle on syntynyt myös pelkoa ”tason laskusta”, koska klassisen musiikin ammattilaisuuden on katsottu usein vaativan jo lapsena aloitettua tavoitteellista musiikin harrastamista. (Hasu 2017, 25, 30.)

Kososen mukaan opetussuunnitelmien uudistukset, musiikkikulttuurien monipuolistuminen ja käytännön musisointitarpeiden tiedostaminen ovat muuttaneet viime vuosina opetusta monen nuoren kannalta motivoivampaan suuntaan (Kosonen 2022, 415). Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama työryhmä on laatinut hallitukselle ehdotuksen taiteen perusopetusta koskevan lainsäädännön ja rahoitusmallin uudistamisesta. Uudistuksen tavoitteena on kehittää rahoitusmallia opetuksen saavutettavuuden edistämiseksi, ja yhdistää laaja ja yleinen oppimäärä yhdeksi yhteiseksi oppimääräksi. (OKM 2025.)

## 3 Soittomotivaatio

Tässä luvussa tarkastelen motivaatiota yleisesti ja musiikkiharrastukseen liittyvää soittomotivaatiota. Kirjoitan motivaatiosta ja motiivista käsitteinä sekä esittelen tutkimukseni kannalta tärkeät teoriat sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta ja itsemääräämisteorian (Ryan & Deci 2000a, 2000b, 2017). Lopuksi tarkastelen motivaatiota musiikkiharrastuksessa ja esittelen soittamisen motiivityypit (Kosonen 1996, 2001, 2022).

### 3.1 Motivaatio ja motiivi käsitteinä

Motivaatio voidaan määritellä sisäiseksi tilaksi, joka ohjaa, saa aikaan ja pitää yllä toimintaa. Motivaation on katsottu vaikuttavan siihen, mitä valintoja yksilö tekee eri vaihtoehtojen väliltä, kuinka sinnikkäästi hän sitoutuu toimintaansa ja kuinka intensiivistä toiminta on. (Lehtinen 2016 ym.) Motivaatioon viitataan usein yksittäisenä ilmiönä, vaikka ihmisiä toimimaan saa hyvin monenlaiset tekijät, jotka johtavat erilaisiin kokemuksiin ja seurauksiin (Ryan & Deci 2000b). Motivaatio on siis monitasoinen ilmiö, joka vaikuttaa eri tasoilla ja vaihtelee ajan saatossa (Hallam 2014).

Motivaation kantasana on motiivi. Kosonen määrittelee motivaatioon sisältyvän useampia motiiveja, jotka ovat yksittäisiä käyttäytymisen komponentteja (Kosonen 1996). Motivaatio siis koostuu erilaisista motiiveista, joista osa on tiedostettavia ja osa tiedostamattomia (Rauhala 1974). Motiivin voidaan määritellä olevan toiminnan peruste, peruste aloittaa jotakin, jatkaa jotakin tai myös lopettaa jotakin (Ruohotie 1998).

### 3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaation määrä vaihtelee tilanne- ja ihmiskohtaisesti, mutta määrän lisäksi myös motivaation tyyppi eli suuntautuminen vaihtelee. Suuntautumisen määrittelee se, minkä takia henkilö toimii. Suuntautuminen voidaan jaotella sisäiseen (*intrinsic motivation*) ja ulkoiseen motivaatioon (*extrinsic motivation*). Useiden vuosikymmenten tutkimus on osoittanut, että yksilön kokemus ja suoriutuminen ovat hyvin erilaisia riippuen siitä, toimiiko hän sisäisten vai ulkoisten syiden pohjalta. Peruserottelu sisäisen ja ulkoisen motivaation välillä on se, että sisäisessä motivaatiossa ihminen tekee jotain, koska kokee sen kiinnostavaksi tai miellyttäväksi. Ulkoisessa motivaatiossa ihminen tekee tehtävän jonkin erillisen, ulkoisen päämäärän saavuttamiseksi. (Ryan & Deci 2000a.)

Sisäisen motivaation voidaan määritellä olevan toimintaa, jota tehdään siitä saatavan nautinnon takia. Kun ihminen voi hyvin, hän on luonnostaan aktiivinen ja utelias sekä halukas oppimaan uutta. Hän ei tarvitse ulkoisia kannustimia siihen, vaan tällainen luonnollinen motivaation tila löytyy hänestä sisäsyntyisesti. Motivaation kohde vaihtelee henkilön mukaan; kaikki eivät siis koe motivaatiota kaikkia tehtäviä kohtaan. Sisäinen motivaatio on ihmisen sisäinen tila, mutta sen voi ajatella olevan myös ihmisten ja toiminnan välisissä suhteissa. (Ryan & Deci 2000a.)

Ulkoisessa motivaatiossa motivoivat syyt ovat välineellisiä, ulkoisia tai erillisten asioiden seurauksia. Niitä voivat olla ulkoiset palkkiot, sosiaalisen hyväksynnän saaminen, rangaistuksen välttäminen tai arvostetun lopputuloksen tavoittaminen. (Ryan & Deci 2000a, 2017.) Vaikka sisäinen motivaatio on tärkeä motivaation muoto, niin ihmiset tarvitsevat toimiakseen usein myös ulkoista motivaatiota. Ryanin ja Decin mukaan ulkoinen motivaatio voi vaihdella paljon riippuen siitä, miten paljon yksilön toiminnassa on omaa tahtoa eli autonomiaa. He esittävät tutkimuksessaan esimerkkeinä kaksi opiskelijaa: toinen tekee kotiläksynsä, koska pelkää vanhempien rangaistusta, ja toinen tekee läksynsä, koska uskoo siitä olevan hyötyä hänen valitsemallaan urapolulla. Kummassakin tapauksessa kyse on ulkoisesta motivaatiosta, koska toiminta suoritetaan välineellisestä syystä eli ulkoisen palkkion takia, eikä itse tehtävän mielekkyyden takia. Jälkimmäinen opiskelija toimii kuitenkin omasta tahdostaan ja ensimmäinen ulkoisen kontrollin takia. (Ryan & Deci 2000a.)

Ryan ja Deci määrittelevät kolmanneksi motivaatiotyypiksi amotivaation. Amotivaatiolla tarkoitetaan tilaa, jossa yksilö ei ole motivoitunut, vaan passiivinen ja tehoton. (Ryan & Deci 2017.) Amotivaatiolla on kolme eri ilmenemismuotoa. Ensimmäisessä muodossa yksilö ei toimi, koska hän kokee, ettei kykene vaikuttamaan tuloksiin tehokkaasti. Syy siihen voi olla universaali avuttomuus, jossa yksilö kokee, että kukaan ei voi toiminnallaan vaikuttaa lopputuloksiin tai yksilön henkilökohtainen kokemus siitä, että hän ei itse kykene suoriutumaan vaaditusta toimesta. Toinen muoto kumpuaa merkityksellisyyden ja kiinnostuksen puutteesta. Yksilöllä voi tässä muodossa olla tarvittava pätevyys ja tehokkuus toimintaa varten, mutta toiminta ei tunnu merkitykselliseltä. Kolmannen muodon syynä on vastarinta. Yksilön ilmentämä näennäinen amotivaatio tiettyä toimintaa kohtaan on tosiasiaassa motivoitunutta toimimattomuutta tai oppositionaalista käyttäytymistä, jossa yksilö haluaa vastustaa vaatimuksia, jotka uhkaavat autonomian tai yhteenkuuluvuuden perustarvetta. (Ryan & Deci 2017.)

Sisäinen motivaatio ”kukoistaa”, kun olosuhteet mahdollistavat sen. Teoria, joka perustelee sisäisen motivaation ”kukoistamisen”, on Ryanin ja Decin itsemääräämisteoria (*self-determination theory*). Teorian mukaan ihmisellä on kolme synnynnäistä psykologista tarvetta. Kun kaikki tarpeet täyttyvät, ne edistävät ihmisen sisäistä motivaatiota, kasvua ja hyvinvointia. (Ryan & Deci 2000b.) Itsemääräämisteorian mukaan edellä mainitut perustarpeet ovat synnynnäisiä ja universaaleita – ihmismielen perustavanlaatuisia osia sen sijaan, että ne nähtäisiin sosiaalisesta tai kulttuurisesta ympäristöstä opittuina (Evans 2015).

Tarpeet ovat

- 1) autonomian tarve (*autonomy*),
- 2) kykenevyyden tarve (*competence*) ja
- 3) yhteenkuuluvuuden tarve (*relatedness*)

Autonomisesti toimimisella tarkoitetaan tunnetta siitä, että yksilö säätelee itse omia tekojaan ja käytöstään. Autonomia on käyttäytymistä, johon liittyy vapaaehtoisuus, sisäinen sopusointuisuus ja sisäistyneisyys. (Ryan & Deci 2017.) Autonomiaa ei pidä sekoittaa itsenäisyyteen tai itseriittoisuuteen, vaan itsemääräämisteoriassa autonomia viittaa oman tahdon ja valintojen mukaisen toiminnan tarpeeseen (Määttä 2023 ym.). Toiminta on silloin aidosti itse hyväksyttyä eli yhdenmukaista omien kiinnostuksenkohteiden ja arvojen kanssa. Toiminta on omistautunutta ja kokonaisvaltaista, kun taas toimiessaan tätä omaa tahtoa vastaan, yksilö kokee ristiriidan ja konfliktin tunteita. (Ryan & Deci 2017.)

Kykenevyyden tarve liittyy haluun olla tehokas omissa taidoissaan, kyvyissään ja teoissaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Evans 2015). Ihmisen perustarpeisiin kuuluu halu kokea kykenevyyttä ja hallintaa (Ryan & Deci 2017). Kykenevyyden tarve ilmenee ensimmäistä kertaa jo vauvoilla, kun he kokevat iloa ympäristöönsä vaikuttamisesta (Evans 2015). Se heikkenee tilanteissa, joissa haasteet ovat liian vaikeita tai kielteinen palaute on jatkuvaa. Hallinnan ja kykenevyyden tunteet heikentyvät myös vuorovaikutustekijöiden, kuten henkilöön kohdistuvan kritiikin tai sosiaalisten vertailujen seurauksena. (Ryan & Deci 2017.)

Yhteenkuuluvuuden tarve on tarve tuntea läheisyyttä ja yhteenkuuluvuutta sekä saada hyväksyntää toisilta (Evans 2015). Kaikkein tyypillisimmin ihmiset kokevat yhteyttä toisiin,

kun he kokevat, että toiset välittävät heistä. Yhteenkuuluvuuden kokemus liittyy kuitenkin myös siihen, että yksilö kokee olevansa merkityksellinen muiden joukossa – kokemus siitä, että itse antaa ja osallistuu toisten hyväksi. Yhteyden tarve liittyy lisäksi kokemukseen siitä, että on olennainen osa itseään laajemmissa sosiaalisissa rakenteissa. Tunne läheisyydestä toisiin sekä kokemus siitä, että on merkityksellinen jäsen sosiaalisissa ryhmissä, vahvistavat yhteyden ja yhteenkuuluvuuden kokemusta. (Ryan & Deci 2017.)

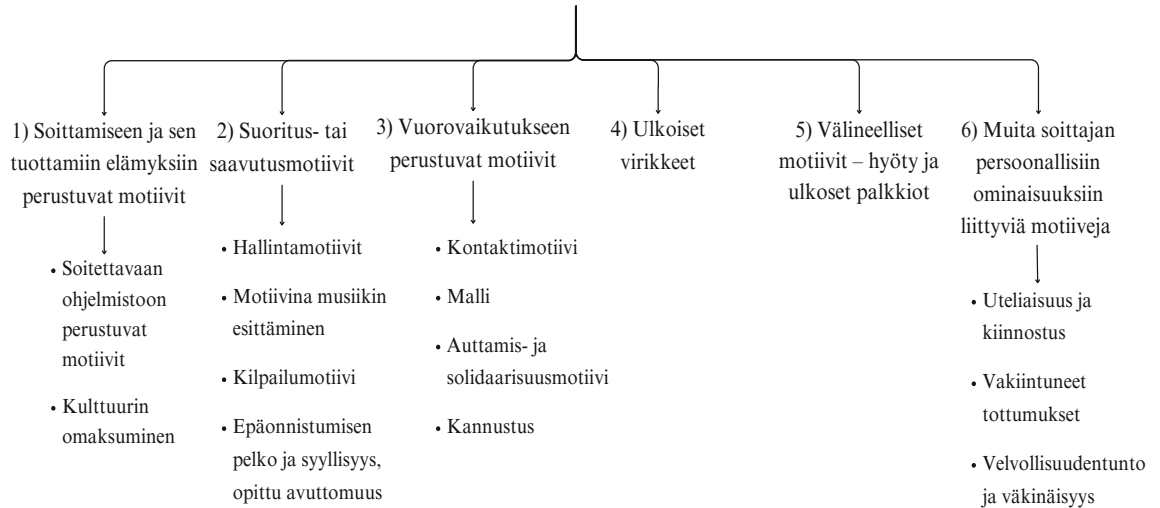
### **3.3 Motivaatio musiikiharrastuksessa**

Musiikillinen motivaatio on monimutkainen asia, jonka selittämiseksi tutkijat ovat kehittäneet useita malleja (Hallam 2014). Tutkimuksessani olen valinnut keskeisimmäksi malliksi Kososen mallin soittamisen motiiveista (Kosonen 1996, 54–68, kuva 2). Kosonen on tutkimuksessaan kategorisoinut soittomotivaation eri motiivinimikkeiksi. Hän on tutkinut varhaisnuorten soittamisen motiiveja ja jaotellut ne kuuteen eri ryhmään, jotka jakautuvat vielä alaluokkiin (Kosonen 1996, 54–68.) Alkuperäinen tutkimus on vuodelta 1996, mutta Kosonen on jatkanut motivaation tutkimista myös myöhemmin (Kosonen 2001, 2022). Tarkastelen seuraavaksi soittamisen motiiveja ja valikoiden myös niiden alaluokkia (kuva 2).

