



Marjanen Liisa

Syitä soittoharrastuksen lopettamiselle

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus
2020

Tämä tutkimus keskittyy soittoharrastuksen lopettaneiden kokemuksiin. Tutkimuksen tavoitteena on sekä kartoittaa syitä soittoharrastuksen lopettamiselle, että selvittää, mitä tulisi tehdä, jotta lasten ja nuorten soittoharrastus jatkuisi mahdollisimman kauan. Tutkimus on tehty suomalaisen soitonopetuksen kontekstissa ja yhtenä tutkimuksen tavoitteista on tuoda tuoreita näkökulmia soitonopetuksen toteuttamiseen. Instrumentin soittaminen on suosittu harrastus Suomessa, mutta vain harva jatkaa aktiivista soittamista aikuiseksi asti.

Tutkimuksen teoriapohjana toimii motivaatiotutkimus sekä aiempi tutkimus liittyen soittoharrastuksen lopettamiseen ja tukemiseen. Lisäksi viitekehyksen tutkimukselle muodostaa tieto suomalaiseen soittoharrastukseen liittyvistä laeista, opetussuunnitelmista ja käytännön toteutuksesta. Suomalaiset soitonopetusinstituutit ovat pitkään pitäytyneet tavoissaan toteuttaa soitonopetusta muuttamatta niitä, joten on aika tarkastella näitä tapoja kriittisesti ja pohdittava, onko opetustapoja mahdollista rakentaa oppilasta kuulevaan suuntaan.

Tämä tutkimus on fenomenologinen haastattelututkimus. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina ja toteutettiin käytännössä etänä koronaviruspandemian vuoksi. Haastatteluaineistoa muodostui paljon ja sen pohjalta on ollut mahdollista tehdä yleistettäviä havaintoja, joita aiempi tutkimus tukee. Haastattelut olivat lapsena tai nuorena jotain soitinta soittaneita ja sittemmin lopettaneita henkilöitä. Tutkimusta varten haastateltiin viittätoista (N=15) ihmistä, joista yksitoista oli naisia ja neljä miehiä. Haastateltavat olivat 14-40 -vuotiaita, kotoisin eri puolilta Suomea ja heidän soittoharrastustaustansa olivat vaihtelevia. Haastateltujen ikä haastatteluhetkellä vaihteli, mutta kaikille yhteistä on, että soittoharrastus on sijoittunut lapsuuteen ja nuoruuteen.

Soittoharrastuksen lopettamiselle on useita syitä ja yksi ainoa lopettamista selittävä tekijä on mahdotonta erottaa. Kuitenkin yleisimpiä syitä ovat soitettavaan ohjelmistoon, opettajaan ja vertaistukeen liittyvät ongelmat. Soitto-oppilaat kokevat, etteivät tule kuulluksi opettajan taholta, mutta samaan aikaan kokemukset kodin ja perheen tuesta ovat positiivisia. Soittavat lapset ja nuoret kaipaavat enemmän vaihtelua harrastukseensa niin ohjelmiston kuin yhteismusisoinnin muodossa.

Avainsanat: soittoharrastus, lopettaminen, motivaatio, fenomenologia, haastattelututkimus

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	Motivaatio.....	7
2.1	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	7
2.2	Oppimismotivaatio	9
2.2.1	<i>Itsemääräämisteoria.....</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Odotusarvoteoria.....</i>	<i>13</i>
2.2.3	<i>Tavoiteorientaatioteoria.....</i>	<i>14</i>
2.3	Soittoharrastukseen motivoivat tekijät	16
3	Instrumentin soitto harrastuksena.....	19
3.1	Soittoharrastus Suomessa	19
3.2	Musiikin oppimisesta koituvia hyötyjä	22
3.3	Soittoharrastusta tukevat tekijät	24
3.4	Soittoharrastuksen lopettaminen	27
4	Tutkimusasetelma.....	31
4.1	Tutkimuksen tavoitteet.....	31
4.2	Hypoteesi.....	32
4.3	Tutkimuksen toteutus	34
4.3.1	<i>Fenomenologinen tutkimus.....</i>	<i>34</i>
4.3.2	<i>Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....</i>	<i>36</i>
4.3.3	<i>Laadullinen sisällönanalyysi.....</i>	<i>38</i>
5	Tulokset.....	40
5.1	Vanhemmat, perhe ja sukulaiset.....	40
5.2	Ystävät ja vertaiset	42
5.3	Opettaja	45
5.4	Ohjelmisto	47
5.5	Haasteet ja tavoitteet	49
5.6	Yhteenveto.....	50
6	Pohdinta.....	54
	Lähteet.....	61

1 Johdanto

Soitto- ja musiikkiharrastukseen liittyvää tutkimusta on tehty hyvinkin monipuolisesti motivaatioon ja sen ongelmiin keskittyvistä näkökulmista (esim. Kosonen, 2001; Pentinpuro, 2017), kun taas soittoharrastuksen lopettamisen syihin paneutuvaa tutkimusta on niukemmin. Soittoharrastuksen lopettamista on tutkittu esimerkiksi siitä näkökulmasta, minkälaisista merkeistä voi havaita, että oppilas todennäköisesti tulee lopettamaan soittoharrastuksen (esim. Costa-Giomi, 2004; Costa-Giomi, Flowers & Sasaki, 2005) ja miten ohjaajat ja opettajat kokevat ja käsittävät asian (esim. Boyle, DeCarbo & Jordan, 1995; Vanhala, 2017). Aiheeseen liittyville tutkimuksille on yhteistä keskittyminen suhteellisen kapeisiin näkökulmiin; tutkimukset antavat vastauksia yksittäisiin kysymyksiin, mutta kokonaiskuva jää pirstaleiseksi (Evans, McPherson & Davidson, 2012).

Jopa 96 prosenttia suomalaisista viidesluokkalaisista on joskus osallistunut ohjattuun harrastustoimintaan (Paajanen, 2001, s. 44). Suomalaisten harrastuksista soittoharrastus on suosituimpien joukossa (Suomen virallinen tilasto (SVT), 2017). Aikuisilta kysyttäessä harvat sanovat saaneensa tyydyttävää soitonopetusta nuoruudessaan ja moni toivoo, että olisi opetellut soittamaan jotain soitinta lapsuudessaan (Crowther, 2007; Wilson, 2006). Saman havainnon tein itse, kun ammattini puolesta tulin keskustelleeksi asiasta asiakkaideni kanssa; todella moni sanoi täysin samoin. Kiinnostukseni ilmiötä kohtaan heräsi ja siitä johdetut tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

Mitkä tekijät johtavat siihen, että nuori lopettaa soittoharrastuksensa?

Mitä voitaisiin tehdä, jotta nuoren soittoharrastus jatkuisi pitkään?

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla soittoharrastuksen lopettaneita. Haastateltavat olivat iältään 14-40 -vuotiaita, mutta kaikkien soittoharrastus oli tapahtunut lapsuudessa ja/tai nuoruudessa. Tutkimus sijoittuu fenomenologisen kokemustutkimuksen kentälle ja toteuttamistapana oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastateltavia oli viisitoista, joista yksitoista oli naisia ja neljä miehiä. Haastattelut toteutettiin pääasiassa videopuheluiden välityksellä, kolmea kasvokkain tapahtunutta haastattelua lukuun ottamatta.

Tutkimuksen hypoteesina oli, että soittoharrastuksen lopettamiseen vaikuttavat erityisesti soitettuun ohjelmistoon liittyvä tyytymättömyys (esim. Kosonen, 1996; 2001), saadun tuen riittämättömyys (esim. McPherson & Davidson, 2002), ongelmat opettajan kanssa (esim.

Costa-Giomi & muut, 2005), ympäristön ominaisuudet (esim. Hirvonen, 2003) ja instrumentin laatu (esim. French & Bissinger, 2016). Aineiston analyysin myötä osaa näistä hypoteeseista oli tarkistettava.

Haastatteluaineistosta nousi sisällönanalyysin tuloksena esille keskeisiä teemoja, jotka toistuivat useimmissa haastatteluissa. Teemat käsittelivät soittotunneilla soitettua ohjelmistoa, opettajaa, vertaisia, perhettä ja haasteita. Aineistosta johdetut teemat ja niistä puolestaan johdetut johtopäätökset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa ja näin ollen vahvistavat tiettyjä käsityksiä, joita soittoharrastuksen ongelmakohtiksi koetuista asioista on jo olemassa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on antaa kokonaiskuva soittoharrastuksen lopettamisen takana vaikuttavista syistä nimenomaan soittoharrastuksen lopettaneiden subjektiivisen kokemuksen näkökulmasta. Näkökulma valikoitui sen harvinaisuuden vuoksi; ei ole juurikaan löydettävissä soittoharrastuksen lopettamista käsittelevää kokemustutkimusta. Tutkimustulokset antavat arvokasta tietoa niin soiton- kuin musiikinopettajillekin siitä, kuinka oppilaat itse kokevat harrastuksen ja sen ongelmakohdat. Musiikkikasvatuksen tutkimuskentällä on tilaa oppilaiden omakohtaisten kokemusten tutkimukselle ja siitä johdetulle laadulliselle tiedolle.