Soittomotivaatio koostuu monista eri motiiveista, joista osa on tietoisia ja tiedostamattomia (Kosonen 2022, 401). Varhaisnuorten soittamisen kuusi motiivia ovat (Kosonen 1996):

- 1) Soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvat motiivit
- 2) Suoritus- tai saavutusmotiivit ja -motivaatio
- 3) Vuorovaikutukseen perustuvat motiivit
- 4) Ulkoiset virikkeet
- 5) Välineelliset motiivit – hyöty ja ulkoset palkkiot
- 6) Muita soittajan persoonallisiin ominaisuuksiin liittyviä motiiveja

## Soittamisen motiivityypit



Kuva 2: Kososen (1996) esittämät soittamisen motiivityypit

Ensimmäinen ryhmä on soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvat motiivit (Kosonen 1996, 54–57, 2022, 410). Kososen mukaan soittamiseen ja soitettavaan musiikkiin liittyvät motiivit ovat selkeästi tärkeimpiä motiiveja nuorten soittamiseen (Kosonen 2022). Nautinto musiikin tekemistä kohtaan sekä yksin että yhdessä soittaessa ovat sisäistä motivaatiota, joka on tärkeää musiikkiharrastuksen jatkumisen kannalta (Hallam 2014). Ensimmäisessä motiivissa soittamiseen ja musiikkiin liittyy vahvoja positiivisia tunteita, jotka ilmenevät soittamisen ilona, kiinnostuksena soittaa ja oppia uutta (Kosonen 1996, 54). Musiikin ja soittamisen tuottama mielihyvä ruokkii itse itseään ja saa soittamaan yhä enemmän (Kosonen 2022, 410).

Tärkeä osa soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvia motiiveja on soitettava ohjelmisto. Ohjelmisto liittyy vahvasti harjoittelumotivaatioon, jonka kannalta soittotehtävän mielekkyys on tärkeää. Yksittäiseen kappaleeseen kohdistuva motivaatio voi olla tilannekohtainen lyhykestoinen motivaatio. Toistuvana ja jatkuvana kyseessä on pidempikestoinen ohjelmistoon kohdistuva motivaatio. (Kosonen 1996, 56–57.) Jos soitettava ohjelmisto ja kappaleet ovat yhteydessä soittajalle jo tuttuun tai oman elinpiirin musiikkikulttuuriin, se voi lisätä soittomotivaatiota. Tällöin kyseessä on kulttuurin omaksumisen motiivi. (Kosonen 1996, 57, kuva 2.)

Renwick ja McPherson (2002) ovat tutkimuksessaan demonstroineet, kuinka 12-vuotiaan soitonopiskelijan tarkkaavaisuus, keskittyminen ja sinnikkyys kasvoivat harjoittellessa

kappaletta, jonka hän oli valinnut itse, verrattuna opettajan valitseman kappaleen harjoitteluun (Renwick & McPherson 2002). Kososen mukaan murrosiässä ”nuorisomusiikista” voi tulla tärkeä osa nuorten elämää. Jos soittotunneilla soitettava musiikki on ainoastaan ”vanhempien ja opettajan musiikkia”, voi nuori kokea ristiriitaa musiikkikulttuurien ja musiikillisten arvojen erilaisuudessa (Kosonen 1996, 57). Musiikin harrastamisessa omaehtoisuus on nuorille usein tärkeää, koska mahdollisuus oman toiminnan ohjaamiseen ja itsensä toteuttamiseen mahdollistavat myös itsemääräämisen kokemuksen (Laiho 2002).

Kososen motiiviluokituksen toinen ryhmä on suoritus- tai saavutusmotiivit. Nämä motiivit liittyvät erilaisiin asetettuihin tavoitteisiin ja päämääriin. Motivoivat tavoitteet voivat olla konkreettisia ja tilannekohtaisia, kuten uuden kappaleen hallitseminen tai esiintyminen. Toisaalta ne voivat olla myös jotain abstraktia, kuten omien tavoitteiden saavuttaminen tai perheenjäsenten arvostus. Suoritusmotiivit voivat olla soittajasta lähtöisin olevia eli sisäistä motivaatiota tai ulkoisten virikkeiden synnyttämiä. (Kosonen 1996, 58–61.) Tavoitteet ja päämäärät ovat yhteydessä soittajan identiteettiin, minäkuvaan, minäpystyvyyteen sekä käsityksiin siitä, mitä soittaja pitää itselleen mahdollisena. Itseensä uskominen voi olla voimakas motivaattori tavoittellessa ja muodostaessa päämääriä. Jos soittaja ei usko omiin kykyihinsä, kiinnostusta musiikkia kohtaan voi olla vaikeaa säilyttää lyhyellä tai pidemmällä aikavälillä. (Hallam 2014.)

Kolmas ryhmä on vuorovaikutukseen perustuvat motiivit, jossa soittajan elämän erilaiset vuorovaikutustilanteet ja -suhteet voivat synnyttää motiiveja soittamiseen (Kosonen 1996, 62–64). Musiikin oppiminen tapahtuu usein monien sosiaalisten suhteiden kontekstissa, johon kuuluvat opettajat, vanhemmat, muut perheenjäsenet ja erilaiset vertaisryhmät (Evans 2015). Ihmisillä on sisäsyntyinen tarve muodostaa ja ylläpitää tärkeitä ihmissuhteita. Kun yhteenkuuluvuuden tarve täyttyy opiskelukontekstissa, se lisää myönteisiä opiskeluun liittyviä tunteita ja oppimismotivaatiota. (Kiuru 2018.) Sosiaalinen vuorovaikutus onkin tärkeä motivaatiota rakentava tekijä, joka voi tukea ja vahvistaa oppimismotivaatiota (Järvenoja 2018 ym., 143).

Yksi tärkeimmistä soittamiseen liittyvistä vuorovaikutustilanteista soittotunneilla käyväle nuorelle on kontakti opettajaan. Soitonopettajalla onkin ratkaiseva rooli nuoren soitto motivaation vaikuttajana. (Hallam 2014.) Opettajan vaikutus motivaatioon ei siksi rajoitu vain kontaktimotiiviin (kuva 2), vaan se heijastuu soitonopiskelijalla koko motivaati-

tioon tietoisesti tai tiedostamatta (Kosonen 1996, 62–63). Opettaja voi toimia myös roolimallina, joka on tietynlainen ihanneminä ja saa aikaan arvostusta ja ihailua sekä motivoi omalla esimerkillään (Hallam 2014, Kosonen 1996, 63).

Vertaisryhmästä voi saada tärkeän soittomotiivin, joka voi syntyä esimerkiksi yhteissoitotilanteissa (Kosonen 1996, 62). Nuorille tämä kontaktimotiivi on erityisen tärkeä, koska vertaisryhmän merkitys kasvaa nuoruusiän edetessä (Kiuru 2023, 191). ”Joskus on jopa vaikea määrittää, onko tärkeämpää musiikin tekeminen vai yhdessä oleminen, kontakti toisiin soittajiin” (Kosonen 1996, 62). Tutkimuksen mukaan musiikkia harrastavat oppilaat kokivat soittavien kavereiden roolin musiikkiharrastuksen kannalta tärkeäksi, sillä heidän kanssaan he voivat jakaa yhteisiä soittoharrastukseen liittyviä kokemuksia toisin kuin muiden samanikäisten nuorten kanssa (Tuomela 2017).

Nuoruusiässä vertaisryhmän vaikutus on niin voimakas, että positiivisen mallin lisäksi se voi saada aikaan myös negatiivista painetta ja vertailua liittyen musiikkiin ja soittamiseen (Hallam 2014). Jotta nuoruusiän negatiivisia paineita voidaan kestää, on nuorten musiikillisten identiteettien oltava tarpeeksi kehittyneitä. Opettajalla onkin suuri rooli identiteettien kehittymisen tukijana. (Hallam 2014.)

Auttamismotiivi ja kannustus ovat tärkeitä vuorovaikutukseen perustuvien motiivien osia (kuva 2). Auttamismotiivia voi ilmetä esimerkiksi yhteissoitossa, jolloin soittajatoverit voivat auttaa toinen toisiaan. Motiivin merkitys soittomotivaatioon voi olla vähäinen, mutta tietynlaisena mallina oleminen voi synnyttää positiivisia hallintamotiiveja ja vahvistaa soittajan itsetuntoa. Auttamismotiivi on tilannekohtainen, kun taas kannustamisella voi olla pitkäkestoisia vaikutuksia motivaatioon. Soitonopiskelijoille erityisesti opettajan kannustava asenne on tärkeää, mutta myös muiden tärkeiden ihmisten, kuten kansasoittajien, kavereiden ja perheen. (Kosonen 1996, 63.)

Lapsen varhaisina vuosina perhe on todennäköisesti päälähde musiikilliselle stimulaatiolle (Hallam 2014). Lapsi saa ensimmäiset musiikilliset virikkeet jo ennen syntymäänsä (Kosonen 2009, 2022). Perheen ja läheisten arvostukset ja musiikkikäyttäytyminen välittävät musiikkiin liittyviä tietoisia ja tiedostamattomia merkityksiä jo paljon ennen kuin lapsi pystyy edes tietoisesti hahmottamaan musiikkia. Vanhempien merkitys lapsuuden ja myös myöhemmän iän musiikkiasenteille on kiistaton. (Kosonen 2009.) Ulospäinsuuntautunut tuki ja kannustus ovat ratkaisevassa roolissa lapsen sitoutumiselle ja musiikkiharrastuksen jatkumiselle pidemmällä aikavälillä (Hallam 2014).

Neljäs ryhmä on ulkoiset virikkeet, jotka ovat soittajan ulkopuolelta soittajaan vaikuttavia tekijöitä, mutta ne eivät ole välttämättä ulkoisia motiiveja vaan nimenomaan motiivivia virittäviä tekijöitä. Ulkoinen virike on käsitteenä laaja: siihen voidaan lukea edellisen kappaleen auttaminen ja kannustaminen, mutta myös materiaalisia virikkeitä. Materiaalisia virikkeitä voivat olla esimerkiksi uusi laadukkaampi soitin tai uudet harjoittelutilat. (Kosonen 1996, 64.)

Viides ryhmä on välineelliset motiivit – hyöty ja ulkoset palkkiot. Kyseessä on välineellinen motiivi, jos soittaminen ei ole päämäärä, vaan keino jonkun muun päämäärän saavuttamiseksi. Välineellinen motiivi on ulkoisen motivaation muoto, mikä voi olla esimerkiksi jokin palkkio. Välineellinen palkkio tilannekohtaisena harjoittelukeinona saattaa olla hyödyllinen ja monelle soittajalle tuttu. Tärkeää on kuitenkin, että välineellinen palkkio toimii niin sanottuna välitavoitteena ja kaukotavoite on musiikillinen, esimerkiksi kappaleen osaaminen kokonaan. Jos soittoa motivoi pelkästään ulkoinen palkkio, niin oppiminen jää usein pinnalliseksi eikä motivaatio ole soittamisen kannalta suotuisa. (Kosonen 1996, 65–66.)

Kuudennen ryhmän muodostavat soittajan persoonallisiin ominaisuuksiin liittyvät motiivit. Näiden motiivien merkitys ei ole niinkään ”soittamisen tuottamissa musiikillisissa kokemuksissa ja itse musiikissa, vaan siinä, että toimii mahdollisimman hyvin omaa miinänsä suojellen ja omaa minuuttiaan kehittäen.” (Kosonen 1996, 66.) Tutkimuksessa mainitut persoonalliset ominaisuudet ovat uteliaisuus ja kiinnostus, vakiintuneet tottumukset, velvollisuudentunto ja väkinäisyys (Kosonen 1996, 66–68, kuva 2).

Tarkastelin Kososen tutkimusta (1996), jossa hän jakaa soittomotivaation pienempiin luokkiin erilaisiksi motiiveiksi ja niiden alaluokiksi (Kosonen 1996). Soittomotivaatiota voivat ruokkia monenlaiset eri asiat, ja soittamisen motiivien väliset voimakkuusvaihtelut ovat luonnollinen osa motivoitunutta toimintaa. Peruslähtökohtana soittoharrastukselle ja -motivaatiolle on kuitenkin omakohtainen kiinnostus musiikkiin. (Kosonen 2022, 401.)

## 4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykset ja määrittelen tutkimustehtävän. Perustelen, miksi valitsin lähestymistavaksi laadullisen tutkimuksen, kerron tutkimuksen toteutuksesta ja esittelen, millaisia menetelmiä käyttäen aineisto on tuotettu. Lopuksi tarkastelen tutkimukseeni liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä.

### 4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tässä maisterintutkielmassa tutkin ryhmässä soittamista soittavien nuorten näkökulmasta musiikkiopistokontekstissa. Tarkastelen sitä, miten ryhmäkontekstissa tapahtuva pianonsoitto on yhteydessä nuorten soittajien soittomotivaatioon nuorten mukaan.

Tutkimuskysymys on:

Miten pianoryhmässä soittaminen on yhteydessä haastateltavien nuorten soittomotivaatioon?

Alakysymykset ovat:

1. Mitkä tekijät ryhmäsoitossa edistävät haastateltavien nuorten soittomotivaatiota?
2. Mitkä tekijät ryhmäsoitossa heikentävät haastateltavien nuorten soittomotivaatiota?

### 4.2 Laadullinen tutkimus

Valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen, koska sen joustava luonne sopii parhaiten tutkimusaiheeseeni (Eskola & Suoranta 1998, 20). Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavasta kohteesta pyritään saamaan mahdollisimman kokonaisvaltainen ja syvälinen kuva, mikä ohjaa myös tutkijan toimintaa aineiston lähelle menevään tarkasteluun (Juhila 2021a). Usein laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan vain pientä määrää tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman tarkasti, jolloin aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole sen määrä vaan laatu (Eskola & Suoranta

1998). Halusin itsekin pitää tutkimukseen osallistujien määrän pienenä ja haastattelin kahdessa pianoryhmässä soittavia nuoria.

Laadullisen tutkimuksen yksi ominaispiirre on kvalitatiivisen aineiston suosiminen. Kvalitatiivisen aineiston suosiminen tarkoittaa, että tutkimuksen aineistoina käytetään empiirisiä eli kokemukseen tai havaintoihin perustuvia aineistoja, jotka voivat olla esimerkiksi tekstejä, keskusteluja tai haastatteluja. (Juhila 2021a.) Kokosin tutkimuksen aineiston ryhmähaastatteluista ja pianoryhmien soittotuntien observoinneista. Haastattelut toimivat primääriaineistona ja observoinnit sekundääriaineistona.

### **4.3 Tutkimuksen toteutus**

Kuten edellä totesin, tuotin tutkimuksen aineiston haastattelemalla ja observoimalla. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, näin ollen tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2001). Valitsin menetelmäksi haastattelun menetelmän joustavuuden takia. Lisäksi haastattelun avulla ajattelin saavani nuorten oman äänen kuuluviin ja heidän asiantuntijuutensa esiin kattavasti.

Tutkimuksen haastattelumuotona voi olla yksilö, pari- tai ryhmähaastattelu (Eskola & Suoranta 1998). Tuotin tämän tutkimuksen aineiston ryhmähaastatteluna. Valitsin menetelmäksi ryhmähaastattelun, koska haastateltavat voivat haastattelussa muistella yhdessä sekä tukea ja rohkaista toisiaan. Haastattelu saattaa olla tilanteena nuorille vieras, joten he saivat turvaa toisistaan. Haastatteluihin osallistuneet nuoret soittavat pianoa samoissa ryhmässä, joten useat tilanteet, joista he kertoivat, olivat yhteisiä kokemuksia. Näin ollen haastateltavat auttoivat toisiaan muistelemaan tapahtumia.

Lasten ja nuorten haastattelemisessa on hyvä ottaa huomioon ja tiedostaa aikuisen haastattelijan valta-asema haastateltaviin nuoriin nähden, joka on väistämättä läsnä ikäeron sekä tutkijan ja aikuisen roolin myötä. Haastattelijan on tärkeää tunnistaa ja tunnustaa nuorten asiantuntijuus ja ilmaista, että haluaa aidosti kuulla heidän näkemyksiään. (Kallinen & Pirskanen 2022.) Näin minäkin halusin aidosti tukea ja kuunnella nuoria haastateltaviani.

Haastattelukysymykset ovat lapsia ja nuoria haastateltaessa laadittava ikäsopiviksi, jotta lapsi tai nuori pystyy vastaamaan niihin (Kallinen & Pirskanen 2022). En siksi kysymyk-

sissäni maininnut suoraan sanaa motivaatio, vaan sivusin aihetta muilla sanoin eri näkökulmista. Nuoret olivat kuitenkin tietoisia siitä, että tutkimus käsittelee motivaatiota, ja kerroin heille, mitä se tarkoittaa. Ryhmien välillä oli ikäeroa, minkä takia vanhempien ryhmälle sana oli tutumpi, kuin nuorempien ryhmälle.

Olin yhteydessä ryhmien opettajiin maaliskuussa 2025 sähköpostitse ja pyysin lupaa tutkimuksen tekoon. Oppilaitos, jonka opettajiin olin yhteydessä valikoitui tutkimukseen siitä syystä, että tiesin oppilaitoksessa olevan ryhmäopetusta. Toinen syy oppilaitoksen valikoitumiselle oli sen sijainti pääkaupunkiseudulla, mikä helpotti haastatteluiden toteuttamista.

Toteutin haastattelut vuoden 2025 maalis- ja huhtikuussa. Kummankin ryhmän haastattelut tehtiin ryhmäläisille tutussa tilassa, jossa heidän soittotuntinsa muutenkin ovat. Haastatteluissa olivat läsnä ryhmän jäsenet, toisessa ryhmässä neljä nuorta ja toisessa viisi, ja haastattelija. Ryhmien opettajat antoivat ystävällisesti käyttöömme yhden ryhmän soittotuntiajan haastatteluiden tekoa varten. Näin yhteinen haastattelu-aika löytyi helposti, eikä erillistä ajankohtaa tarvinnut alkaa sopimaan haastateltavien kanssa. Äänitin haastattelut kahdelle eri laitteelle, puhelimelle ja tabletille. Äänitystyökaluna toimivat laitteiden äänityssovellukset.

Haastatteluiden lisäksi observoin eli havainnoin ryhmien soittotunteja. Observoin kummankin ryhmän tunteja kaksi kertaa 45 minuuttia. Tuntien observointi antoi tärkeää tietoa ryhmäopetuksesta ja täydensi haastattelua tiedonkeruumenetelmänä. Laajentamalla menetelmien käyttöä voidaan saada esiin laajempia näkökulmia ja lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2001). Observointi oli reaktiivista eli havainnoitava kohde oli tietoinen siitä. Observoinnit toteutettiin ennen haastatteluita, jolloin pystyin saamaan vahvistusta monille haastatteluissa esiin tulleille aiheille. Pystyin ymmärtämään haastatteluita paremmin, kun tiesin esimerkiksi mistä kappaleista nuoret puhuivat ja keskustelivat keskenään. Kirjoitin observoiduista tunteista muistiinpanot tietokoneelle. Tarkkailin erityisesti vuorovaikutusta, oppilaiden reaktioita ja yleisestä tuntien kulkua.

#### **4.4 Analyysi**

Haastatteluiden jälkeen toteutin litteroinnin. Litterointi tarkoittaa nauhoitetun materiaalin puhtaaksikirjoittamista tekstimuotoon. Litteroinnissa kirjoitin haastattelut sanatarkasti

käyttäen sellaista puhekielistä muotoa, mitä kukin haastateltava käytti. En käyttänyt litteroinnissa mekaanisia apuvälineitä, vaan toteutin sen manuaalisesti. Jätin litteroinnista pois toistuvat täytesanat sekä keskeneräisiksi jääneet sanat.

Aineiston analyysitapana toimi laadullinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin mallina toimi abduktiivinen eli teoriasidonnainen päättely, joka yhdistelee teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen elementtejä. Abduktiivisessa analyysissä aineiston analyysi ei perustu suoraan teoriaan, mutta yhteydet siihen ovat havaittavissa. Aineistosta tehdyille tuloksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä ja vahvistusta. Abduktiivisessa analyysissä tutkija voi tehdä huomioita empirian vastaamattomuudesta aiempiin tutkimuksiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Laadin analyysin tueksi käsittekartan, jonka avulla koodasin aineiston. Koodaaminen tarkoittaa sitä, että osia aineistosta yhdistellään ja erotellaan jonkin ominaisuuden mukaan. Tietynlaiset osat luokitellaan yhteen, ja luokalle annetaan yhteisen ominaisuuden mukainen nimi. (Juhila 2021b.) Tässä tapauksessa aineiston osat olivat litteroituja haastatelluita. Koodaamisen jälkeen teemoittelin aineiston. Teemoittelu on yksi laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä, jossa aineistosta paikannetaan tutkimusongelman kannalta oleelliset aiheet (Juhila 2021c). Kososen teoria musiikkiharrastuksen motiiveista (Kosonen 1996) ohjasi löyhästi analyysia. Teoriassa oli useita yhtymäkohtia tähän tutkimukseen, mutta käytin teorian lisäksi muitakin teorioita, koska Kososen teoria on vuodelta 1996 ja siinä tutkitaan yksilösoittotunneilla käyviä nuoria ja heidän motivaatiotaan.

## 4.5 Tutkimusetiikka

Tutkimusta tehdessä noudatin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia eettisiä normeja (TENK 2023), Taideyliopiston eettisiä periaatteita (Taideyliopisto 2020) sekä Yhdistyneiden kansakuntien lasten kanssa työskentelyn periaatteita tutkimushaastatteluun soveltaen (Kallinen & Pirskanen 2022). Tutkimusetiikan pohjana toimi tutkimusta tehdessä tieteellisen käytännön peruseriaatteet ”luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto” (TENK 2023). Otin huomioon tutkimuksen eettisyyden jokaisessa tutkimuksen vaiheessa.

Haastateltavat nuoret antoivat suullisen suostumuksen mukanaoloon haastatteluiden alussa. Koska nuoret olivat alaikäisiä, niin heidän huoltajansa allekirjoittivat lisäksi suostumuslomakkeen. Huoltajat saivat lisäksi kirjallisen tietosuojalomakkeen, jossa heitä

tiedotettiin tutkimuksen vaiheista ja sisällöstä. Haastateltavilla oli oikeus vetäytyä syytä ilmoittamatta tutkimuksessa mukanaolosta missä vaiheessa tutkimusta tahansa.

Tutkijana kannan vastuun tutkittavien yksityisyydensuojasta. Tutkimuksen osallistujat on pseudonymisoitu eli suorat tunnisteet ja vahvat epäsuorat tunnisteet on poistettu aineistotiedoista (JYU 2025). Haastateltavat eivät esiinny omilla nimillään, vaan käytän heistä heidän itselleen keksimiä peitenimiä. Haastateltavien oppilaiden opettajien ja oppilaitoksen nimet on poistettu tutkimuksesta.

Säilytän tutkimuksen aineistoa, johon sisältyy haastatteluiden äänitiedostot ja litteraatit sekä observoitujen tuntien muistiinpanot, luotettavasti salasanalla suojatulla tietokoneellani ja hävitän aineiston kolmen kuukauden päästä työn hyväksymisestä. Olen käyttänyt tekoälysovellus ChatGPT:tä apuna vieraskielisten tekstien kääntämisessä ja tutkimuskysymysten ideoinnissa.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen aineistosta tehdyn analyysin tulokset. Ensimmäiseksi esittelen haastateltavat nuoret, ja seuraavissa luvuissa 5.2. ja 5.3. käyn läpi tutkimuksen tulokset eli soittomotivaatiota edistävät sekä heikentävät tekijät.

### 5.1 Nuorten esittelyt

Tutkimusta varten haastattelin 12–15-vuotiaita kahdessa eri pianoryhmässä opiskelevia nuoria. Toisen ryhmän soittajat ovat ikäryhmältään 5.-luokkalaisia ja toisen ryhmän 8.-luokkalaisia. Kummankin ryhmän nuoret ovat soittaneet yhdessä useamman vuoden, 6–7-vuotiaista asti. Ryhmien opetus on taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta. Kummallakin ryhmällä on viikoittain ryhmätunteja, toisella kolme kertaa viikossa ja toisella kerran, ja ryhmillä on keskenään eri opettajat. Kaikki samassa ryhmässä soittavat nuoret ovat peruskoulussa samalla luokalla, joten ryhmäkaverit ovat myös luokkatovereita.

Olen pseudonymisoinut tutkimukseen osallistuneet nuoret. Nuoret esiintyvät tutkimuksessa peitenimillä, jotka he saivat keksiä itselleen haastattelussa. Peitenimiksi kävivät kaikki etunimet. Peitenimien keksiminen vaikutti olevan mukava ja ehkä hauskakin tehtävä.

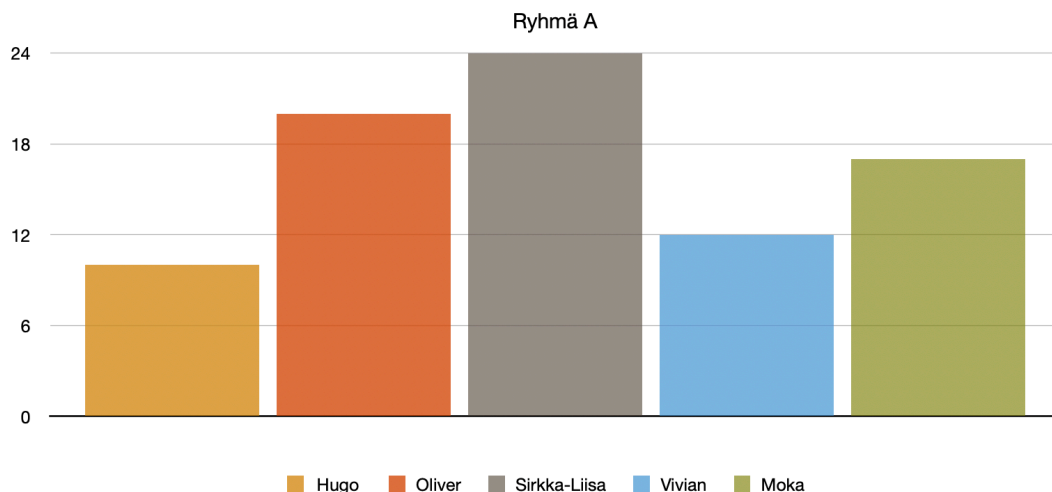
Peitenimiksi nuoret valitsivat itselleen:

Ryhmä A: Hugo, Moka, Sirkka-Liisa, Oliver ja Vivian

Ryhmä B: Eliel, Helmi, Leo ja Yö

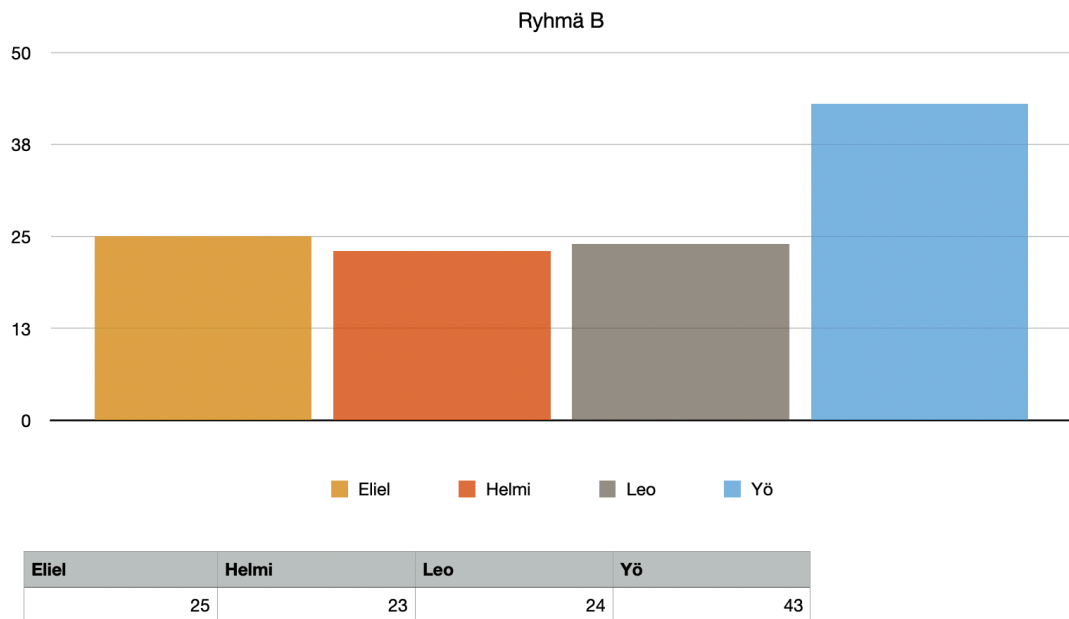
Tein havainnon, että nuoret eivät puhuneet aiheista kovin pitkäsanaisesti, vaan kertomukset jäivät joidenkin aiheiden kanssa pintapuolisemmiksi. Sen takia tutkijana päättelin joi-tain nyansseja varovaisesti rivien välistä. Haastateltavien puheeseen kuului puhekielisyttä ja täytesanoja. Sitaateista olen helppolukuisuuden takia poistanut täytesanat ja toisteisuudet.