2 Motivaatio

Motivaatiotutkijoiden Gale Sinatran ja Paul Pintrichin (2003) mukaan tavoitteellisen toiminnan katsotaan edellyttävän motivaatiota (Sinatra & Pintrich, 2003). Motivaation kehitykseen vaikuttavat loputtoman monet seikat, mikä tekee motivaatiosta ilmiönä ehtymättömän tutkimuksen kohteen vuodesta toiseen. Motivaatio-sana tulee latinan kielen sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Saavuttaaksemme asettamiamme tavoitteita, on meidän liikuttava ja toimittava aktiivisesti; motivaatio saa meidät tekemään niin ja sillä on aina jokin suunta. (Anttila & Juvonen, 2006, s. 32-33.)

Myös Pekka Ruohotien (1998) mukaan motivaatio ohjaa käyttäytymisen suuntaa. Motivaation kantasana on *motiivi*, joka viittaa esimerkiksi tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin, palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit siis suuntaavat kohti päämäärää, mikä voi olla joko tiedostettua tai tiedostamatonta. *Motiivista* on näin johdettu termi *motivaatio*, jolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Motivaatiosta riippuu, kuinka halukkaasti ihminen käyttää fyysisiä ja henkisiä voimavaroja tavoitteensa eteen. (Ruohotie, 1998, s. 36-37.) Motivaatioon kuuluu Ruohotien mukaan kolme ominaisuutta; *vireys*, *suunta* ja *systeemiorientoituminen*. *Vireys* tarkoittaa ihmisen energiaa ja toimintakykyä hänen käyttäytyessään tietyssä tilanteessa. *Suunta* tarkoittaa käyttäytymisen päämääräsuuntautuneisuutta eli sitä, että ihmisen käyttäytyminen suuntautuu jotakin tiettyä asiaa tai päämäärää kohti. *Systeemiorientoituminen* tarkoittaa niitä ihmisessä itsessään ja hänen ympäristössään olevia voimia, jotka vaikuttavat palauteprosessin kautta käyttäytymisen voimakkuuteen ja suuntaan joko niin, että tarpeen intensiteetti ja suunta vahvistuvat, tai niin, että ihminen luopuu tavoitteestaan ja suunnastaan. (Ruohotie, 1998, s. 37.)

Vaikka tämä tutkimus ei ole varsinaisesti motivaatiotutkimus, kytkeytyy se kuitenkin motivaatiotutkimuksen kentälle, mistä syystä motivaatioon ja motivaatiotutkimukseen on syytä paneutua ja sitä kautta luoda pohjaa tälle tutkimukselle. Tutkimuskysymyksissä etsitään konkreettisia syitä soittoharrastuksen lopettamiselle ja keinoja sen tukemiselle, mutta laajemmin tarkasteltuna on kyse motivaatiosta ja sen ylläpitämisestä.

2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Tämän tutkimuksen toinen tutkimuskysymys koskee soittoharrastuksen pysymistä pitkäaikaisena harrastuksena, joten on tarkoituksenmukaista tarkastella motivaatiota sellaisesta

näkökulmasta, joka auttaa ymmärtämään motivaation ylläpitämistä. Nähdäkseni sisäisen ja ulkoisen motivaation ymmärtäminen palvelee tarkoitusta erinomaisen hyvin. Sisäisen ja ulkoisen motivaation eron ymmärtäminen auttaa myös seuraavissa luvuissa, joissa käsitteisiin viitataan.

Motivaation käsite on erotettavissa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Vaikka käsitteet ovat toistensa vastakohtia, ne kulkevat kuitenkin käsi kädessä ja voivat esiintyä yhtä aikaa täydentäen toisiaan. Karkeasti eroteltuina sisäinen ja ulkoinen motivaatio eroavat toisistaan seuraavilla tavoilla: sisäinen motivaatio liittyy tekemisen sisältöön, eli tekemisen monipuolisuuteen, haastavuuteen ja mielekkyyteen, kun taas ulkoinen motivaatio on johdettavissa ympäristöstä esimerkiksi palkan, kannustuksen, tunnustuksen ja muiden vastaavien ylläkkeiden muodossa. Sisäinen motivaatio on yksilön itsensä välittämää, esiintyy tunteiden muodossa ja tyydyttää ylimmän asteen tarpeita kuten itsensä toteuttamisen tarvetta. Ulkoiseen motivaatioon taas vaikuttaa tekemisen järjestäjä tai instituutio, se esiintyy esineiden tai tapahtumien muodossa ja tyydyttää alemman asteen tarpeita, kuten ravinnon ja yhteenkuuluvuuden tarpeita (Ruohotie, 1998, s. 38.) Toisin sanoen, jälleen karkeasti eroteltuna, sisäisesti motivoitunut ihminen *saa* tehdä, ulkoisesti motivoituneen ihmisen *täytyy* tehdä saadakseen vaivannäöstään ulkoisen palkkion tai tunnustuksen. (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2008).

Sisäisen motivaation katsotaan olevan oppimisen kannalta hyödyllinen, sillä se edistää myönteisiä tunteita oppimista kohtaan. Sisäisesti motivoitunut oppija siis opiskelee, koska kokee sen olevan hyödyllistä ja tuottavan iloa. Ulkoinen motivaatio puolestaan voi olla ongelmallinen, koska silloin ihminen yleensä toimii muiden toiveesta tai välttääkseen epämiellyttävää tilannetta, kuten esimerkiksi perheen moitteita. (Vasalampi, 2017.)

Kaikki näkevät jossain vaiheessa elämäänsä vaivaa sellaisten asioiden eteen, jotka eivät motivoi heitä sisäisesti ja se on täysin tavallista. On kuitenkin mahdollista, että ulkoinen motivaatio sisäistyy. Tämä siis tarkoittaa sitä, että ulkoinen motivaatio muuttuu sisäiseksi motivaatioksi. Ulkoisen motivaation sisäistyminen tapahtuu yleensä vaiheittain ja nuo vaiheet motivaatiotutkijat Edward Deci ja Richard Ryan (2000) sijoittavat janalle. He jakavat vaiheet kontrolloituun ja autonomiseen motivaatioon sen mukaan, kuinka ulkoisesti säädeltyä toiminta on. Motivaation sisäistyminen tapahtuu siten, että ihminen alkaa hiljalleen ja vaiheittain nähdä toiminnan arvon ei vain sosiaalisessa kontekstissa, vaan myös itselleen arvokkaana ja tekemisen arvoisena. (Deci & Ryan, 2000.) Tällainen ulkoisen motivaation sisäistymisen

mahdollisuus on asia, joka vanhempien ja opettajien tulee tietää ja ottaa huomioon. Tietoisena tästä mahdollisuudesta, nuoren soittajan tukiverkosto voi pyrkiä edistämään nuoren motivaation kehittymistä sisäiseen suuntaan.

Harrastukseen sitoutumista käsittelevässä teoksessaan Jari Metsämuuronen (1995) käyttää esimerkkinä rahaa. Jos ihminen on jo sisäisesti sitoutunut harrastukseensa, hän voi vahvistaa sitä alkamalla maksaa harrastuksestaan, esimerkiksi soittotunneista. Tällöin rahan sijoittaminen, joka on ulkoista sitoutumista, vahvistaa olemassa olevaa sisäistä sitoutumista. Toisaalta taas soittotunneista maksaminen, vaikka harrastus ei kiinnostaisi aluksi ollenkaan, voi johtaa siihen, että ensin vain rahan tuhlaamisen välttämiseksi suoritettu toiminta muuttuukin mielekkääksi ja sitoutuminen kehittyy sisäiseksi. (Metsämuuronen, 1995, s. 91.)

Johnmarshall Reeven, Richard Ryanin, Edward Decin ja Hyungshim Jangin (2008) mukaan jokainen oppilas omaa sisäisiä motivaatioresursseja, jotka ovat enemmän tai vähemmän esillä ja havaittavissa. Sosiaaliset kontekstit joko saavat esille oppilaiden taipumukset motivaation sisäistämiseen ja sisäiseen motivoitumiseen, tai sitten taannuttavat ne. Oppimisympäristöllä on siis suuri merkitys tässä suhteessa; liika kontrollointi ja liian korkeat vaatimukset tukahduttavat autonomian ja kompetenssin tunteet ja siten sisäiset positiiviset resurssit. (Reeve & muut, 2008.)

2.2 Oppimismotivaatio

Katariina Salmela-Aron (2018) mukaan motivaation ja oppimisen kehityksessä on kaksi keskeistä herkkyysvaihetta: varhaislapsuus ja koulun aloitus, sekä nuoruus (Salmela-Aro, 2018). Lapsi alkaa noin 5-7 –vuotiaana verrata itseään muihin ja arvioimaan omaa toimintaansa sen pohjalta, mitä muut ajattelevat hänestä ja minkälaisia odotuksia hänelle asetetaan. Vielä 7-vuotiaana lapsi ei erota toisistaan kyvykkyyttä ja odotuksia, vaan ajattelee onnistuvansa, kunhan yrittää tarpeeksi, mikä taas osoittaa, että hän on kyvykäs. Yhdeksännen ikävuoden tienoilla lapsi alkaa ymmärtää, mitä eroa on kyvyllä ja yrityksellä ja että onnistumiseen vaaditaan muutakin kuin vain yritys. Lapsi ei vielä tässä vaiheessa tee mielessään eroa tehtävän kiinnostavuuden, hyödyn ja tärkeyden välillä, vaan kokee kiinnostavan tehtävän yhtä lailla myös tärkeäksi ja hyödylliseksi. Vasta myöhemmin, noin 12-14 –vuotiaana, nuori alkaa muuttaa arvotuksiaan, eikä välttämättä pidä tärkeäksi ja hyödylliseksi tunnistamaansa tehtävää enää kiinnostavana. Nuori ymmärtää kuitenkin myös, että kiinnostava tehtävä ei välttämättä ole hyödyllinen tai tärkeä. (Aunola, 2002.)