Ryhmähaastatteluissa annoin nuorille vapauden puhua, jos kuhunkin kysymykseen tuli mieleen sanottavaa. Nuorilla oli myös vapaus olla halutessaan hiljaa. Muutamissa kohdissa haastatteluita jaoin puheenvuorot kaikille. Olen listannut kahteen taulukkoon ryhmäkohtaisesti, miten puheenvuorojen määrä on jakautunut haastatteluissa nuorten välillä. Kuten taulukoista käy ilmi, puheenvuorot jakautuivat nuorten välillä kohtalaisen tasaisesti.



Hugo	Moka	Oliver	Sirkka-Liisa	Vivian
10	17	20	24	12

Kuva 3: Ryhmä A puheenvuorojen määrät ja jakautuminen ryhmähaastattelussa



Kuva 4: Ryhmä B puheenvuorojen määrät ja jakautuminen ryhmähaastattelussa

Haastatteluiden tunnelma oli rento. Oman havaintoni mukaan kummatkin ryhmät olivat hyvin hitsautuneita yhteen. Heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa oli välitöntä. Haastattelukysymysten pohjalta syntyi ryhmäläisten keskeisiä keskusteluita, joissa he täydensivät toistensa lauseita. Keskustelut rönsyilivät myös tutkimuksen ulkopuoleisiin aiheisiin. Ryhmäläiset kertoivat minulle ja keskustelivat keskenään muun muassa erilaisista esiintymispaikoista, konserttimatkasta, paljonko he ovat esiintyneet, paljonko heillä on ollut ryhmätunteja vuosien varrella ja heidän koulunsa valinnaisaineista.

Vein haastateltaville mukanaani pientä makeaa syötävää, joita he saivat napostella haastattelun aikana. Eväiden avulla halusin osoittaa kiitokseni tutkimukseen osallistumisesta. Ajattelin pienten eväiden myös lisäävän motivaatiota kysymyksiin vastaamiseen ja keventävän tunnelmaa. Haastateltavat ilahtuivat tästä eleestä.

## 5.2 Motivaatiota edistäviä tekijöitä

Tässä luvussa esittelen aineistossani ilmi käyneitä ryhmäsoiton tekijöitä, jotka edistävät motivaatiota nuorten kokemuksissa. Jaottelen edistävät tekijät kuuteen eri alaotsikkoon, jotka ovat vertaisryhmä, yhteissoitto, ohjelmisto, kannustaminen ja auttaminen, esiintyminen ja ulkoiset tekijät. Viittaan ryhmiiin aiemmassa luvussa kirjoittamillani nimillä ryhmä A ja ryhmä B sekä yksittäisiin haastateltaviin peitenimillä.

## 5.2.1 Vertaisryhmä

Haastatteluissa esille nousseista teemoista yksi tärkeimmistä on vuorovaikutus. Erityisesti esille nousee kavereiden ja vertaisryhmän tärkeys ja merkitys. Kaverit ovat tärkeitä yhteisöön kannalta, mutta myös ulkomusiikillisista syistä. Kirjoitan yhteisöön luvussa 5.2.2. Tässä luvussa keskityn kavereihin vertaisryhmän ja sosiaalisen kontaktin kannalta.

Oliverin kokemuksissa ryhmän merkitys on niin suuri, että hän ei välttämättä soittaisi pianoa ilman ryhmätunteja. Hän kuvailee, että toisten ihmisten näkeminen on hänelle tärkeää.

*Mun mielestä ryhmätunnit on aika kivoja kun saa olla toisten kaa. Se on kivaa, kun voi olla ihmisten kaa ja soittaminen on aika kivaa silleen yhdessä. Jos mä en ois ryhmätunneilla, niin mä en välttämättä ees hirveesti soittais. (Oliver)*

Vivian ja Moka kertovat, että heillekin kaverit ovat tärkeitä. Ryhmätuntien eli ryhmisten tärkeä, ellei jopa tärkein anti, heille on kavereiden näkeminen.

*Ryhmiksissä (ryhmätunneilla) mä tykkään nähdä kavereita. (Vivian)*

*Mä tykkään ryhmiksistä sen takia, että siinä on kaverit myös mukana. (Moka)*

Ryhmäläisten välille on muodostunut ryhmätuntien myötä erityinen suhde. Nuoret ovat soittaneet yhdessä 6–7-vuotiaista asti eli toisessa ryhmässä soittavat nuoret soittavat yhdessä viidettä vuotta ja toisessa ryhmässä kahdeksatta. Nuoret ovat siis poikkeuksellisen pitkään työskennelleet samojen soittokavereiden kanssa. Sen takia ryhmien sisäinen vuorovaikutus ja luottamus ovat kasvaneet vuosien varrella. Helmi kertoo, että he ovat nykyään läheisempiä toisilleen ja he ovat lähentyneet ryhmänä.

Nuorista aistii kummassakin ryhmässä, että heillä on hyvä yhteishenki. Haastattelutilanteissa havaitsen paljon luottamusta nuorten välillä. Ryhmähengestä kertoo myös se, että toisten seurassa viihdytään hyvin. Yö kertoo, että heidän ryhmällään on hauskaa yhdessä.

*Meil on tosi hyvä ryhmähenki ja paljon asiat naurattaa. Muutenki on hauskaa. (Yö)*

Nuoret kertovat, että he esiintyvät sekä ryhmänä että soolokappaleiden kanssa musiikkiopiston oppilaskonserteissa. Kavereiden merkitys vaikuttaa ryhmätuntien lisäksi myös näissä konserteissa. Monesti jos nuori käy vain yksilötunneilla, oppilaskonsertit saattavat olla tilaisuuksia, joissa muita esiintyjä ei tunne. Se saattaa lisätä jännitystä esiintymistä tai konserttitilannetta kohtaan ja lisätä epävarmuutta. Ryhmässä soittavilla nuorilla on konserteissa kavereita, jotka he tuntevat ennestään. Nuorista Vivian mainitsee, että konserteissa on kiva päästä näkemään kavereita. Myös Helmi kertoo, että konserteissa on hauskaa soittaa kaverien kanssa.

*Vaikka yhes konsertis, jos on soolo ja sit on ryhmäkappale, nii sit se on kivempi, ku on jotai muitaki (...) kavereita. (Helmi)*

Konserteissa kavereiden läsnäolon lisäksi kavereista saa positiivista mallia. Kaverin esiintymisestä näkee, että hänelle ei ”käynyt mitään”, ja nuori itsekkin pystyy siihen. Yö kuvailee kaverin mallin konsertissa kannustavan.

*Se on myös sillee, et jos sä eka näät miten sun ryhmäläinen soittaa (konsertissa) ja sit sä oot vaikka seuraava (esiintyjä) et seki jotenki niinku emmä tiiä kannustaa tai sillee. (Yö)*

Leo jatkaa samasta aiheesta Yön jälkeen:

*Sä näät, ettei oo mitää pelottavaa et se (kaveri) menee (esiintymään). (Leo)*

Haastatteluiden perusteella kavereiden merkitys nuorille on kiistaton. Kysyn nuorilta haastatteluissa kysymyksen ”Miksi soitat pianoa?”, johon suurin osa vastaa ensimmäisenä, että kavereiden takia.

## **5.2.2 Yhteissoitto**

Kavereita on kiva nähdä kontaktin ja vuorovaikutuksen takia, mutta tärkeää ja motivoivaa on myös heidän kanssaan yhdessä soittaminen. Yhteissoitto onkin toinen tärkeä tema, joka edistää motivaatiota nuorten kokemuksissa.

*No mä tykkään soittaa yhdessä, mun mielestä se on kivaa ryhmätunneissa.  
(Sirkka-Liisa)*

Ryhmätunnit koostuvat pääasiassa yhteissoitosta, joten nuoret pääsevät ryhmätunneilla tekemään sitä viikoittain. Nuoret harjoittelevat omat stemmansa itsenäisesti kotona ja omilla yksilötunneilla. Ryhmätunneilla päästään usein heti soittamaan yhdessä, kun omat osuudet on harjoiteltu jo muualla. Toki tunneillakin harjoitellaan välillä omia stemmoja ja opettaja auttaa ongelmissa.

*No ensin harjoitellaan kotona. Jokainen oman stemman ja sit tunnilla yleensä vaan yhdistetään ne. (Leo)*

Toisesta ryhmästä Sirkka-Liisa kuvailee heidän toimintaansa samankaltaisesti.

*Ekana kaikki kattoo omii stemmoi ja sitten tota [opettajan nimi] saattaa laittaa niihin sormituksia ja sitten me ollaan luettu niitä ite ja harjoiteltu.  
(Sirkka-Liisa)*

Ryhmien toiminta painottuu valmiiksi sävellettyjen kappaleiden yhteissoittoon. Ryhmien toiminta on kuitenkin monipuolista. Nuoret kertovat heidän soittavan tunneilla kappaleiden lisäksi muun muassa improvisaatioita, vapaa säestystä ja asteikoita kvinttiympyrän mukaan. Improvisaatioissa he vaihtelevat säestyksien ja improvisoitujen soolojen välillä. Myös instrumenttina pianoryhmä on monipuolinen, ja ryhmän kanssa pystyy soittamaan monia erilaisia kappaleita. Oliver kertoo, että tykkää soittaa pianoa soittimen monipuolisuuden takia.

*Piano on aika kiva, ku sillä pystyy soittaa kaikkii siistei kappaleita, joita on kuullu jossain vaikka telkkarissa tai muualla. (Oliver)*

Moka, Sirkka-Liisa, Helmi, Leo ja Yö kertovat nauttivansa siitä, miten suuri ääni viiden soittajan kanssa soittaessa saadaan aikaan.

*Ja siin on kivaa soittaa, ku on nii monta ihmistä. (...) Siin voi tulla enemmän ääniä ja se ois kivaa, koska aika moni soittaa siinä. (Moka)*

*Yhdessä ku me soitetaan, nii musta se kuulostaa tosi siistiltä, ku on nii paljon eri ääniä. Ja sitte, ku meitä on aika monta, nii sit on kiva soittaa yhdessä.  
(Sirkka-Liisa)*

*Joo ja sit ku on monta eri stemmaa, nii se kuulostaa ihan eriltä. (Helmi)*

*Kun se kappale on valmis, nii sitä on kiva soittaa. (...) Kun sä pystyt ite nauttii siitä musiikista, mitä sä soitat, nii se kuulostaa yleensä hienolta kun me kaikki viis soitetaa. (Leo)*

*Ja me soitetaa yhdessä tossa, nii sit se kuulostaa tosi nätiltä. (Yö)*

Hugo kertoo, että soolokappaleita soittaessa kappaleet eivät usein kuulosta alkuperäisiltä versioilta. Ryhmässä soittaessa se on mahdollista, kun soittajilla on eri rooleja.

*Se on kivaa, ku on moniäänisesti se kuulostaa enemmän siltä kappaleelta, ku jos yksin vaa soittaa sitä sooloo. (...) Se että soittaa ryhmän kaa sillee, et (...) joku soittaa komppii ja joku sooloo ja joku jotain myös komppii. (Hugo)*

Sirkka-Liisa kertoo pitävänsä siitä, miten erilaisia rooleja ryhmässä voi saada eri kappaleissa. Ryhmäläiset kertovat kierrättävänsä rooleja eli kaikki pääsevät soittamaan eri pianon rekistereitä ja olemaan vuorollaan solistisempi soittaja tai säestävämpi soittaja.

*Ja sit se on kiva, ku se on nii monipuolista, et (...) sä voit säestää tai sul voi olla sooloo. Siin on nii paljon kaikkii eri asioita. (Sirkka-Liisa)*

Helmi kertoo, miten ryhmässä voidaan soittaa sellaisia kappaleita, joita ryhmäläiset eivät pystyisi kappaleiden vaikeustason takia soittamaan yksin. Ryhmän kanssa soitettuna kappaleet kuitenkin kuulostavat lähestulkoon samalta kuin alkuperäiset versiot.

*Esim toi [kappaleen nimi], nii ei sitä varmaa kukaa ois yksin pystyny soittaa, ku se on tosi vaikee. Mut tällee ryhmässä pysty soittaa, et se kuulosti mahollisimman oikeelta siihen oikeeseen versioo verrattuna. (Helmi)*

Helmi kertoo myös ryhmä- ja yksilötuntien eroavaisuuksista. Hän kertoo, miten ryhmäsoitto on hioutunut vuosien varrella, kun ryhmäläiset ovat soittaneet yhä enemmän keskenään.

*Mut kyl mun mielestä ainaki yksäri- ja ryhmätunnit on tosi eri mut kyl mun mielest ryhmätunnit on sillee niinku kyl mä tykkään siitä ja ne on tosi kivoja ja on ihan eri soittaa ryhmässä ku yksin ja me ollaan myös opittu ryhmässä*

*soittamaan yhes, ku me ollaan soitettu nii pitkään yhdessä, nii me jo niinku tiedetään et miten me soitetaa. (Helmi)*

Yhteissoittoon liittyy siis monia hyviä puolia: kappaleiden monipuolisuus, erilaiset roolit, sekä kappaleiden vaikeusaste soolokappaleisiin verrattuna. Yhteissoitossa huomaa myös sen, miten ryhmä hitsautuu yhteen ja yhdessä soittamisesta tulee vuosien mittaan helpompaa ja luontevampaa.

### **5.2.3 Ohjelmisto**

Vertaisryhmän ja yhteissoiton tärkeyden ohella haastatteluissa nousee esille kivojen kappaleiden merkitys. Oliver kertoo, että mielekäs ohjelmisto saa aikaan aktiivisempaa ja omasta mielenkiinnosta lähtöisin olevaa soittamista ja harjoittelemista kotona.