Mitä nuorempi lapsi on, sitä parempi käsitys hänellä on itsestään ja suoriutumisestaan, mutta mitä vanhemmaksi lapsi kehittyy, sitä kielteisemmiksi hänen käsityksensä muuttuvat. Tämä johtuu pitkälti siitä, että lapsi alkaa verrata suoriutumistaan enemmän omiin, sisäistämiinsä tavoitteisiin ja ympäristön asettamiin kriteereihin, puhumattakaan lisääntyvästä vertaispaineesta ja näkyvän arvioinnin lisääntymisestä. Lapsi alkaa peilata käsitystään omasta kyvykkyydestään saamaansa palautteeseen; hyvin menestyvä lapsi kokee kyvykkyytensä myönteisesti, mikä puolestaan vaikuttaa positiivisesti tehtävistä suoriutumiseen. (Aunola, 2002.)

Reijo Kauppila (2007) jakaa oppimismotivaation viiteen tasoon: *sisäisen motivaation*, *saavutusmotivaation*, *selviytymismotivaation*, *hajaantuneen motivaation* ja *estyneen motivaation* taso. *Sisäisen motivaation* tason tärkein piirre on, että oppija on kiinnostunut syvällisesti aiheesta ja haluaa oppia siitä lisää omasta aloitteestaan ja kiinnostuksestaan. Opiskelu suuntautuu aiheen sisältöön, eikä vain kokeiden ja muiden suoritusten läpäisemiseen. Sisäisesti motivoitunut oppija saa mielihyvää oppiessaan aiheesta lisää ja näin pysyy motivoituneena. *Saavutusmotivaation* tasolla oppija saavuttaa hyviä tuloksia, mutta sisäisen motivaation tasosta poiketen tavoitteena on suoriutua hyvin ja olla parempi kuin muut. Oppija kuitenkin nauttii opiskelusta ja saavutuksistaan. Oppija, joka on *selviytymismotivaation* tasolla, pyrkii selviämään mahdollisimman helpolla ja paneutuu aiheeseen vain välttämättömän verran. Tulokset ovat yleensä kohtalaisia ja ovat jonkin verran parannettavissa sosiaalisten tai materiaalistien palkkioiden avulla. Kun oppijan keskittyminen jakaantuu monen asian välillä, on hän *hajaantuneen motivaation* tasolla. Keskittymistä häiritsevät esimerkiksi harrastukset, tai ystävät, jotka eivät työskentele saman aiheen parissa. Hajaantuneesti motivoitunutta oppijaa voi kannustaa suoriutumaan luomalla sosiaalisia paineita esimerkiksi opettajan asettamilla aikarajoilla. Heikkoja tuloksia saavuttaa oppija, joka on *estyneen motivaation* tasolla. Tällöin kiinnostusta aihetta kohtaan ei ole, vaan päinvastoin vastenmielisyyttä ja välinpitämättömyyttä. Oppijalla saattaa olla huono itsetunto tai käsitys omista kyvyistään ja mahdollisesti taustalla vaikuttaa huonoja oppimiskokemuksia ja epäonnistumisia. (Kauppila, 2007, s. 139-142.)

Katariina Salmela-Aro (2018) paneutuu artikkelissaan oppimismotivaatioon. Hänen mukaansa opiskelijat tarvitsevat motivaatiotaitoja, jotta he oppisivat keskeisiä elämäntaitoja ja näin olisivat valmiita antamaan osansa tasapainoisen tulevaisuuden ylläpitämiselle. Salmela-Aro peräänkuuluttaa sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja, jotta opiskelusta saataisiin kokemuksia merkityksellisyydestä ja yhdessä työskentelemisestä. Näin opiskelijat kokevat

oppimisen iloa ja jaksavat nähdä vaivaa tavoitteidensa eteen. (Salmela-Aro, 2018.) Salmela-Aron huomio on tämän tutkimuksen kannalta merkittävä; hyvät sosiaaliset taidot eivät kuitenkaan vie pitkälle, jos tilaisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ei tarjota, vaan opetus keskittyy yksilöpainotteiseen malliin (Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML), 2016, 2019).

Salmela-Aro vetää artikkelissaan yhteen uusimpien oppimismotivaatioteorioiden keskeisiä teemoja, joita ovat esimerkiksi minäkuva, kompetenssi, kiinnostus, sekä muiden ihmisten ja tunteiden merkitys. Hän nimeää tämän hetken keskeisimmiksi oppimismotivaatioteorioiksi *itsemääräämisteorian* (Deci & Ryan, 1985), *odotusarvoteorian* (Eccles & muut, 1983) ja *tavoiteorientaatioteorian* (Dweck, 2006). Näihin teorioihin paneudun lyhyesti seuraavissa luvuissa. (Salmela-Aro, 2018.)

2.2.1 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria on Edward Decin ja Richard Ryanin (1985) kehittämä ihmisen motivaatiota selittävä teoria. Itsemääräämisteorian perusta on, että ihmisellä on luontaisesti aktiivisena olentona kehittynyt taipumus liittyä ympäristöön sekä omaksua uusia taitoja ja tietoja integroidakseen niitä kokonaisvaltaiseen psykologiseen rakenteeseen. Erityisesti pienen lapsen toiminta on hyvä esimerkki ihmisen luontaisesta taipumuksesta tutkia ja tutustua kaikkeen (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2008). Jos ihminen aloittaa soittoharrastuksen omasta halustaan soittamisen ja musiikin mielekkyyden vuoksi, voi toiminnan tulkita itsemääräämisteorian näkökulmasta sellaisena aktiivisuutena, jonka kautta ihminen liittyy ympäristöönsä ja omaksuu uusia taitoja.

Reeve ja kumppanit jakavat itsesäätelyteoriat kolmeen kategoriaan sen perusteella, mistä näkökulmasta asiaa tutkitaan. *Miksi*-näkökulma keskittyy siihen, minkä takia ihminen tekee asioita – siksi, että hän haluaa, vai siksi, että hänen täytyy? *Mitä*-näkökulma keskittyy puolestaan siihen, mitä ihminen haluaa saavuttaa toiminnallaan. *Miten*-näkökulmasta tarkastellaan sitä, miten ihminen toteuttaa toimivaa itsesäätelyä. (Reeve & muut, 2008.)

Itsemääräämisteoria keskittyy näistä kolmesta näkökulmasta erityisesti kahteen; *miksi* ja *miten* –näkökulmiin. Reeve ja muut (2008) painottavat erityisesti autonomisen itsesäätelyn konseptia. Kun oppija on autonominen itsesäätelyssä, halu oppia tulee sisältä ja oppija kokee aiheen itselleen tärkeäksi ja näin ollen on pitkäjänteinen opiskelussaan. (Reeve & muut, 2008.) Soittoharrastuksessa autonomia on tärkeää, koska oppilas on itse

hakeutunut harrastuksen pariin ja odottaa voivansa säilyttää itsemääräämisoikeutensa myös jatkossa. Jos autonomia viedään oppilaalta, voi motivaatio soittoharrastusta kohtaan vähentyä nopeasti.

Itsemääräämisteoria koostuu useammasta miniteoriasta, joista kolmea Reeve ja muut (2008) pitävät erityisen tärkeinä. Nuo miniteoriat selittävät sosiaalisen ympäristön vaikutusta oppilaiden autonomiseen itsemääräämiseen (Reeve & muut, 2008; Reeve, Deci & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2000). *Kognitiivisen arvioinnin* teoria käsittelee sosiaalisen ympäristön vaikutusta sisäiseen motivaatioon; ulkoiset motivaatiotekijät, kuten palkkiot, heikentävät sisäistä motivaatiota siinä tapauksessa, jos ne viestivät inkompetenssia, painetta tai kontrollointia. Vastaavasti ulkoisella motivaatiolla voi olla positiivinen vaikutus sisäiseen motivaatioon, jos motivointi viestii kompetenssia ja autonomiaa. (Deci & Ryan, 1985.) Jos esimerkiksi soitto-oppilas kokee, että opettaja on turhautunut ja odottaa häneltä enemmän, ei ulkoisesta palkkiosta ole välttämättä hyötyä, koska se ei viesti oppilaalle hyvin suoritetusta työstä, vaan paineista ja odotuksista, joita hänen on vaikeaa täyttää. *Kokonaisvaltaisen integraation* teoria selittää ilmiötä, jossa ulkoinen motivaatio on ensin sisäistetty omaksi ja edelleen integroitu osaksi itseä. Itsemääräämisteoriassa sisäistäminen ja integraatio edustavat sisäistä toimintaa ja kehitystä. Soitto-oppilaan tapauksessa tämä tarkoittaa sitä, että opettajan ja vanhempien tulisi itsemääräämisteorian näkökulmasta pyrkiä saamaan oppilas sisäistämään henkilökohtainen toiminta-arvo, esimerkiksi soittohäksyjen harjoittelu, sen sijaan että oppilasta kontrolloitaisiin toimimaan käskyillä tai pyynnöillä. (Ryan & Deci, 2000.) *Psykologisten perustarpeiden* teoria tutkii, millä tavoin psykologisten perustarpeiden, kuten autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden kohtaaminen vaikuttaa oppimiseen, kehittymiseen ja hyvinvointiin (Reeve & muut, 2008). Useissa tutkimuksissa on todettu, että psykologisten perustarpeiden tyydyttäminen on yhteydessä sisäiseen motivaatioon, autonomiseen itsesäätelyyn ja psykologiseen hyvinvointiin (Chirkov & Ryan, 2001; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, & Ryan, 2000; Ryan, Deci, & Grolnick, 1995.)