*Jos on jokin kiva kappale, nii sitten mä tykkään sitä harjotella tai soittaa sen ainaki kerran läpi päivässä. (Oliver)*

Myös Moka kertoo kivan kappaleen vaikuttavan soittamisen mielekkyyteen.

*Mä tykkään soittamisest sen takia että no se on vaa hauskaa, ku on joku kiva kappale. (Moka)*

Yö kertoo hänellä olleen viime aikoina haasteita soittomotivaation suhteen. Hän on vaihtanut pääsoittimen toiseen, mutta käy kuitenkin edelleen pianon ryhmätunneilla. Hän kertoo, että jos jokin syy saa hänet innostumaan ja nauttimaan pianonsoitosta, niin se on hyvä kappale.

*Ehkä jos on ollu sellasii hyvii kappaleita, et niitä on nauttinu soittaa itekseen. (Yö)*

Toinen ryhmä kertoo heidän tutustuvat kappaleisiin ensin kuuntelemalla. Kun kappale on kuunneltu, nuoret muodostavat usein mielipiteen kappaleesta. Kun olin observoimassa ryhmän tuntia, he aloittivat uuden kappaleen harjoittelun juuri kuuntelemalla sen ensin. Yö totesi kappaleen kuuntelun jälkeen pilke silmäkulmassa vihaavansa kappaletta. Hän kertoi pitävänsä kappaletta haastavan kuuloisena. Osalle oppilaista ensivaikutelma on tärkeämpää kuin toisille. Eliel kertoo haastatteluissa kappaleilla olevan paljon merkitystä. Hänelle on tärkeää, että kappale on tuttu ja että siitä tykkää.

*No se riippuu paljon siitä kappaleesta. Jos sä tykkäät siitä kappaleesta heti kun sä alat soittaa, niin se on paljon helpompi harjotella sitä. Mut aika usein se on myös et jos sä et oo ikinä kuullu sitä ja tykkää, niin se on paljon nihkeempää ja vaikeempaa. (Eliel)*

Tyylilajeiltaan ryhmien soittamat kappaleet painottuvat klassiseen musiikkiin, mutta he soittavat myös kevyttä musiikkia. En havainnut tyylilajilla olevan vaikutusta siihen, mikä kappale on nuorille mieluisa. Mielekkyyteen vaikutti muut seikat, kuten kappaleen soitettavuus, sovitus, oliko kappale ennestään tuttu ja miellyttikö kappale yksinkertaisesti itseä.

#### **5.2.4 Kannustaminen ja auttaminen**

Soiton yksilötunneilla kannustusta ja apua antaa usein lähinnä soitonopettaja. Ryhmätunneilla niitä voivat tarjota opettajan lisäksi soittokaverit. Toisten kannustamisen kohdalla vastaukset vaihtelevat kahden ryhmän välillä. Ryhmä A kertoo heidän kannustavan toisiaan konserttien yhteydessä sekä myös joskus ryhmätunneilla. Ryhmän B reaktio kysymykseen ”Kannustatteko toisiaanne tunneilla tai tuntien ulkopuolella?” on naurunremakka. Kyllä ryhmä B:kin kertoo kannustusta tapahtuvan, erityisesti konserteissa, mutta vastausten ja eleiden perusteella päätellin sitä tapahtuvan vähemmän, kuin ryhmällä A.

Oliver, Sirkka-Liisa ja Hugo kertovat kannustavansa toisiaan konserttien yhteydessä sekä ennen esityksiä että niiden jälkeen. Vivian kertoo myös, että he ”taputtavat (toisilleen) hyvin, antavat halit ja näyttävät peukkuja”. Oliver kuvailee konserteissa tapahtuvaa kannustamista:

*Ainaki konserteissa, jos soitti hyvin, niin voi sanoa tai yleensä sanotaan et ”hyvin soitettu” tai ”hyvin meni.” (Oliver)*

Sirkka-Liisa jatkaa Oliverin lausetta:

*Ja sit me saatetaan halata. (Sirkka-Liisa)*

Yö kertoo myös heidän ryhmänsä (ryhmä B) kannustavan toisiaan konserttien yhteydessä. Erityisesti silloin, kun toisella soittajalla on epävarma olo.

*Konserteissa jos on joku soolo et sillee vaikka joku sanoo ”et mä en osaa tätä” niin (toinen vastaa) ”kyl sä pärjää, sä saat tän.” (Yö)*

Eliel kertoo, että kannustaminen tapahtuu konserteissa usein esitysten jälkeen. Leo kertoo, että he saattavat sanoa toisilleen esimerkiksi, että ”soitit hyvin”. Eliel jatkaa kertoen, että he saattavat sanoa myös toisilleen, että ”se meni hyvin ja tää on vaikee kappale”. Kannustusta tapahtuu konserteissa ryhmän yhteiskappaleissa, mutta myös kun joku kaveri soittaa yksin. Hugo kertoo:

*Me kannustetaan niitä (ryhmäläisiä) sit, ku niitten vuoro on soittaa vaik joku yksityiskappale (soolokappale). (Hugo)*

Ryhmätunneilla kannustamista ei nuorten kertomusten mukaan tapahdu yhtä paljon kuin konserteissa. Ryhmätunneillakin nuoret kuitenkin kannustavat toisiaan joissakin tilanteissa. Moka kertoo, että väärinsoittaminen tunneilla ei haittaa soittokavereita. Sirkka-Liisa kertoo heidän ryhmässään (ryhmä A) kannustettavan toisia erityisesti improvisaation yhteydessä:

*Jos me esim. improtaan, nii sit saatetaan sanoo, että ”hyvä impro oli” tai sit jos tietää vaikka et oli joku sellanen nopee ja vaikee kohta, nii kyl me sit ollaan kannustettu toisiamme siinä jos (että) se menis hyvin. (Sirkka-Liisa)*

Yö ja Eliel kertovat, että soittotunneilla kannustaminen ei ole heidän kokemuksissaan kovin yleistä. Yö kertoo, että kannustamista tapahtuu ”ehkä perus soittareilla (soittotunneilla)”. Eliel jatkaa kertoen, että kannustamista ei tapahdu joka kerta.

Moka, Hugo ja Sirkka-Liisa kertovat, että joskus partituurin luku tuntuu haastavalta ja joku saattaa ”pudota kärryiltä” yhteissoiton aikana. Silloin kaveri voi auttaa löytämään takaisin.

*Joo, jos joku ei vaikka löydä jotain kohtaa tai jos ei tunnista sitä nuottia tai niin... (Moka)*

Hugo jatkaa Moka lausetta:

*Nii sit voi vaikka kuiskaa (...) ”et hei me ollaan tossa kohtaa.” (Hugo)*

Sirkka-Liisa tarkentaa:

*Joo esim. [kappaleen nimi] ku meil on ollu (...) partituuri sillee et kaikil ei oo omii stemmoi. Nii jos joku on vaik pudonnu kärryiltä, nii ollaan saatettu näyttää et me ollaan tossa kohtaa. (Sirkka-Liisa.)*

Leo mainitsee, että joskus tunneilla joku ryhmäläinen saattaa unohtaa alkaa soittaa silloin, kun on oma vuoro. Silloin kaveri voi auttaa.

*Jos joku vaikka unohtaa et sen pitää alkaa soittaa, nii joku tönii vähän kyy-närpäällä et soita sun vuoro (Leo).*

Yö kuvailee kavereiden auttamista tunneilla kertoen tilanteita, joissa he auttavat toisiaan:

*Jos [opettajan nimi] sanoo jotai, et kirjota tonne toi joku sellane et ”hil-jaa”, nii sit sä kirjotat sen toisen (soittokaverin) nuottii. Tai sit jos soitetaa joku pätkä sillee sä näytät, mistä tahdista se alkaa ja myös ehkä näytetää jos me soitetaa samaa esim. kvinttiympyrää, nii sit sä näytät jonku kää-nöksen tai sillee. (Yö.)*

Nuorten vastauksien perusteella vaikuttaa siltä, että konsertit ovat kannustamiselle otol-lisempi ympäristö, koska siellä kannustukselle on tarvetta eri tavalla, jos esiintyminen vaikka jännittää. Tunneilla taas tapahtuu enemmän auttamista, kun kappaleet ovat vielä harjoitteluvaiheessa, jolloin apu on tervetulluitta.

### **5.2.5 Esiintyminen**

Ryhmäläiset kertovat heidän esiintyvän sekä ryhmänä että soolokappaleiden kanssa musiikkioppilaitoksen oppilaskonserteissa. Heillä on sekä oman opettajan luokan konsert-teja, että koko musiikkiopiston yhteisiä konsertteja. Konsertteja saattaa olla tutuissa opis-ton tiloissa sekä opiston ulkopuolella. Eliel kertoo, että heidän ryhmänsä esiintyy yleensä enemmän keväisin.

*Mä sanosin et syksyllä meil on aika vähän konsertteja. Vähemmän ku ke-väällä, koska kesälomalla me ei olla soitettu yhdessä, nii sitte me ei olla voitu harjotella. Nii yleensä keväällä on varmaa enemmän konsertteja. (Eliel)*

Oliverin ja Sirkka-Liisan kertomuksissa konserteilla on ollut positiivista vaikutusta soit-tamiseen. He kuvailevat konsertin saavan aikaan heissä enemmän itsenäistä kotiharjoit-telua.

*Joo ainaki sillee, et jos on joku konsertti lähellä, niin ainaki hyvä ehkä har-jotella vähän enemmän ku normaalisti. (Oliver)*

*Ja sit on motivaatio harjotella. Sit varsinki, ku on konsertti tulossa, nii kyl siihen haluu aina vähän enemmän panostaa, et se menis hyvin. (Sirikka-Liisa)*

Yhdessä ryhmän kanssa esiintymisellä on useamman nuoren mukaan ollut vaikutusta esiintymisjännitykseen. Yhdessä esiintyminen ei ole niin jännittävää, kuin yksin esiintyminen.

*Must se on aika kivaa myös, ku sit ei jännitä nii paljoo, ku on esim. konsertit, ku on aika monta ihmistä (soittamassa). (Moka)*

Helmi mainitsee heidän ryhmänsä soittavan usein kappaleita niin, että yhtä stemmaa soittaa useampi soittaja. Observoidessani tämän ryhmän tuntia he soittivat kappaletta, jossa oli yhteensä kolme eri stemmaa. Opettaja soitti kappaleessa mukana, joten jokaista stemmaa soitti kaksi soittajaa. Ryhmäläiset kutsuivat tätä ”tuplaamiseksi”. Ryhmäläiset kertovat, että ”tuplaamisessa” on se hyvä puoli, että jonkun ryhmäläisen sairastuessa hänen stemmansa ei jää pois kokonaan. Helmi mainitsee ”tuplaamisen” vaikuttaan myös siihen, että esiintyminen ei jännitä yhtä paljon kuin yksin soittaessa.

*Mulla on ainaki paljo helpompaa soittaa ryhmäs, ku sitte ensinnäki meillä on ne tuplastemmat yleensä. (Helmi)*

Eliel kertoo myös sen auttavan, että ryhmässä on niin monta soittajaa, että omat virheet eivät välttämättä kuulu yleisölle.

*Sä tiedät, et jos sul tulee vaikka joku yhen äänen virhe, nii soolokappaleessa kaikki kuulee sen, mut ryhmäkappalees ei varmaa. Opettaja ehkä kuulee sen, mut ei kukaa muu. (Eliel)*

Leo mainitsee ryhmäsoitossa olevan se hyvä puoli, että jos kappaletta ei osaa, niin voi soittaa hiljempaa, jolloin omaa soittoa ei välttämättä kuule muiden seasta.

*Ja ryhmäs jos sä et osaa jotain kohtaa, nii voi mennä vaikka pianoks (soittaa hiljaa) ja soittaa tosi hiljaa sen kohdan ja se on helpompaa. (Leo)*

Yö kuvailee ryhmän kanssa esiintymisen olevan rennompaa.

*Se on myös vähä rennompaa, ku siin on ne kaverit. (Yö)*

Esiintymisten lisäksi kumpikin ryhmä oli osallistunut koesoittoon, josta oli mahdollista päästä esiintymään ryhmänä orkesterin solisteiksi. Nuorten vastauksista päätellen koesoitto on ollut positiivinen kokemus, ja selkeä päämäärän takia he olivat harjoitelleet enemmän. Ainakin toisella ryhmällä oli enemmän soittotunteja ennen koesoittoa, koska ryhmän opettaja oli halunnut antaa ylimääräisiä tunteja ennen sitä. Aineiston perusteella tavoitteet, olivatpa ne sitten esiintymisiä tai koesoittoja, synnyttävät ja lisäävät soittomotiivatiota. Ryhmässä esiintyminen on lisäksi usealle haastateltavalle motivoivempaa, kuin yksin esiintyminen.

### 5.2.6 Ulkoiset tekijät

Oliver ja Sirkka-Liisa näyttävät heidän luokkansa seinällä olevaa pahvia, johon heidän ryhmänsä (ryhmä A) kerää tarroja onnistuneiden tuntien päätteeksi. Tarrat toimivat motivaattorina tunneilla keskittymiseen ja kuuntelemiseen. Heidän ryhmällään on joskus myös ”palkintotunteja” joissa ryhmäläiset kertovat heidän menneen esimerkiksi piknikille tai järjestäneet nyyttikestit. Toinenkin ryhmä (ryhmä B) kertoo opettajan luvanneen heille palkinnoksi nyyttikestit kauden loppuksi.

*Meillä on ollu sellasia tarroja, et jos joku tunti menee hyvin, nii sit me saadaan tarra ja sit meil on ollu palkintotunti. (Oliver)*

*Jos ollaan keskitytty siihen soittoon ihan 100% ja ei olla puhuttu [opettajan nimi] päälle, ku esim. [opettajan nimi] puhuu tai kun [opettajan nimi] ohjaistaa jollekki muulle, niin sitte ollaan kuunneltu kaikki sitä, ku sit ei välttämättä pysty keskitty se kenelle [opettajan nimi] ohjeistaa. (Sirkka-Liisa)*

Toinen ulkoisen motivaation muoto, joka haastatteluissa nousee esille, on opettajan reaktioiden takia harjoittelu. Eliel kertoo, ettei halua jäädä opettajalle kiinni siitä, ettei osaa.