Soittoharrastuksessa opettajan on helppo viedä oppilaalta kokemukset autonomian ja kompetenssin tarpeiden täyttymyksestä. Autonomian kokemus ei muodostu, jos oppilas ei saa tilaisuutta vaikuttaa harrastukseen liittyviin asioihin, kuten esiintymisten määrään tai soitettavaan musiikkiin. Kompetenssin kokemus voi puolestaan jäädä vähäiseksi, jos opettaja on jatkuvasti vaativa ja oppilaalle tulee tunne, ettei koskaan suoriudu tarpeeksi hyvin. Myös yhteenkuuluvuuden tarpeen täytyminen voi olla soittoharrastuksessa vaakalaudalla, jos

soittaminen tapahtuu pääasiassa henkilökohtaisessa ohjauksessa. Yhteissoitto esimerkiksi orkestereissa edesauttaa yhteenkuuluvuuden perustarpeen täyttymistä.

2.2.2 Odotusarvoteoria

Odotusarvoteoria on Jacquelynne Ecclesin ja kumppaneiden (1983) kehittämä teoria, joka keskittyy pääasiassa oppimiseen liittyviin valintoihin ja suoriutumisten taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Odotusarvoteoria koostuu kahdesta osasta, odotuksista ja arvostuksista. Odotuksilla tarkoitetaan oppijan uskomuksia ja ennakoiteja liittyen omaan suoriutumiseen ja osaamiseen, arvostuksilla puolestaan oppimistehtävän sisältöihin ja toimintaan liitettyä arvoa. Oppija voi valita, toimia ja suoriutua eri tavoin, riippuen siitä, mistä oppiaiheesta milloinkin on kyse, sillä asiaan vaikuttavat oppijan juuri käsillä olevaan asiaan kohdistamat odotukset ja arvostukset. Ihminen on taipuvainen hakeutumaan sellaisten asioiden ja oppiaiheiden pariin, joita kohtaan hänellä on myönteisiä odotuksia ja arvostuksia. (Eccles & muut, 1983.)

Teorian ydinosat odotukset ja arvostukset jaetaan edelleen pienempiin käsitteisiin. Odotukset jaetaan kahteen ryhmään sen mukaan, minkälaiseen kysymykseen halutaan vastaus. *Näkemykset omista kyvyistä* kertovat, kuinka hyvä oppija kokee olevansa oppiaiheessa. Soittotunneille haluava lapsi on saattanut saada kannustusta musiikkileikkikoulussa tai koulun musiikintunneilla ja ajattelee, että voisi olla hyvä soittaja. *Onnistumisen ennakointi* kertoo, minkälaiset odotukset oppijalla on onnistumisestaan tehtävän parissa; soittoharrastusta aloitteleva voi ajatella onnistuvansa hyvin, jos on suoriutunut jo joistain helpoista soittotehtävistä. Jo jonkin aikaa soittanut puolestaan päivittää näkemyksiään ja ennakoitejaan sen mukaan, miten on suoriutunut siihen asti, joten odotukset voivat muuttua suuntaan ja toiseen. Arvostukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään: *kiinnostusarvo*, *hyötyarvo* ja *tärkeysarvo*. *Kiinnostusarvon* määrittää se, kuinka paljon aiheella – esimerkiksi soittoharrastuksella – on merkitystä oppijalle itselleen ja kuinka kiinnostavana hän itse sitä pitää. *Hyötyarvolla* tarkoitetaan sitä, minkälaisen hyödyn oppija kokee saavansa osatessaan opiskeltavan aiheen. Hyöty voi olla esimerkiksi muiden elämänalueiden edistämistä; suoriutumalla musiikin kursseista hyvin ja suorittamalla esimerkiksi lukion musiikkidiplomin, opiskelija varmistaa etenemisensä korkeakouluun opiskelemaan alaa. Hyötyarvot voivat muuttua ajan mittaan ja esimerkiksi soittoa harrastava voi aluksi pitää soittamisen hyötyä pienenä, mutta vuosien kuluessa toteakin haluavansa soittamisesta itselleen ammatin, jolloin harrastuksen hyötyarvo nousee huomattavasti. *Tärkeysarvo* kertoo, minkälainen merkitys

aiheella on oppijan minäkuvan kannalta; esimerkiksi musikaalisena ihmisenä itseään pitävä henkilö voi pitää tärkeänä suoriutua hyvin musiikin tehtävistä. (Eccles & muut, 1983.)

Odotusarvoteorian vähemmän tutkittu, mutta mainitsemisen arvoinen osa on *kustannukset*. Tällä tarkoitetaan sitä henkistä hintaa, jonka tehtävän suorittaminen vaatii. Esimerkkejä tästä voivat soittoharrastuksen näkökulmasta olla henkiset paineet, stressi ja muut negatiiviset tunnetilat, joita esimerkiksi esiintymiseen tai tutkintoon valmistautuminen voi aiheuttaa; soittotehtävän vaatima vaivannäkö voi joskus olla liikaa, varsinkin jos vaativan kappaleen harjoittelu ei johda mihinkään, vaan se unohdetaan, kun se on saatu valmiiksi; soittoharrastuksen ja harjoittelun viemä aika, joka on joltain muulta kiinnostavalta asialta pois, voi myös tuntua kohtuuttomalta kustannukselta. (Eccles & muut, 1983.) Kustannuksiin liittyviä vastauksia nousi esille myös tässä tutkimuksessa ja niitä on hyvä ottaa huomioon, kun opettaja ja vanhemmat pohtivat soitto-oppilaan motivaatiota. On muistettava, että soittoharrastus on siinä mielessä poikkeava harrastus, että se vaatii viikoittaisen tunnilla käymisen lisäksi jokapäiväistä työtä, joten harrastuksen mielekkyys ja sen aiheuttamat kustannukset voivat helposti joutua epätasapainoon nuoren elämässä.

Odotusten osa-alueita on vaikeaa käytännössä eritellä, kun taas arvostuksia on mahdollista erotella eri tavoin eri-ikäisillä. Vaikka aivan pienimmät lapset eivät välttämättä osaa vielä eritellä, onko jokin oppiaihe heidän mielestään kiinnostava, hyödyllinen tai tärkeä, on hieman vanhemmilla koululaisilla jo erilaisia arvostuksia eri oppiaiheita kohtaan esimerkiksi sen mukaan, kuinka paljon jonkin aiheen opiskelu hyödyttää heitä tulevaisuudessa. Jokin aihe voidaan myös nähdä kiinnostavana, vaikka siitä ei nähtäisi olevan mitään varsinaista hyötyä. (Wigfield & Eccles, 1992; Eccles & Wigfield, 1995.) Tällaista ajattelun kehitystä kuvailee myös Aunola tekstissään (Aunola, 2002).

2.2.3 Tavoiteorientaatioteoria

Carol Dweck (2006) on kehittänyt tavoiteorientaatioteoriaa ja jakaa oppijat kahteen ryhmään sen mukaan, ohjaako heitä tehtäväsuuntautuneisuus vai minäsuuntautuneisuus. Näiden ryhmien erona on, että tehtäväsuuntautunut oppija on kiinnostunut itse tehtävästä ja uskoo, että kyvyt voi oppia, kun taas minäsuuntautunut oppija haluaa osoittaa paremmuutensa ja uskoo, että kykyjä joko on tai ei ole, eikä niitä voi kehittää, mistä hyvänä esimerkkinä musikaalisuus. Musikaalisuus on käsite, josta helposti ajatellaan, että sitä joko on tai ei ole (Ukkola-Vuoti, 2017, 74-76). Tehtäväsuuntautunut oppija ajattelee kasvun näkökulmasta ja uskoo elinikäiseen

oppimiseen, kun taas minäsuuntautuneen oppijan muuttumaton ajattelutapa heikentää motivaatiota. (Dweck, 2006.) Carol Dweck on tehnyt tutkimusta yhdessä Davis Yeagerin kanssa (2012) ja tullut siihen tulokseen, että oppijoita tulisi ohjata ajattelemaan, että kykyjä on mahdollista kehittää ajan kuluessa näkemällä vaivaa, kehittämällä hyviä strategioita ja ottamalla vastaan apua toisilta; näin he ovat pitkäjänteisempiä, kun opiskelu käy haastavaksi. (Yeager & Dweck, 2012.) Soittoharrastuksen kannalta tämä on tärkeää, koska soittaminen käy ajan mittaan jatkuvasti haastavammaksi ja soittoa harrastava päätyy melko varmasti epäilemään kykyjään jossain vaiheessa.

Heta Tuominen, Antti-Tuomas Pulkka, Anna Tapola ja Markku Niemivirta (2017) esittelevät artikkelissaan tavoiteorientaatioon liittyvää aiempaa teoriaa sekä omaa tutkimustaan. Heidän mukaansa tavoiteorientaatioteorioiden tavoitteena on erotella oppimista, suoriutumista ja saavuttamista korostavia tavoitteita. (Tuominen & muut, 2017.) Tavoiteorientaatiota voi Paul Pintrichin (2000) mukaan jaotella sen perusteella, minkälaisia tavoitteita oppijalla on. *Oppimisorientoitunut* ihminen haluaa oppia uutta ja kehittää itseään. *Saavutusorientoitunut* ihminen puolestaan haluaa menestyä ja saada tuloksia. *Suoritus-lähestymisorientaatiossa* on kyse paremmuudesta ja muiden päihittämisestä, kun taas *suoritus-välttämisorientaatiossa* on olennaista välttää epäonnistumista ja kyvyttömältä vaikuttamista. Kun opiskelua yritetään kaiken kaikkiaan välttää ja tehtävästä suoriutua mahdollisimman vähillä ponnisteluilla, on kyse *välttämisorientaatiosta*. (Pintrich, 2000.) Nämä orientaatiojaottelut ovat hyvin samoilla linjoilla Reijo Kauppilan (2007) oppimismotivaation jaottelun kanssa (Kauppila, 2007, s. 139-142). Soittoharrastuksen pariin hakeutuva on yleensä oppimisorientoitunut varsinkin aluksi, mikä käy myös tämän tutkimuksen tuloksista ilmi. Soittoharrastukselle näyttäisi kuitenkin olla ominaista, että jossain vaiheessa harrastuksen edetessä orientaatio muuttuu esimerkiksi saavutusorientaatioksi. Soittoharrastuksessa on myös mahdollista suoritusorientaatioiden muodostuminen. Jos soittoa harrastava on välttämisorientoitunut, lopettaa hän todennäköisesti melko pian.

Tuominen ja kollegat tarkastelevat tutkimuksessaan näitä tavoiteorientaation ilmenemismuotoja ja johtavat siitä omia tavoiteorientaatioryhmiään, jotka ovat linjassa Pintrichin (2000) jaottelun kanssa. Nämä ryhmät ovat *oppimishakuiset*, *suoritushakuiset*, *välttämishakuiset*, *menestyshakuiset* ja *sitoutumattomat*, joista kolme ensimmäistä ryhmää ovat yleisimmät. *Oppimishakuinen* ihminen korostaa uuden oppimista ja ymmärtämistä, mutta kokee myös arvosanat tärkeäksi asiaksi. *Suoritushakuinen* ihminen korostaa kaikenlaista suoriutumista, on se sitten arvosanoihin liittyvää tai muihin verrattavaa suoriutumista.

Välttämishakuinen oppija yrittää vältellä opiskelua ja pitää työmäärän minimissään. *Menestyshakuinen* oppija puolestaan korostaa saavutuksia ja suorituksia, mutta haluaa myös oppia. *Sitoutumaton* oppija tunnistaa oppimisen ja suoritukset asioina, jotka liittyvät opiskeluun, mutta ovat tyytyväisiä, jos pääsevät mahdollisimman vähällä. (Tuominen & muut, 2017.)

Tavoiteorientaatiot ja niiden erilaiset määritelmät voivat esiintyä samaan aikaan, ei vain yksi kerrallaan ja riippuvat siitä, minkälaista oppiainetta tarkastellaan. Lisäksi kokonaisuuteen vaikuttavat muutkin motivaationaaliset tekijät, kuten sisäinen motivaatio, minäpystyvyyden kokemus ja epäonnistumisen pelko. Opintomenestyksen ja suoritus- ja oppimistavoitteiden yhteydestä ei ole yksiselitteistä tietoa, mutta Tuomisen ja kollegoiden mukaan näyttää siltä, että suoritustavoitteet ennustavat opintomenestystä jopa paremmin kuin oppimistavoitteet. (Tuominen & muut, 2017.)

2.3 Soittoharrastukseen motivoivat tekijät

Kun oppilaalla on halu opiskella ilman, että siitä tulee arvosanaa, ja kun hän on jo opiskelunsa aikana osoittanut nauttivansa toiminnasta, hänen voidaan katsoa olevan sisäisesti motivoitunut (Reeve & muut, 2008). Soittaminen harrastuksena vaatii paljon itsenäistä työskentelyä; yleensä soittotunnit tai harjoitukset ovat säännöllisin väliajoin, esimerkiksi viikon välein. Niiden väliin jäävä aika on tarkoitettu uuden asian opetteluun ja taitojen harjaannuttamiseen, mistä syystä soittoharrastuksessa on ensiarvoisen tärkeää, että motivaatio on kohdallaan; korkeasti motivoituneet soittajat kiinnittävät enemmän huomiota oppimisprosesseihin ja tuloksiin kuin huonosti motivoituneet. (Schunk & Zimmermann, 2008.)

Erja Kososen (2010) mukaan motivaatio musiikkiharrastuksessa on monitahoinen ja se koostuu monista eri motiiveista, joista vain osa saattaa olla tiedostettuja (Kosonen, 2010). Kosonen tutki väitöskirjassaan (2001) nuorten pianonsoittajien kokemuksia harrastuksestaan ja sai selville, että tärkeintä nuorille ei ollut tekninen taito, tehtävistä suoriutuminen, tai esiintyminen. Sen sijaan tärkeämmäksi nousi itse musiikki ja soiton kautta sen lähelle pääseminen ja musiikin kokeminen. Soittotaito ei siis ollut ensisijainen harjoittelun tarkoitus, vaan soittotaidon kautta on mahdollista päästä kokemaan musiikkia ja nauttimaan siitä. (Kosonen, 2001, s. 73.) Tällaista käyttäytymistä saattaa selittää itsemääräämisteoria, jonka mukaan ihminen pyrkii luonnostaan tutkimaan ja kokemaan uutta (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2008).

Kososen (2001) nostaa väitöskirjassaan esille myös ammatilliset tavoitteet. Vaikka vain pieni osa soittoharrastajista päätyy siihen, että harrastuksesta tuleekin työ, joillekuille harvoille se voi olla heti alusta asti selkeä tavoite. Soitettu instrumentti voi joko suoraan tai välillisesti liittyä soittajan urahaaveisiin; joko mieli tekee muusikoksi tai sitten esimerkiksi opettajaksi, missä tapauksessa pianonsoittotaito on hyödyllinen. (Kosonen, 2001, s. 70-74.)

Kososen (2001) mukaan nuorten pianoharrastuksen motivaatiotekijöiksi nousi soittamisen ilon lisäksi myös itselle mieleinen ohjelmisto (Kosonen, 2001, s. 113). Tällaiset motivaatiotekijät voikin katsoa sisäiseksi motivaatioksi Vasalammen määritelmän mukaan, jossa sisäisen motivaation katsotaan tuovan myönteisiä tunteita oppimista kohtaan (Vasalampi, 2017). Kosonen (2010) toteaa artikkelissaan, että omakohtainen kiinnostus musiikkia kohtaan on perusta soittoharrastukselle, eikä ulkoinen motivointi riitä motivaatioksi sen tasoiselle sitoutumiselle, jota soittoharrastus yleensä vaatii. Kosonen jaottelee soittamisen motivaation erilaisiin motivaatiotyyppeihin. Soittamisen ilon lisäksi omaan pystyvyyteen ja yhteismusisointiin liittyvät motiivit ovat tärkeitä soittamiseen innostavia tekijöitä. Mainitut tekijät liittyvät soittamiseen ja soittotilanteisiin, mutta myös niiden ulkopuolelta on löydettävissä motivaatiotekijöitä, joilla on suuri merkitys soittoharrastukselle. Näitä ovat tuki ja kannustus sekä vanhempien ja perheen, että opettajan taholta – opettaja voi olla joko soitonopettaja tai koulussa musiikinopettaja. (Kosonen, 2010.) Anttila ja Juvonen (2002) tuovat kirjassaan esille, että oli pa musiikinopiskelija kuinka lahjakas tahansa, hänen kykynsä saattavat jäädä käyttämättä, jos hänen opiskelumotivaationsa ei ole tarpeeksi korkea ja vastaavasti korkeasti motivoitunut soittoharrastaja saattaa päästä pitkälle keskinkertaisillakin lahjoilla (Anttila & Juvonen, 2002, s. 99).

Mihaly Csikszentmihalyi (1990) on esittänyt käsitteen *flow*. Flow, eli virtauskokemus, on tila, jossa ihminen uppoutuu täysin käsillä olevaan tehtävään, unohtaen paikan, ajan ja ulkopuoliset odotukset. Kokemus on nautinnollinen ja saa aikaan halun jatkaa pelkästään siitä ilosta, jonka tekeminen tuo. Flow-tilassa ihminen ei epäile omia kykyjään, vaan unohtaa omat odotuksensa ja käsityksensä pystyvyydestään. Yleensä flow-tilan pystyy saavuttamaan silloin, kun tehtävä on keskivaikea, eikä aseta liian korkeita suoriutumista vaativia. Musiikissa flow-kokemukset yhdistetään sekä musiikin kuuntelemiseen, että tekemiseen ja erityisesti instrumenttia soittaessa flow-kokemus voi olla todella voimakas. (Csikszentmihalyi, 1990.)