*Jos mä en osaa, nii mä oon sillee, et en mä voi sielläkää (ryhmätunnilla) sitte [opettajan nimi] jäädä kiinni, et mä en yhtää oo harjotellu. Et kyl mun on pakko alkaa soittaa sitä (kappaletta) vähä enemmän. (Eliel)*

Helmi kertoo, että hänestä opettajan tiukka ote ja yhden oppilaan kanssa ryhmätunneilla harjoittelu on hyvä asia, koska silloin oppilas, joka ei osaa, oppii osuutensa.

*Emmä tiää ei [opettajan nimi] oo kumminkaa sellanen, et kyl se sillee saattaa olla tiukka, mut se on ehkä just siinä kohtaa hyvä. Se on myös muille kiva, jos yks ei osaa nii [opettajan nimi] on tiukempi sille, joka ei osaa nii sit se myös osaa sen ens kerralla paremmin eikä tarvi käyttää aikaa siihen. (Helmi)*

Myös Leo kuvailee tunneilla olevan joskus tiukka kuri.

*Voi olla et me vähän niinku pelätään [opettajan nimi]. (...) Me tiedetään, että se ei tee meille ikinä mitään, mutta jostain syystä se on vaa pelottava, jos (opettaja) sanoo et ”nyt hiljaa”, nii se on eri jos joku random sijainen sanoo meille, et nyt hiljaa. (Leo)*

Opettajan pitämä kuri ja osaamaan vaatiminen on välillä Elielin, Leon ja Yön mukaan paineistavaa. Eliel kertoo sen olevan ryhmätunneissa kurjinta, jos omaa stemmaa ei osaa ja opettaja rupeaa tunnilla harjoittelemaan sitä yhden soittajan kanssa kahdestaan.

*Mun mielestä ainaki isona osana se, jos sä et osaa sitä sun stemmaa ja sit sä yrität siinä harjotella ja sit (opettaja) tulee harjottelemaan sun kanssa nii se on ehkä mun mielestä pahin, mitä voi tapahtua tai sillee kurjin juttu. (Eliel)*

Leo ja Yö ovat Elielin kanssa samaa mieltä. Leo ”komppasi” Elieliä sanomalla, että se on varmasti kurjinta tunneissa, jos opettaja tulee harjoittelemaan kahdestaan jonkun soittajan kanssa. Yö kuvailee sen olevan noloa ja vähän ahdistavaa, jos tunneilla ei osaa omaa osuuttaan.

Eliel kertoo lopuksi opettajan huomaavan myös sen, jos stemman osaa. Hän kertoo, että se motivoi, kun opettaja huomaa, että oman stemmansa osaa ja on harjoitellut hyvin:

*Mun mielestä, jos sä oot harjotellu tosi paljon ja sä oikeesti itekki huomaat, et tää menee paljon paremmin, nii kyl [opettajan nimi] must kehuu sillon myös aika paljon. Nii siin on jotai motivaatiota siihe viikon aikana soittamaan. (Eliel)*

Kolmas ulkoinen motivaattori oli ainakin Hugolle ja Oliverille se, että heidän äitinsä joskus muistuttaa harjoittelemisesta.

*Välil jos on joku vähän tylsä kappale, nii ehkä sitte mun äiti saa mut harjoittelemaan. Se vähän patistelee, että ”nyt ku sä teet, nii tee harkkapaikka tosta”. (Oliver)*

*Jos jossakin vaiheessa käy ulkona, nii sen jälkee tekee tosi paljon mieli (...) soittaa pianoo, ku se on jotenki kivaa. Ja sit äiti joskus pakottaa mut soittamaa. (Hugo)*

Haastatteluiden perusteella opettajan voimakas halu saada oppilaat oppimaan on nuorten kokemuksissa sekä motivoivaa että joskus motivaatiota syövä. Yksittäisenä kokemuksena se, että opettaja harjoittelee ryhmätunnilla yhden oppilaan kanssa hänen stemmaansa voi olla hyvä muistutus harjoittamisen tärkeydestä. Toisaalta jatkuvana kokemuksena, se voi lisätä paineita ja vähentää sisäistä motivaatiota.

### **5.3 Motivaatiota heikentäviä tekijöitä**

Ryhmähaastatteluissa nousee esille motivaatiota edistävien tekijöiden lisäksi myös motivaatiota heikentäviä tekijöitä. Heikentävät tekijät vaikuttavat tuntien kulkuun ja soittomotivaatioon negatiivisesti. Olen jakanut heikentävät tekijät neljään eri alaotsikkoon: keskittymisen haasteet, opettaja ei ehdi auttaa, poissaolot sekä sijaiset ja melu.

#### **5.3.1 Keskittymisen haasteet**

Erityisesti ryhmän A nuoret nostavat esille motivaatiota heikentävänä asiana keskittymisen haasteet tunneilla. Myös ryhmässä B soittavat kertovat, että keskittymisen haasteita on tunneilla ollut silloin, kun oman opettajan tilalla on ollut sijainen.

Sirkka-Liisa kertoo keskittymiseen vaikuttavan esimerkiksi sen, että ryhmäläiset ovat myös kavereita ja koulupäivän jälkeen on ”hirveesti kaikkee juttuu mitä haluais puhuu kavereitten kaa” (Sirkka-Liisa). Oliver jatkaa kertoen, että se saattaa aiheuttaa tunneilla levotonta oloa. Vivian toteaa, että motivaatioon vaikuttaa negatiivisesti tunneilla se ”jos joku pelleilee”. Moka kertoo myös häntä häiritsevän tunneilla, jos jotkut pelleilevät tai riehuvat. Silloin ei päästä soittamaan, vaan aikaa kuluu muuhun.

*Joskus joku soittaa päälle tai puhuu samaa aikaa ku koittaa. (...) Mun mielestä kans on aika tylsää, jos koko ajan jotku pelleilee ja sit ei pääse siihen lauluun, et siit menee mejän aikaa. (...) Jos on yksäri, nii sit ois parempi*

*se siel saa keskittytyä enempi esim. jos on jotai kavereita, jotka koko ajan puhuu ja hölisee, nii jos ne istuu yhdessä tai lähekkäin, nii ne voi koko ajan puhua ja sit opea voi myös ärsyttää se ja muitaki. (Moka)*

Ryhmä A:n jäsenet kertovat, että ovat aiemmin mainittujen tarrojen avulla harjoitelleet ryhmätunneilla keskittymistä. Keskittymisen opetteleminen on ollut ryhmän yhteinen tavoite tunneilla. Ryhmäläiset ovat saaneet tarran seinälle onnistuneen tunnin jälkeen. Oliver kertoo, että tunneilla ”häröily” vaikuttaa myös opettajan opetukseen.

*Jos [opettajan nimi] on selittämäs vaikka kvinttiympyrää tai jotain, niin sitte ei ala vaikka soittaa päälle. Tai jos se näyttää, että mitä kohta soite-taan, nii sitte ei ala soittaa päälle tai puhuu jonku kaverin kaa. (...) Sitte, jos joku ope on vähä väsynyt tai jotain semmosta ja jotku alkaa häröilee, nii sit se saattaa vähä vihastuu. (Oliver)*

Kysyn ryhmältä A, tuntuuko heistä, että yksilötunneilla pystyy keskittymään paremmin. Ryhmä nyökkäilee ja he vastaavat ”Joo”. Moka ja Oliver pohtivat, että onnistuneella tunnilla kaikki keskittyvät soittamiseen.

*Jos meidän kappaleet menee hyvin ja kaikki keskittyy nii... (Moka)*

*...Sit se on kivaa. (Oliver)*

### **5.3.2 Opettaja ei ehdi auttaa**

Haastateltavat kertovat, että ryhmätunneilla joutuu joskus odottamaan, kun opettaja opettaa jotakin ryhmäläistä. Kummankin ryhmän haastateltavien kokemuksissa oman stemman opetteluun ei saa ryhmätunneilla yhtä paljon apua kuin omilla soittotunneilla.

*Ois ehkä tylsää, ku ei vois harjotella ite, jos vaikka pitäis harjotella jotai. Ku meitä on kuitenkin viis nii [opettajan nimi] ei voi kokoajan jokaiselle sanoa (auttaa jokaista). (Oliver)*

*Jos jotku tarttee enemmän apua, nii sitte ehkä on vähä tylsää oottaa. (...) Yksäreillä [opettajan nimi] osaa auttaa paremmin niissä, mitkä on vaikeita kohtia. (Sirkka-Liisa)*

Opettajan keskittyessä yhden oppilaan opettamiseen, muut ryhmäläiset joutuvat odottamaan. Esimerkiksi Helmi ja Eliel ovat kokeneet odottamisen turhauttavana.

*Jos [opettajan nimi] huomaa, et joku ei oo harjotellu sitä stemmaa, nii sit se käy sen kanssa läpi sitä ja se on myös vähä tylsää niille jotka osaa sen. (Helmi)*

*Me muut vaa venataa siinä ja sitte [opettajan nimi] harjottelee sen yhen kanssa sitä sen stemmaa. (Eliel)*

Yö pohtii, että hän on pystynyt puhumaan opettajalle enemmän yksilötunneilla. Opettajalta saa myös henkilökohtaista apua niillä tunneilla paremmin.

*Yksäreil mä oon pystyny puhuu [opettajan nimi] tosi paljon enemmän. Et vaik ku täs soittareil ei voi kysyy jotain sellasta tiettyy kohtaa tai ehkä muutaki kysyy. (Yö)*

Opettajan on mahdotonta auttaa kaikkia viittä soittajaa samaan aikaan. Kummankin ryhmän jäsenet ovat tehneet saman havainnon. Ryhmätunneilla motivaatiota on aika ajoin vähentänyt oman vuoron ja yhteissoiton odottelu opettajan ohjatessa yhtä oppilasta.

### **5.3.3 Poissaolot**

Kolmas haastatteluissa esiin noussut haaste ja motivaation heikentäjä ovat poissaolot. Ryhmän jäsenen poissaolo, esimerkiksi sairaana olo tai lomamatka, vaikuttaa sekä poissaolijaan, että muuhun ryhmään ja ryhmän toimintaan.

*Mä sanoisin, et aik usein meil on joku ollu pitkää kipeenä tai joku työharjotteluviikko, et me ei olla ain ryhmätunneil samaa aikaa. Ja sit on aika vaikee yhdistää ne stemmat, ku jotku on soittanu sitä monta viikkoo ja sit joku on niinku ekaa kertaa soittamas yhessä. Nii se on ollu must aika usein ongelma vähä. (Eliel)*

Joissain tilanteissa ryhmä B kertoo heitä auttaneen ”tuplastemmat”, joissa kahdella soittajalla on sama osuus. Silloin toinen soittaja voi auttaa ja opettaa toiselle stemman. Ei ole myöskään niin ”tarkkaa”, että osaako oman osuuden täydellisesti, kun toinen soittaa samaa. Kaikissa tilanteissa ”tuplastemmoja” ei kuitenkaan Yön mukaan ole ollut käytössä, ja se on ollut haastavaa.

*Esim. just [kappaleen nimi] kanssa mä olin ehkä kuukauden poissa soittareista. Et mä en osannu sitä kappaletta yhtää ja se konsertti oli kahen viikon*

*päästä. Et kyl mä opettelin sen niinku suurin piirtein, mut mä en esim. osannu soittaa jotai oikeeta kättä tai vasenta kättä joissai kohissa. Ja sit se oli myös vähä ku mä oon se ainoa joka soittaa sitä stemmaa nii. (Yö)*

Joskus este jonkun ryhmäläisen konserttiin pääsyyllä on tullut tietoon viime hetkillä, ja ryhmä B on joutunut tekemään vaihdoksia lähellä konserttia.

*Ei aina kaikki pääse konserttiin, nii pitää vaihdella vähän stemmoja, et kuka soittaa mitäkin ja se voi olla pari tuntii ennen konserttia et vaihtuu melkee kokonaa se. (Leo)*

Poissaolot vaikuttavat myös tunneilla etenemistähtiin. Jos soittaja on ollut kaikilla tunneilla paikalla ja toinen poissa, niin kaikilla tunneilla ollut soittaja saattaa kyllästyä kappaleeseen aiemmin. Kyllästymiseen voi vaikuttaa poissaolojen lisäksi ryhmäläisten eriävät omaksumisvauhdit. Hugo kertoo, että saman kappaleen soittaminen saattaa joskus kyllästyttää.

*Sitte jos soittaa kokoajan yhtä samaa biisiä, nii sit siihen kyllästyy soittaa sitä samaa biisiä. Et tarttee uuden biisin. (Hugo)*

Poissaolot ovat väistämätön asia ryhmäopetuksessa, koska kaikki oppilaat eivät luonnollisesti voi päästä tunneille joka kerta. Poissaolojen syitä voi olla monia, esimerkiksi sairastuminen, lomamatka tai muu päällekkäisyys. Ymmärrettävää on kuitenkin, että poissaolija ”tippuu helposti kärryiltä” ja mukaan pääseminen voi olla haastavaa, kun muu ryhmä etenee opetuksessa normaalisti eteenpäin poissaolon aikana. Poissaoloista syntyvä kertauksen tarve, ja poissaolijan opettamisen aikana odottaminen on koettu myös turhauttavana muille ryhmäläisille.

#### **5.3.4 Sijaiset ja melu**

Ryhmä B:n soittajat kertovat oman opettajan olevan heille tärkeä. Hän osaa ryhmäläisten mukaan opettaa heitä oikealla ja tutulla tavalla. Ryhmän B soittajat kertovat, että heillä on ollut joskus sijaisia, mutta oman opettajan tunnit ovat olleet heille antoisempia, kuin sijaisten pitämät tunnit. Leo, Eliel ja Yö kertovat, että on ollut välillä hämmentävää, kun sijainen on neuvonut jostain asiasta eri tavalla, kuin oma opettaja. Lisäksi sijaisten opetustyyli on poikennut esimerkiksi Elielin mielestä oman opettajan opetuksesta. Yö kuvaillee sijaisten vaikuttaneen hänen motivaatioonsa ryhmätunteja kohtaan.