Don Coffman puhuu artikkelissaan (2002) elämänlaadusta ja siitä, kuinka musiikki vaikuttaa siihen. Hänen mukaansa elämänlaadun ja hyvinvoinnin käsitteet kulkevat jokseenkin käsi

kädessä. Coffmanin artikkelista selviää, että musiikin tekeminen vaikuttaa positiivisesti terveyteen ja joissakin tapauksissa jopa lievittää fyysisiä oireita. Mielenkiintoinen fakta on, että pianonsoiton havaittiin kuormittavan koko kehoa, ei vain käsiä, ja sen aiheuttama sydämen kuormitus oli samaa luokkaa kuin reippaan kävelyn. (Coffman, 2002.) Vaikka ihminen ei välttämättä tiedosta kuvatun laisia musiikin tuomia hyötyjä, voi elämänlaadun kohenemisen kokemus olla silti niin huomattava, että ihminen hakee musiikkia elämäänsä tavalla tai toisella.

Musiikin vaikutukset mielenrauhaan ovat omiaan motivoimaan musiikin pariin. Leon Festingerin (1962) kehittämän kognitiivisen dissonanssin teorian mukaan ihminen pyrkii pois dissonanssista, tai ainakin vähentämään sitä ja pyrkii välttelemään tilanteita ja informaatiota, joissa dissonanssi on läsnä. Dissonanssilla Festinger tarkoittaa ihmismielen epäjohdonmukaisuutta. (Festinger, 1962, s. 1-3.) Leonid Perlovsky (2015) on kehittänyt Festingerin nyt jo melko vanhaa teoriaa eteenpäin ja sen pohjalta selittää musiikin syntyä kognitiivisen dissonanssin kautta. Hän väittää artikkelissaan, että musiikki saa aikaan johdonmukaisia tunteita, jotka auttavat ihmistä käsittelemään epäjohdonmukaisia, dissonoivia tunteita. Perlovsky väittää jopa, että musiikki auttaa ilmentämään elämän tarkoitusta. Perlovsky siis näkee musiikin erittäin tärkeänä työkaluna vähentää kognitiivista dissonanssia ja ilmentää abstrakteja ajatuksia, minkä perusteella ei ole ihme, että ihminen hakeutuu musiikin pariin. (Perlovsky, 2015.)

Soittoharrastuksen taustalla voi vaikuttaa myös ulkoisia motivaatiotekijöitä, jopa useammin kuin muissa harrastuksissa (Metsämuuronen, 1997, s. 53). Jopa ammattimuusikoiden motivaatiolähteistä merkittävin, esiintyminen, on ulkoinen. Kuitenkin huippumuusikoita motivoivat muutkin asiat, kuten musiikki itse, sen tulkitseminen ja itsensä kehittäminen muusikkona. Motivaatiotekijöitä ovat myös sellaiset toissijaiset asiat, kuten tunnustuksen saaminen. (Maijala, 2003.) Erityisesti silloin, jos soittoharrastus on ollut vanhempien ajatus, voi motivaatio soittoharrastuksessa olla nimenomaan ulkoista; oppilas haluaa mahdollisesti saada vanhempien hyväksyntää tai palkkioita, joita hänelle on saatettu luvata soiton harrastamisesta.

3 Instrumentin soitto harrastuksena

Tässä kappaleessa tarkastelen soittoharrastusta Suomessa sen tavallisimmissa konteksteissa (3.1) ja esittelen joitakin soittoharrastukseen liittyviä käytännön seikkoja. Sen jälkeen käsittelen asioita, jotka tukevat soittoharrastusta (3.2) ja lopuksi esittelen joitakin aiemmissa tutkimuksissa todettuja soittoharrastuksen lopettamiseen liittyviä syitä ja yhteyksiä.

3.1 Soittoharrastus Suomessa

Suomalaisista viidesluokkalaisista lapsista 96 prosenttia on joskus osallistunut ohjattuun harrastustoimintaan, käy ilmi Pirjo Paajasen (2001) väestöliitolle tekemästä tutkimuksesta. Eli melkein kaikki suomalaiset lapset ovat harrastaneet jotain siihen mennessä, kun täyttävät 11 vuotta. (Paajanen 2001, s. 44.) Suomessa lapset ja nuoret voivat saada taiteen perusopetusta koulun ulkopuolella (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Taiteen perusopetus käsittää arkkitehtuurin, kuvataiteen, käsityöt, mediataiteet, musiikin, tanssin, teatteritaiteen, sanataiteen ja sirkustaiteen (Taiteen perusopetus, 2020).

Taiteen perusopetuksen tavoitteena on luoda oppilaille edellytykset elinikäiseen taiteen harrastamiseen. Tavoitteellinen, tasolta toiselle etenevä eri taiteenalojen opetus antaa mahdollisuudet pitkäjänteiseen ja omien kiinnostusten mukaiseen opiskeluun, sekä myös valmiudet hakeutua taiteiden ammatillisiin ja korkea-asteen koulutuksiin. Taiteen perusopetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden omaehtoista ilmaisua, tulkintaa ja arvottamista. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan oppilasta aktiivisena toimijana ja osana yhteisöä; oppiminen on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä. Perusteissa nostetaan esille vuorovaikutus ympäristön kanssa ja yhdessä tekeminen. (Opetushallitus, 2017.)

Taiteen perusopetusta voi saada joko yleisen tai laajan oppimäärän mukaan. Opetushallitus on selkiyttänyt vuonna 2017 yleisen ja laajan oppimäärän sisältöjä ja eroja. Musiikissa molempien oppimäärien tavoitteena on esittäminen ja ilmaiseminen sekä musiikin kuuntelu ja hahmottaminen. Yleinen oppimäärä pitää lisäksi sisällään soittamisen ja laulamisen. Laajaan oppimäärään puolestaan sisältyy oppimaan oppiminen ja harjoittelu sekä säveltäminen ja improvisointi. Laaja oppimäärä tähtää hieman syvällisempään musiikin opetukseen, kuin yleinen oppimäärä. (Musiikki taiteen perusopetuksessa, 2020.)

Sekä musiikin yleisen että laajan oppimäärän perusteissa tuodaan toistuvasti esille yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys, sekä oppilaan yksilöllisyys ja sen huomioiminen opetuksessa. Opetussuunnitelmaan on kirjattu mahdollisuus opetuksen yksilöllistäminen oppilaan opiskelija- ja oppimisedellytyksiä vastaavaksi ja sellaiseksi, että oppilas voi kehittyä omista lähtökohdistaan. Opetussuunnitelman mukaan opetuksessa on muutenkin otettava huomioon oppilaan vahvuudet, lähtökohdat ja kiinnostuksen kohteet. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, yleinen ja laaja oppimäärä, 2017.) Musiikin laajan oppimäärän perusteiden mukaan opetuksessa korostuu oppilaan henkilökohtainen ohjaus, mutta oppilaalle on myös tarjottava mahdollisuus yhteiseen musiikin tekemiseen ja opiskeluun. Työskentelytapojen monipuolisuutta ja oppilaan motivaatiota ylläpitäviä menetelmiä painotetaan opetussuunnitelmassa. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, laaja oppimäärä, 2017.)

Suomen musiikkioppilaitosten liittoon kuuluu tällä hetkellä 97 musiikkioppilaitosta, joista 86 on musiikkiopistoja ja 11 konservatorioita. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML), 2020). Kattojärjestön alle eivät kuulu kansalaisopistot, koska vaikka niissä annetaan musiikinopetusta, tarjoavat ne myös paljon muiden aiheiden opetusta. Suomessa on tällä hetkellä 178 kansalaisopistoa ja ne toimivat jokaisen kunnan alueella. (Kansalaisopistojen liitto, 2020.) Tähän tutkimukseen osallistuneiden ihmisten soitonopiskelu tapahtui vaihtelevasti musiikkiopistoissa, konservatorioissa, kansalaisopistoissa, musiikkikouluissa tai yksityisopetuksessa.

Suomen musiikkioppilaitosten liiton tilastojen mukaan musiikin perusopetusta järjestetään pääasiassa yksilöopetuksena. Vaikka musiikin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan myös yhteistä musiikintekemistä ja opiskelua, on yhteismusisoinnin ja ryhmäopetuksen osuus tuntijakaumasta vain kahdeksan prosenttia. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML), 2019.)

Suomessa soittoharrastuksen suosio on tilastollisesti pysynyt samoissa lukemissa viimeisten kahdenkymmenen vuoden ajan. Tilastokeskuksen sivuilta käy ilmi, että vuodesta 1981 vuoteen 2017 soittoa harrastavien määrät ovat pysyneet lähes samana, niin kuin ovat myös instrumenttien suosio ja sukupuolijakaumat. Tilastojen valossa on selvää, että soittoharrastus on erityisesti lasten ja nuorten harrastus ja vähenee selvästi, mitä vanhemmasta ikäluokasta on kyse. (Suomen virallinen tilasto (SVT), 2017.)

Suomen musiikkioppilaitosten liitto on tilastoinut jäsenoppilaitostensa oppilastietoja vuosilta 2015, 2017 ja 2018. Jokaisen kyselyn vastausprosentti on ollut kahdeksankymmenen prosentin luokkaa. Kyselyt antavat tietoa muun muassa oppilaitosten oppilasmäärästä, instrumenttien ja sukupuolten jakaumasta, tuntijakaumasta, valmistuneista ja opintonsa keskeyttäneistä. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML), 2016, 2017 & 2019.) Suomen musiikkioppilaitosten liiton tilastojen mukaan Suomen musiikkioppilaitoksissa on ollut vuonna 2018 oppilaita 55 417, joista suurin osa, yli puolet, opiskelee musiikin perusopintoja. Lisäksi opiskelijoita on varhaisiän musiikkikasvatuksessa ja musiikin syventävissä opinnoissa. Instrumenteista suosituin on piano ja seuraavaksi suosituimpia ovat viulu, kitara ja huilu; vähiten suosiota on uruilla, tuuballa ja harpulla. Sukupuolijakauma on melko samanlainen perusopintojen ja syventävien opintojen osalta; tyttöjen osuus on kuuden- ja seitsemänkymmenen prosentin välillä, poikien vastaavasti kolmen- ja neljäkymmenen prosentin. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML), 2019.)

Tilastoista löytyy tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen seikka. Vuonna 2018 Suomen musiikkioppilaitoksissa oli 55 417 oppilasta, joista 1369 sai perustason päättötodistuksen ja 324 opistotason päättötodistuksen. Lopettaneita oli ennen perustasoa 2843 ja ennen päättötasoa 265 (SML:n jäsenkysely, 2019). Vuoden 2016 jäsenkyselystä käy ilmi, että valtakunnan tasolla vuosittain soitto-opintonsa lopettaa noin kymmenen prosenttia oppilaista (Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML), 2016).

Esimerkkinä musiikkiopistojen oppilaslukuista ja lopettaneiden oppilaiden määrästä Meri-Lapin musiikkiopisto antoi tämän tutkimuksen käyttöön omat tietonsa soittoharrastuksen lopettaneista soitto- ja lauluoppilaista vuosilta 2011–2019 (taulukko 1, s. 21). Meri-Lapin musiikkiopistossa vuosittain lopettaneiden määrä on melko tasaisesti keskimäärin kahdenkymmenen prosentin luokkaa, eli korkeampi kuin vastaava valtakunnallinen keskimäärä. Lopettaneita tyttöjä on Meri-Lapin musiikkiopistossa enemmän kuin poikia, mutta tämä selittyy sillä, että musiikkioppilaitoksissa opiskelee yleensäkin enemmän tyttöjä kuin poikia, mikä käy ilmi Suomen musiikkioppilaitosten liiton tilastoista. Meri-Lapin musiikkiopiston lopettaneista tyttöjä on noin 60–70 prosenttia ja poikia 30–40 prosenttia, mikä on linjassa valtakunnallisen sukupuolijakauman kanssa. (Laitila, 2020; Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML), 2019.)

Lukuvuosi	Yhteensä	Lopettaneet	%	Lop. tytöt	%	Lop. pojat	%
2011-2012	455	96	21	60	63	36	37
2012-2013	442	80	18	49	61	31	39
2013-2014	468	120	26	79	66	41	34
2014-2015	458	102	22	72	71	30	29
2015-2016	442	95	21	63	66	32	34
2016-2017	470	91	19	65	71	26	29
2017-2018	466	102	22	66	65	36	35
2018-2019	495	119	24	90	76	29	24

Taulukko 1. Meri-Lapin musiikkiopiston oppilasmäärät, lopettaneet ja lopettaneiden prosenttiosuus koko oppilasmäärästä vuosina 2011-2019. Lisäksi lopettaneiden sukupuolijakauma ja lopettaneiden tyttöjen ja poikien prosenttiosuus lopettaneiden kokonaismäärästä. Oppilaat on otettu sisään aina testien tai haastatteluiden perusteella, paitsi keväällä 2018, jolloin oppilaita otettiin sisään ilmoittautumisjärjestyksessä ja hakijoita oli paljon. Lukuvuonna 2018-2019 oppilaita oli paljon ryhmäopetuksessa, mikä nosti kokonaisoppilasmäärää ja samalla myös lopettaneiden oppilaiden määrää. (Laitila, 2020.)

3.2 Musiikin oppimisesta koituvia hyötyjä

Instrumentin soittaminen on suosittu harrastus etenkin lasten ja nuorten keskuudessa; tämä kertoo osaltaan siitä, että suuri osa lapsuudessaan ja nuoruudessaan soittamista harrastaneista eivät jatka aikuisikään asti (Suomen virallinen tilasto (SVT), 2017). Musiikki on tärkeässä asemassa etenkin nuorten elämässä ja auttaa säätämään tunteita ja tunnetiloja (Hallam, 2015, s. 9). Tässä kappaleessa esittelen joitakin seikkoja, jotka antavat perustelut musiikin harrastamisen tärkeydelle ja sille, miksi soittoharrastuksen on perusteltua olla elinikäinen harrastus.

Musiikki muokkaa aivoja. Pitkään instrumenttia soittaneen aivot eroavat rakenteeltaan sellaisen ihmisen aivoista, joka ei ole soittanut ja harjoitellut pitkäjänteisesti (Altenmüller & Schlaug, 2015). Muusikon aivot pystyvät uusiutumaan erityisen tehokkaasti ja merkittävimmät neuroplastisuuden esimerkit onkin saatu juuri muusikoiden aivoista; tutkimuksissa on huomattu, että aivojen harmaan aineen määrä ja/tai tiheys kasvaa niissä aivojen osissa, jotka aktivoituvat soittamista harjoiteltaessa (Gaser & Schlaug, 2003). Toisin sanoen, instrumentin soitto edistää ja ylläpitää aivotoimintaa.

Jotkut musiikilliset taidot voivat siirtyä muihin elämän osa-alueisiin helposti, kuten esimerkiksi äänen aistiminen, hienomotoriset taidot, tunneherkkyys, kirjoitetun materiaalin ja äänen välisten suhteiden ymmärtäminen ja suuren informaatiomäärän muistaminen. Nämä taidot siirtyvät jopa alitajuisesti, mutta muitakin musiikin tuomia taitoja voi siirtää, kun on asiasta

tietoinen. Sellaisia ovat esimerkiksi musiikin vaikutus älykkyyteen ja saavutuksiin, itsesäätelytaidot ja metakognitiiviset taidot. (Hallam, 2015, s. 9.)

Musiikin positiivisesta vaikutuksesta lukemiseen on huomattava määrä tutkimustuloksia. Erityisesti rytmin ja vireen opettelu tukee sujuvan lukutaidon ja paremman luetun ymmärtämisen kehittymistä. Musiikin opiskelu tukee myös lasten kuulonvaraista muistia; musiikkia opiskelleilla lapsilla on huomattavasti paremmat verbaalisen oppimisen ja muistamisen taidot. (Hallam, 2015, s. 11-12.) Musiikin opiskelulla on havaittu olevan vaikutusta myös älykkyyden kehitykseen, kun älykkyyttä on mitattu älykkyystestein. Varmaa vastausta ei ole sille, onko musiikilla vaikutusta älykkyyteen vai hakeutuvatko älykkäät ihmiset musiikin pariin, mutta lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa on todettu, että musiikin aktiivinen tekeminen vaikuttaa älykkyystestin tuloksiin, erityisesti avaruudellista hahmottamista vaativissa tehtävissä. Musiikilla on positiivinen vaikutus myös luovuuteen, erityisesti sellaisilla musiikillisilla aktiviteeteilla, jotka itsessään jo vaativat luovuutta, kuten improvisoinnilla. Mitä enemmän musiikin kanssa on tekemisissä, sitä enemmän se vaikuttaa luovuuteen. (Hallam, 2015, s. 12-13.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että musiikin tekemisellä on positiivinen vaikutus koulunkäyntiin liittyviin asenteisiin ja opiskeluun sitoutumiseen. Musiikki kohottaa itsetuntoa ja käsitystä omasta kyvykkyydestä ja saa nuoria, jotka eivät ole koulutuksen tai työllisyyden piirissä, hakeutumaan takaisin niiden piiriin ja järjestämään elämänsä uudelleen. Nuorten syrjäytymistä ehkäisevissä musiikkiprojekteissa niiden kontekstilla ja käytetyillä musiikin tyyllilajeilla on huomattava merkitys. (Hallam, 2015, s. 14.)

Musiikki on voimakas hoidon väline. Musiikki on aina ollut eräänlainen tunteiden kieli, jonka avulla on ollut mahdollista ilmaista rakkautta, iloa, surua, vihaa ja pelkoa (Hanifi, 1998). Tästä on saanut alkunsa myös musiikkiterapia, kun toisen maailmansodan jälkeen huomattiin, että musiikki oli hyödyksi sotaveteraanien sekä psyykkisessä että fyysisessä kuntoutuksessa (Ahonen, 2000, s. 27). Hanifin elämäkerralliseen kyselytutkimukseen vastanneet kertovat käsitelleensä negatiivisia asioita ja tunteita elämässään musiikin avulla (Hanifi, 1998). Musiikilla on myös raportoitu olevan myönteisiä vaikutuksia fyysisen terveyteen ja hyvinvointiin. Musiikki vaikuttaa myönteisesti erityisesti stressiin ja hermostuneisuuteen ja tätä kautta myös kivunhallintaan jopa siinä määrin, että joissain tapauksissa musiikki on vähentänyt tai jopa poistanut rauhoittavan lääkityksen tarpeen. (Hallam, 2015, s. 16-18).

Sosiaaliset taidot kehittyvät musiikin avulla. Yhteismusisointi tukee yhteistyön ja sosiaalisen kanssakäymisen taitoja, yhteenkuuluvuuden, ryhmäidentiteetin ja solidaarisuuden tunteita, sosiaalista etenemistä, yhteistyöllä oppimista, ihmissuhteita, vuoron odottamisen, tiimityön ja toisten auttamisen taitoja. Ryhmämusisointi saa aikaan sosiaalisen inklusion tunteita ja koulumaailmassa musiikki auttaa ryhmäytymisessä ja sosiaalisessa sopeutumisessa. (Hallam, 2015, s. 15.)