*Mä en voi sanoa, että viime aikoina mä oisin tykänny soittaa täällä ryhmätunneilla, koska jos on sijaisii, nii se on tosi sekavaa ja me ei opita mitää, jos me ei soiteta jotai kappaletta. (...) Ku on sijaisii, nii tuntuu, et ne ei opeta tai ne ei ihan osaa opettaa meitä. (...) Mä en oo tottunu niihi (sijaisiin) yhtää ja niitten opetuksesta mä en saanu mitää. Se on sillee, et jos [oman opettajan nimi] opettais mulle viikon, nii mä saisin paljon enemmän kaikkee tietoo, et (kun) vuodessa niiden opetuksesta. (Yö)*

Helmi kertoo, että hänen mielestään sijaisissa on paljon eroja. Oma opettaja on kuitenkin se, joka osaa opettaa ryhmää parhaiten.

*Riippuu tosi paljon sijaisesta, et minkälaisii ne tunnit on. Et on se tietenki paljon kivempaa oman open [opettajan nimi] (kanssa). Ku [opettajan nimi] pitää meille ryhmiksiä ja nii mun mielestä ne tunnit on kiinnostavampia ja [opettajan nimi] tietää mitä sen pitää opettaa meille. Et ne on sillon kivempi musta. (Helmi)*

Yö nostaa esille vielä viimeisimpänä tekijänä melun. Hän on kärsinyt tunneilla siitä, miten kova ääni useammasta pianosta yhtä aikaa lähtee.

*On ollu joskus sillee, et toi piano on soittanu tosi kovaa. Et jotku on pimputtanu tosi korkeelta ja tosi kovaa, nii se on jopa joskus vähä sattunu. (...) Nii mä oon muutenki joskus (...) käyttäny mun kuulokkeita, et mä en kuulis nii kovaa niit äänii. (Yö)*

Helmi ja Eliel jatkavat kertoen, että he ovat joskus olleet tunneilla äänekkäitä. Tätä on tapahtunut ryhmässä B enemmän, kun ryhmäläiset olivat nuorempia.

*Eniten sijaisten tunneilla ja myös aikasemmin (nuorempana) [oman opettajan nimi] tunneilla oltiin aika meluisia. (Helmi)*

*Vähä just siitä iästä kiinni, että jos on nuori, nii sitä on enemmän sitä niinku melua ja sellasta, mut ei me enää mun mielest paljon. (Eliel)*

Motivaatiota heikentäviä tekijöitä, kuten keskittymisen haasteet, opettajan avun saannin vähäisyys, poissaolot, opettajan sijaiset ja melu, yhdistää se, että ne liittyvät yleiseen ryh-

män toimintaan eikä niinkään musiikin tekemiseen tai soittamiseen. Motivaatiota heikentäviä tekijöitä oli nuorten kokemuksissa vähemmän positiivisiin kokemuksiin nähden, ja niitä esiintyi harvemmin.

## 6 Pohdinta

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kannalta tärkeät johtopäätökset ja nivon niitä tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen. Lisäksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja kirjoitan mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

### 6.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää mahdollisia yhteyksiä soittomotivaation ja pianon ryhmäsoiton välillä musiikkiopistokontekstissa. Haastattelin tutkimusta varten kahdessa eri ryhmässä soittavia nuoria, yhteensä yhdeksää henkilöä. Toteutin haastattelut kahtena ryhmähaastatteluna. Tutkimuskysymykseni oli, miten pianoryhmässä soittaminen on yhteydessä haastateltavien nuorten soittomotivaatioon. Alakysymykset olivat, mitkä tekijät ryhmäsoitossa edistävät haastateltavien nuorten soittomotivaatiota sekä mitkä tekijät ryhmäsoitossa heikentävät haastateltavien nuorten soittomotivaatiota.

Tutkimukseni perusteella nuoret kokivat monenlaisten ryhmäsoittoon liittyvien asioiden edistävän motivaatiota. Yksi tärkeimmistä oli vertaisryhmä eli kavereiden näkeminen tunneilla. Tämä havainto tukee Kososen näkemystä (Kosonen 1996). Hänen mukaansa on joskus vaikea määrittää, onko nuorille tärkeämpää yhdessä oleminen toisten soittajien kanssa vai musiikin tekeminen (Kosonen 1996, 62). Tuomelankin mukaan musiikkia harrastavat nuoret kokivat soittavien kavereiden roolin tärkeäksi, sillä heidän kanssaan voi jakaa yhteisiä soittoharrastukseen liittyviä kokemuksia toisin kuin muiden samanikäisten nuorten kanssa (Tuomela 2017).

Tutkimukseni mukaan soittokavereiden merkitys on sosiaalinen, jossa vuorovaikutuksella ja vartaisryhmällä on jo itsessään merkitystä, mutta myös musiikillinen. Nuoret kertoivat nauttivansa yhdessä soittamisesta. Nuoret kuvailivat kappaleiden kuulostavan hienoilta, kun he soittavat niitä yhdessä, koska viiden soittajan soittamana kappaleista kuuluu voimakkaampi ääni ja sointimaailma on rikkaampi. Toisin kuin yksin soittaessa, kappaleet kuulostivat ”mahdollisimman oikeelta siihen oikeeseen versioon verrattuna”, kun soittajat muodostavat yhteen. Nuoret myös kuvailivat yhdessä soitettujen kappaleiden kuulostavan haastavammalta kuin yksin soitettujen.

Yhteissoittokappaleet tarjosivat soittajille monipuolisesti erilaisia rooleja, kuten soolo-soittaja ja säestäjä. Jokainen soittaja on kaikissa kappaleissa tärkeä osa kokonaisuutta.

Tutkimukseni mukaan yhteissoitto lisäsi yhtä itsemääräämisteorian kolmesta perustarpeesta, joka on yhteenkuuluvuuden tunne (Ryan & Deci 2017). Yhteenkuuluvuuden kokemuksessa olennaista on, että yksilö kokee olevansa merkityksellinen muiden joukossa, että itse antaa ja myös osallistuu toisten hyväksi (Ryan & Deci 2017).

Yhteissoittoon liittyy myös ohjelmisto. Kivat kappaleet saivat aikaan nuorissa halua soittaa ja harjoitella omia stemmoja kotona tuntien välissä. Kosonen on tehnyt saman havainnon tutkimuksissaan (Kosonen 1996, 56–57, 2022, 401). Kososen mukaan murrosiässä ”nuorisomusiikki” voi olla tärkeä osa nuorten elämää, ja jos soittotunneilla soitettava musiikki on ainoastaan ”vanhempien ja opettajan musiikkia”, voi nuori kokea ristiriitaa musiikillisten arvojen erilaisuudessa (Kosonen 1996, 57). Tutkimukseni perusteella en havainnut kappaleiden tyyllilajilla olevan vaikutusta siihen, mitkä kappaleet olivat mieluisia nuorille. Nuoret listasivat mieluisiksi kappaleiksi sekä vanhoja että uusia kappaleita. Suosikkikappaleiden listassa oli myös sekä klassista että kevyttä musiikkia. Omat lempikappaleet vaihtelivat soittajakohtaisesti, joten kappaleiden mielekkyyteen vaikutti enemmän jokaisen soittajan persoonalliset mieltymykset, kuin halu soittaa tietyn tyyllilajin musiikkia.

Kosonen oli tutkimuksessaan huomannut, että motivaatiota voivat tukea erilaiset tavoitteet ja päämäärät. Tavoite voi olla esimerkiksi uuden kappaleen hallitseminen tai esiintyminen. (Kosonen 1996, 58–61.) Tavoitteet ja päämäärät ovat tärkeitä, koska ne ovat yhteydessä soittajan käsitykseen siitä, mitä pitää itselleen mahdollisena (Hallam 2014). Tutkimukseni tukee Kososen ja Hallamin havaintoja; motivaatiota vahvistivat selkeät tavoitteet, joita olivat haastateltavien mukaan esiintymiset, koesoitot ja uudet kappaleet.

Kosonen oli havainnut nuorten välisen auttamisen vaikuttavan soittomotivaatioon (Kosonen 1996, 63). Tutkimukseni mukaan nuoret auttoivat ja kannustivat toisiaan ryhmätuntien ja konserttien yhteydessä. Kannustamista tapahtui enemmän konserttien yhteydessä, kun taas auttamista enemmän soittotunneilla. Kososen mukaans auttamismotiivin merkitys soittomotivaatioon ei välttämättä ole suuri, mutta se voi vahvistaa soittajien itsetuntoa ja lisätä apuna olevan soittajan hallinnan tunnetta tietynlaisena mallina oleminen seurauksena (Kosonen 1996, 63).

Tutkimukseni mukaan haastateltavien harjoitteluinto ja harrastusmotivaatio kasvoivat myös ulkoisten tekijöiden takia. Näitä olivat opettajan kehot, patistelu harjoittelemaan, tarrat onnistuneista tunteista sekä nyttikestit kauden loppuksi. Kosonen jaottelee ulkoisen motivaation kahdeksi eri ryhmäksi: ”ulkoiset virikkeet” sekä ”välineelliset motiivit –

hyöty ja ulkoiset palkkiot”. Ulkoisten virikkeiden hän määrittelee olevan ”motiivia viritäviä tekijöitä, ei välttämättä ulkoisia motiiveja.” (Kosonen 1996, 64). Ulkoinen virike siis ”virittää sisäisen motiivin” (Kosonen 1996, 64), kun taas välineellisen motiivin hän määrittelee olevan ”keino jonkin toisen päämäärän saavuttamiseen” (Kosonen 1996, 65). Pitkässä juoksussa parhaiten sisäistä motivaatiota kasvattavia tekijöitä ovat sellaiset, joissa oppilaan autonomia säilyy ja ulkoinen kontrolli on vähäistä (Ryan & Deci 2000a). Kosonen esittääkin, että välineelliset palkkiot toimisivat niin sanottuina välitavoitteina kaukotavoitteen ollessa musiikillinen, esimerkiksi kappaleen osaaminen kokonaan (Kosonen 1996, 65–66). Haastatteluissa ei käynyt ilmi ulkoisten tekijöiden välisiä eroja motivaatiolle, mutta haastateltavat kertoivat opettajan kanssa kahdenkeskeisen harjoittelun tunneilla olevan joskus epämukavaa, jos omaa stemmaa ei osannut kunnolla.

Tutkimuksessani kävi ilmi motivaatiota edistävien tekijöiden lisäksi myös heikentäviä tekijöitä. Ryhmän toimintaan liittyvät haasteet ja esteet heikensivät nuorten motivaatiota aika ajoin. Näitä motivaatiota heikentäviä tekijöitä olivat ryhmäläisten keskittymishaasteet, jotka vaikuttivat sekä henkilöön, jolle keskittyminen oli haastavaa sekä muun ryhmään ja opettajan toimintaan. Toinen heikentävä tekijä oli se, että opettaja ei ehtinyt auttaa kaikkia ryhmäläisiä tunnin aikana, jolloin muu osa ryhmäläisistä koki tylsistymisen tunnetta odottaessaan omaa vuoroa. Haasteita ryhmätyöskentelyyn toivat ajoittaiset poissaolot, jolloin poissaoleva ryhmäläinen jäi jälkeen. Tutkimukseni perusteella ryhmäläiset kokivat oman opettajan tärkeäksi, ja satunnaiset sijaisten pitämät tunnit olivat heille motivaatiota heikentäviä. Lisäksi melu oli aiheuttanut ajoittaista motivaation laskua tunneilla oloa kohtaan osalla ryhmäläisistä.

Soiton ryhmäopetus ymmärretään usein pienryhmäopetuksiksi, jossa oppilaat käyvät pelkästään ryhmätunneilla. Opetus, jota tarkastelin tässä tutkimuksessa ei ollut sellaista ryhmäopetusta, vaan oppilailla on ryhmätuntien lisäksi omat yksilötunnit. He käyvät siis sekä yksilötunneilla että ryhmätunneilla. Haastateltavien mukaan he opiskelevat oman osuutensa yhteiskappaleista omilla yksilötunneillaan ja kotona harjoitellessa. Heidän ryhmätuntinsa keskittyvät yhteissoiton harjoitteluun samalla tavalla kuten esimerkiksi orkesteriharjoituksissa. Tutkimukseni perusteella pianotekniikan ja omien stemmojen opetteluun osalta yksilötunnit ryhmätuntien ohessa ovat tärkeitä, koska oppilaalla on siellä mahdollisuus saada yksilöllisempää ohjausta.

Yhteenvedon voidaan todeta, että pianoryhmä vahvistaa nuorten motivaatiota erityisesti sosiaalisen ja musiikillisen yhteenkuuluvuuden, monipuolisen ohjelmiston ja konkreettisten ryhmän yhteisten tavoitteiden kautta. Motivaatiota heikentävät tekijät eivät tutkimukseni mukaan liity niinkään musiikkiin tai soittamiseen, vaan ajoittaisiin ryhmän toiminnan haasteisiin.

Tutkimukseni tuloksien perusteella ehdotan, että musiikkioppilaitoksissa, harrastustasolla ja miksei ammattiopinnoissakin, tarjottaisiin yksilösoittotuntien lisäksi enemmän pianoryhmätoimintaa. Kuten tutkimukseni osoittaa: pianoryhmä tarjoaa vertaisryhmän, yhteissoittoa ja monipuolisempaa ohjelmistoa soolokappaleiden rinnalle. Erityisesti moni nuori pitää tärkeänä vertaisryhmässä toimimista. Yhteissoitto voisi tukea soittoharrastuksen jatkumista nuoruusiän läpi, jolloin moni nuori valitsee lopettaa soiton harrastamisen. On toki huomioitava, että halu soittaa yhdessä muiden kanssa ei ole kaikkien oppilaiden tavoite tai tahto. Osa oppilaista haluaa soittoharrastuksen tapahtuvan nimenomaan yksilötunneilla soolokappaleita soittaen. Erilaisten oppilaiden ja jokaisen oppilaan yksilöllisten tavoitteiden huomioimisen takia musiikkioppilaitosten olisi tärkeää tarjota monenlaisia musiikin harrastamisen muotoja, joihin lukeutuu sekä yksilö- että ryhmäopetus.

## **6.2 Luotettavuustarkastelu**

Laadullinen tutkimus pohjautuu enemmän tutkijan omille tulkinnoille kuin määrällinen tutkimus. Siksi perinteiset kvantitatiivisen tutkimuksen validiuden, reliabiliteetin ja objektiivisuuden tarkastelut eivät sellaisenaan sovellu esimerkiksi tämän tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185–190.) Reliaabeliuudella tarkoitetaan sitä, että samaa henkilöä tutkittaessa saadaan kahdella tutkimuskerralla sama tulos (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186). Tutkijana jouduin perustelemaan työn kaikissa vaiheissa tekemiäni ratkaisuita, koska laadullisessa tutkimuksessa tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 2003, 16). Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu oli siis mukana koko prosessin ajan.

Ryhmähaastattelussa on omat hyvät sekä huonot puolensa yksilöhaastatteluun verrattuna. Haastateltavat nuoret ovat kavereita keskenään ja tuntevat toisensa hyvin, joten he puhuivat paikoitellen toistensa päälle ja täydensivät toistensa lauseita. Lisäksi puheliaammat ja sosiaalisesti rohkeammat osallistujat saivat enemmän puheenvuoroja. Yksilöhaastattelussa olisin voinut saada jokaisen nuoren oman äänen paremmin kuuluviin, kun kaverien läsnäolo ja toisten puolesta vastaaminen ei olisi ollut mahdollista.

Päädyin haastattelumuodoista kuitenkin ryhmähaastatteluun, koska siinä nuoret pystyivät saamaan tukea toisistaan. Yhdessä he pystyivät palauttamaan mieleen tapahtumia ja vastaamaan kysymyksiin ehkä helpommin. Ajattelin myös, että saisin ryhmähaastattelussa luotua varmemmin rennon ja turvallisen tunnelman. Mielestäni onnistuin siinä. Rento tunnelma takasi aitoja reaktioita kysymyksiin ja oman arvioni mukaan todenmukaisia vastauksia.

Nuoret vastasivat joihinkin kysymyksiin aika lyhytsanaisesti. Heidän vastauksensa eivät menneet niin syvälle aiheisiin, kun mitä aikuisia haastatteleamalla olisi voinut päästä. Tämä oli kuitenkin tietoinen ratkaisu, koska halusin tutkimuksessani saada nimenomaan nuorten äänen kuuluviin. Sain käyttää haastatteluihin ryhmien viikoittaisia soittotuntiaikoja, joka rajasi haastatteluajat 45 minuuttiin. Pidempi haastattelu-aika olisi saattanut antaa mahdollisuuden päästä aiheissa syvemmälle. Koen kuitenkin, että aikaa oli riittävästi.

Tutkimusta tehdessä noudatin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia eettisiä normeja (TENK 2023), joiden mukaisesti pyrin huomioimaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa oman suhteeni aiheeseen. Omat kokemukseni pianoryhmien opetuksesta ovat olleet sekä positiivisia että negatiivisia. Tutkijana otin huomioon oman suhteeni aiheeseen ja pyrin objektiivisuuteen.

### **6.3 Ideoita jatkotutkimukseen**

Tutkimuksesta nousi esille useita mahdollisia aiheita jatkotutkimukselle. Ryhmäopetus on aiheena ajankohtainen ja kiinnostava, minkä takia lisätutkimukselle olisi varmasti tarvetta. Nuorten kokemuksia voisi syventää jatkotutkimuksessa eri näkökulmista. Tämä tutkimus käsitteli ryhmäopetusta taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän kontekstissa. Jatkotutkimuksessa saman aiheen eli ryhmäsoiton ja motivaation yhteyden tutkimista voisi laajentaa taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän puolelle ja kansalais- ja työväenopistoihin. Kansalais- ja työväenopistoissa ryhmäopetus on yleinen opetusmuoto, joten sieltä löytyisi varmasti sopivia haastateltavia.

Kiinnostavaa olisi toteuttaa sama tutkimus määrällisenä tutkimuksena, esimerkiksi kyselytutkimuksena, jolloin tutkimuksen otantaa pystyisi laajentamaan. Ryhmäsoitosta saisi näin vielä laajemman kuvan ja näkökulmia voisi saada myös siihen, että millaisille oppilaille ryhmäsoitto sopii ja ketkä ylipäättään hakeutuvat ryhmämuotoisen opetuksen pariin.

Tämä tutkimus toteutettiin pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa oppilaitoksessa. Kyselytutkimuksessa tutkimukseen voisi osallistua helpommin pääkaupunkiseudun ulkopuolelta tai jopa ulkomailta käsin.

Motivaation ja ryhmäsoiton yhteyttä nuorilla olisi kiinnostavaa tutkia pitkittäistutkimuksena, jossa oppilaita seurataan useamman vuoden ajan. Pitkittäistutkimus mahdollistaisi murrosiän kehityksen seuraamista ja sen yhteyttä soittoharrastukseen ja motivaatioon. Tutkimus mahdollistaisi muun muassa motivaation muutoksien seuraamista nuoren kehittyessä.

Jatkotutkimuksessa voisi myös laajentaa tutkimusaiheita. Ryhmäsoittoon liittyen olisi kiinnostavaa tutkia syvemmin ohjelmiston merkitystä motivaation kasvamiseen. Millainen ohjelmisto on nuorista motivoivinta ja mitkä piirteet kappaleessa tekevät siitä motivoivan ryhmäkontekstissa? Toinen kiinnostava kulma olisi ryhmäytymisen merkitys motivaation syntymiseen ryhmässä. Ryhmäytymiseen liittyen voisi tutkia opettajan roolia ryhmähengen luojana.

## Lähteet

Covington, M. L. & Müller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 157–176.

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* (s. 694–711). New York: Oxford University Press.

DeNora, T. (2001). Aesthetic agency and musical practice. *New directions in the sociology of music and emotion*. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda (toim.), *Music and emotion: Theory and research* (s. 161–180). New York: Oxford University Press.

Elmgren, H. (2023). Mitä opetussuunnitelmalta toivotaan? Sidosryhmien näkemykset musiikin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksesta. *Musiikkikasvatus – The Finnish Journal of Music Education*, 26(1), 36–56.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.

Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1).

Filipps, R. & Al Foyal, A. (2025). Associations between music listening habits and mental health: A cross-sectional analysis. *Open Access Library Journal*, 12(4). Luettu 18.7.2025, osoitteesta <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=142413>

Hakala, J. (2024). *Laadullisen tutkimuksen ABC: Menetelmäopas opinnäytteen tekijälle*. Helsinki: Gaudeamus.

Hakulinen, J. S. (2010). *Mestari, kisälli, oppipoika – hiljainen tieto vallankäytön välineenä*. Taidehallinnon maisteriohjelma, Sibelius-Akatemia.

Hasu, J. (2017). "Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä": Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Jyväskylän yliopisto.

Heimonen, M. (2023). Musiikkioikeudet muuttuvassa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa U. Pohjannoro & J. Ojala (toim.), Musiikkikasvatus muutoksessa (s. 150–181). Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Homi, H. & Salasuo, M. (2021). Harrastamisen äärellä: Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2020. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

HUS. (2025). Tietopaketti murrosiästä. Mielenterveystalo. Luettu 12.8.2025, osoitteesta <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/elamankaari-ja-mielenterveys/tietopaketti-murrosiasta>

Hyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M.-K., Kymäläinen, H. & Leppänen, T. (2013). Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa L. Väkevä & S. Kivelä (toim.), Musiikkikasvattaja (s. 150–182). Jyväskylä: PS-kustannus.

Juhila, K. (2021a). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 31.1.2025, osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>

Juhila, K. (2021b). Koodaaminen. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 11.6.2025, osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>

Juhila, K. (2021c). Teemoittelu. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 11.6.2025, osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/>

JYU. (2025). Minimointi, pseudonymisointi ja anonymisointi. Jyväskylän yliopisto. Luettu 19.7.2025, osoitteesta <https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/aineistonhallinta/ohjeet/henkilotiedot/minimointi>

Kallinen, K. & Pirskanen, H. (2022). Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu. Tampere: Vastapaino.

Kielitoimiston sanakirja. (2024). Motiivi. Luettu 16.6.2025, osoitteesta <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/motiivi?searchMode=all>

Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Knutsson, I. (2023). Learning classical instruments in a group setting: Swedish art and music school teachers' strategies for collective and individual progression. *Musiikkikasvatus – The Finnish Journal of Music Education*, 26(1), 19–35.

Kosonen, E. (1996). Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylän yliopisto.

Kosonen, E. (2001). Mitä mieltä on pianonsoitossa?: 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto.

Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa L. Väkevä & S. Kivelä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 157–170). Helsinki: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.

Kosonen, E. (2022). Musiikkiharrastuksen motivaatio. Teoksessa L. Väkevä & S. Kivelä (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 399–417). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Helsinki: Tammi.

Körkkö, H. & Onninen, O. (2025). Samalle viivalle: Taiteen perusopetus uudistuu – musiikkiopistojen erityisasema halutaan purkaa. Uusi Juttu -media. Luettu 23.6.2025, osoitteesta <https://www.uusijuttu.fi/juttu/szaK6mA1-m0TR6v5s-5de81>

Laiho, S. (2002). Musiikki nuorten kehityksen ja psyykkisen itsesäätelyn tukena. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Laiho, S. (2004). The psychological functions of music in adolescence. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), 47–63.

Leavy, P. (2023). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York: The Guilford Press. Luettu osoitteesta <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/detail.action?docID=7097739>

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2016). *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Loureiro, C., van der Meulen, K. & del Barrio, C. (2024). Why I listen to music: Emotion regulation and identity construction through music in mid-adolescence. *Empiria*, 60, 145–168.

Metsämuuronen, J. (1995). *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen: Sitoutuminen, motivaatio ja coping – teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen*. Väitöskirja, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

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.

Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Koululaiskysely*. Luettu 16.6.2025, osoitteesta <https://okm.fi/koululaiskyselyt-harrastamisesta>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). *Harrastamisen Suomen malli*. Luettu 17.6.2025, osoitteesta <https://okm.fi/suomen-malli>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2025). *Ehdotus hallituksen esitykseksi taiteen perusopetusta koskevan lainsäädännön uudistamiseksi*. Luettu 8.8.2025, osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/166374>

- Opetushallitus. (2020). Taiteen perusopetus 2020: Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020. Raportit ja selvitykset 2020:4. Luettu 16.6.2025, osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen\\_perusopetus\\_2020.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen_perusopetus_2020.pdf)
- Opetushallitus. (2024). Valtionosuussovellus: Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportit. Luettu 16.6.2025, osoitteesta <https://vos.oph.fi/rap/vos/v24/v08yk6124.html>
- Opetushallitus. (2025a). Taiteen perusopetus. Luettu 10.6.2025, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetus>
- Opetushallitus. (2025b). Opetuksen järjestäminen. Luettu 23.6.2025, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opetuksen-jarjestaminen>
- Pohjannoro, U., Ojala, J. & Lähteenmäki, J. (2023). Musiikkioppilaitosten monimuotoistuva arviointikulttuuri. Teoksessa U. Pohjannoro & J. Ojala (toim.), Musiikkikasvatusta muutoksessa (s. 209–239). Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Rauhala, L. (1974). Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin+Göös.
- Rauhala, R. (2024). Ryhmämuotoisessa soitonopetuksessa ja -oppimisessa rakentuva vuorovaikutus ja ryhmän merkitys. Jyväskylän yliopisto.
- Renwick, J. M. & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173–188.
- Rikandi, I. (2012). Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: A case of redesigning a group piano vapaa säestys course in music teacher education. Sibelius-Akatemia.
- Ruohotie, P. (1998). Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruud, E. (1997). Music and the quality of life. *Nordic Journal of Music Therapy*, 6(2), 86–97.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 23.6.2025, osoitteesta [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html)
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa L. Väkevä & S. Kivelä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 221–231). Helsinki: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Salasuo, M. (2021). *Harrastamisen äärellä: Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2020*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 9–22). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sawyer, S., Azzopardi, P., Wickremarathne, D. & Patton, G. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3).
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda (toim.), *Music and emotion: Theory and research* (s. 71–104). New York: Oxford University Press.
- Suomen YK-liitto. (n.d.). *Lasten oikeudet*. Luettu 4.2.2025, osoitteesta <http://www.ykliitto.fi/yk-teemat/ihmisoikeudet/lasten-oikeudet>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74.

Steinberg, L. (2014). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.

Taideyliopisto. (2020, 2023). Taideyliopiston eettiset ohjeet. Luettu 2.2.2025, osoitteesta <https://www.uniarts.fi/yleistieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/>

Taiteen perusopetusliitto TPO ry. (n.d.). Luettu 10.6.2025, osoitteesta <https://artsedu.fi>

TPOPS. (2017a). Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Luettu 12.6.2025, osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919\\_taideen\\_perusopetuksen\\_yleisen\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taideen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf)

TPOPS. (2017b). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Luettu 12.6.2025, osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920\\_taideen\\_perusopetuksen\\_laajan\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taideen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf)

Tuomela, H. (2017). Soittavat nuoret koulussa: Tapaustutkimus musiikkipainotteista koulua käyvien 6.–9.-luokkalaisten musiikkiaineiden opiskelumotivaatioon ja soittajaidentiteettiin liittyvistä arvostuksista. Itä-Suomen yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turunen, K. E. (2005). Ikävaiheiden kriisit. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Vuori, J. (2021). Tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 2.2.2025, osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/tapaustutkimus/>

# Liitteet

## Liite 1: Haastattelun runko

Suostumuslupa

Omien pseudonyymien keksiminen

### Ryhmä:

Oletteko saaneet kavereita ryhmästä? Jos niin miten ja milloin? Oletteko samalla luokalla?

Miten opettelette uusia kappaleita ryhmän kanssa? Harjoittelette yhdessä? Milloin, missä, miten?

Kannustatteko toisianne? Millä tavoilla kannustatte toisianne ryhmässä?

Autatteko toisianne? Jos, niin kuka auttaa? Keneltä kysyt apua, jos tarvitset apua?

Onko teillä yhteisiä tavoitteita ryhmänä? Esiintymisiä? Mikä saa sinut harjoittelemaan? Miksi harjoittelet?

### Motivaatio:

Miksi soitat? Miksi tykkäät käydä ryhmätunneilla?

Onko ryhmässä soitettuja kappaleita kivoja? Miksi?

Mikä saa sinut harjoittelemaan? Miksi?

Onko teillä myös yksilötunteja? Miten ryhmätunnit eroavat yksilötunneista? Esimerkkejä

Millaisia asioita opit ryhmätunneilla? Entä yksilötunneilla? Miksi?

Onko soittokavereilla merkitystä harrastuksen mielekkyyteen?

Mikä kivaa? Miksi? Esimerkkejä

Mikä kurjaa? Miksi? Esimerkkejä