Musiikin positiivisista vaikutuksista moneen eri elämän osa-alueeseen on paljon todistusaineistoa. Erityisesti näyttäisi olevan vaikutusta sillä, kuinka aikaisessa vaiheessa musiikin aktiivinen tekeminen aloitetaan, kuinka pitkäkestoista ja sitoutunutta se on, minkälaista opetus on ja mikä on soitettava instrumentti. Opetuksen laadulla on myös huomattava merkitys; huonolaatuinen opetus ei saa aikaan samoja tuloksia, tai johtaa jopa negatiivisiin lopputuloksiin. (Hallam, 2015, s. 18.)

3.3 Soittoharrastusta tukevat tekijät

Odotusarvoteorian näkökulmasta motivoitunutta käyttäytymistä säätelevät tekijät voidaan jakaa kahteen ryhmään: arvokäsityksiin ja menestymisen odotuksiin. Jos siis soittoharrastus on harkinnassa, ihmisen tulisi arvostaa siitä odottamia tuloksia ja myös kokea tulokset itselleen mahdolliseksi saavuttaa. Jos näin on, hän todennäköisesti myös sitoutuu parhaiten tulevaan tekemiseen. Käytännössä siis soitettavan ohjelmiston tulisi vastata näitä kahta seikkaa, mikä on parhaiten saavutettavissa valitsemalla ohjelmistoksi musiikkia, joka on sopivan haastavaa ja sopii harrastajan musiikkimakuun. Tällöin ihminen arvostaa soittamaansa musiikkia ja uskoo pystyvänsä kappaleeseen liittyviin tehtäviin. Jos taas jompikumpi tekijä on alhainen, soittoharrastus saattaa olla vaakalaudalla sopivan motivaation puutteen vuoksi. (Anttila & Juvonen, 2006, s. 33.)

Erja Kososen väitöskirjan haastatteluista (2001) käy ilmi, että soitettun musiikin mielekkyys on edellytys soittamisesta nauttimiselle. Haastatteluiden perusteella Kosonen päättelee, että suosituin soitettava musiikki on tuttua musiikkia, eli useimmiten pop-musiikkia, eikä niinkään klassista, joka on soittotuntien perinteistä ohjelmistoa etenkin musiikkiopistoissa. Eräs Kososen haastateltavista kertoo pettyneensä tunneilla soitettun ohjelmiston yksipuolisuuteen, mikä kertoo siitä, että oppilaan autonomian tarve ei täyttynyt. Kosonen myös huomauttaa, että huomattavaan arvoon nousee tässä asiassa opettaja, joka tuntee oppilaansa. Opettajan on

tasapainoteltava tutkinto-ohjelman vaatimusten ja oppialaan mieltymysten välillä ja valittava ohjelmistoa, joka täyttää molempien vaatimukset. (Kosonen, 2001.)

Mikko Anttilan ja Antti Juvosen (2006) mukaan soitonopettajalla on todella tärkeä rooli oppilaan kiinnostuksen ylläpitämisessä. Opettajan ja oppilaan välisen tunnesuhteen laatu ja oppituntien sosiaalinen vuorovaikutus ovat ensiarvoisessa asemassa opiskelun mielekkyyden kannalta. Opettajan tulee olla oppilaille kiinnostava, ei yhdentekevä tai ärsyttävä. Opettajan tulee olla Anttilan ja Juvosen mukaan myös läheinen, joskin riippumaton, aidosti aiheesta innostunut ja oppilaastaan kiinnostunut. Tällöin oppilaan yhteenkuuluvuuden tarve tyydyttyy ja soittotuntien ilmapiiri tukee oppimista sekä yhteisten päämäärien tavoittelua. (Anttila & Juvonen, 2006, s. 92-93.) Myös Pirre Maijala (2003) kertoo väitöskirjassaan, että suomalaisten huippusoittajien mukaan lämmin suhde opettajaan soittouran alussa on ollut todella tärkeä (Maijala, 2003). Soile Tikka (2017) toteaa, että lapsi näkee opettajan ennen kaikkea ihmisenä ja persoonana, eikä pysty arvioimaan tämän kompetenssia (Tikka, 2017, s. 201).

Soittotunnit voivat Riitta Hanifin (1998) mukaan olla parhaimmillaan tilanteita, joissa opettaja on kannustava ja saa oppilaan uskomaan itseensä, jolloin oppilaan kompetenssin tarve täyttyy. Pahimmillaan, kompetenssin tarpeen näkökulmasta tuhoisassa tapauksessa, voi käydä niin, että tunnit ovat nujertavia ja stressaavia tilanteita, jotka saattavat jopa sammuttaa innostuksen soittoharrastusta kohtaan. Esimerkiksi esiintymiseen pakottaminen voi olla asia, joka jättää todella traumaattisen muistijäljen. On otettava kuitenkin huomioon se, että musiikin perusopetuksen yhtenä tavoitteena on valmistaa oppilasta mahdollisiin musiikin ammatillisiin tai korkeakouluopintoihin (Musiikki taiteen perusopetuksessa, 2020), mikä osaltaan voi selittää joidenkin soitonopettajien tavoitteellista ja eteenpäin pyrkivää otetta. Tämä saattaa kuitenkin johtaa ristiriitaiseen tilanteeseen, jossa oppilas haluaisi soittaa harrastuspohjalta ja lähinnä omaksi ilokseen, kun taas opettaja haluaisi patistaa häntä etenemään, suorittamaan tutkintoja ja esiintymään. Tällöin joudutaan tilanteeseen, jossa oppilaan autonomian tarve on uhattuna. Yksityisopettaja on tietenkin vaihtoehto, joka saattaa vapauttaa tavoitteellisuuden pinteestä, mutta sen lisäksi, että yksityisopettaja saattaa olla vaikeaa löytää, on se yleensä myös musiikkioppilaitoksia huomattavasti kalliimpi tie opiskella soittoa. (Hanifi, 1998.)

Airi Hirvonen (2003) toteaa väitöskirjassaan, että soitonopiskelijoiden mukaan soittoharrastusta tukeneita asioita ovat olleet muun muassa asuinympäristö ja sen antamat mahdollisuudet ja arvostukset, kodin, koulun ja toveripiirin merkitys sekä toisten musiikkia harrastavien nuorten, soitonopetuksen ja soitonopettajan merkitys. Sosiokulttuurinen ympäristö

myös vaikuttaa suurelta osin siihen, millaisen toiminnan ihminen ajattelee olevan toivottavaa ja mille hän näin ollen omistautuu (Hirvonen, 2003, s. 58). Myös Hanifin (1998) mukaan lapsuudenkodilla on huomattava merkitys musiikin harrastamiselle, sillä ensimmäiset musiikkiin liittyvät elämykset saadaan yleensä kotoa ja lisäksi vanhemmilla on päätösvalta harrastukseen liittyvissä asioissa, kuten soittotunneille menemisessä ja instrumentin hankinnassa (Hanifi, 1998).

Kun kotoa ja lähipiiristä annettu tuki soittoa harrastavalle on riittävää, auttaa se omalta osaltaan pitäytymään harrastuksen parissa; sekä oppilaan kompetenssin että yhteenkuuluvuuden tunteet täyttyvät. Gary McPherson ja Jane Davidson (2002) tutkivat äidin ja lapsen välistä vuorovaikutusta lapsen ensimmäisen soittoharrastusvuoden aikana. Tutkimuksessa haastatellut lapset olivat 7-9 -vuotiaita. Koska perheet, jotka osallistuivat tutkimukseen, olivat siinä mielessä perinteisiä, että äiti oli perheen pääasiallinen hoivaaja, tutkimus päätettiin kohdistaa lapsen ja äidin väliseen vuorovaikutukseen. (McPherson & Davidson, 2002.)

Lapsi saavuttaa todennäköisemmin menestystä harrastuksessaan, jos kotona on ilmapiiri, joka ei ole uhkaava ja jossa voi kokeilla rauhassa musiikin parissa, harjoittelu on säännöllistä ja vanhemman suunnalta tuettua ja jos lapsen aluksi ulkoiset motivaatiotekijät kääntyvät hiljalleen sisäisiksi. Lasten välillä on tietenkin persoonallisuuseroja, mutta kannustava ilmapiiri antaa lapselle etulyöntiaseman menestymiseen. (McPherson & Davidson, 2002.)

Tutkimuksessaan McPherson ja Davidson (2002) havaitsivat, että vaikka lapset pitivät harjoittelua tärkeänä, äitien oli silti muistutettava heitä. Lisäksi tutkimus osoitti, että lapset, joilla oli epärealistiset aikeet ja odotukset liittyen harjoittelun määrään, lopettivat todennäköisemmin. Näiden lasten äidit myös lopettivat harjoitteluun kannustamisen huomattessaan lapsen innostuksen hiipuvan, koska he eivät halunneet painostaa lapsiaan. (McPherson & Davidson, 2002.)

Soittoharrastus on aikaa ja henkilökohtaisia resursseja kuluttavaa ja siihen on sitouduttava. Näin ollen soittoa harrastava tulee usein sitoutuneeksi myös musiikkiyhteisöön, esimerkiksi omassa musiikkiopistossaan. Esimerkiksi orkesterista nuori voi saada samanmielisiä ystäviä ja tuttuja sekä lisäksi mahdollisuuden kokea musiikillisia elämyksiä ja kehittää itseään osana ryhmää. (Hanifi, 1998.) Jukka Mäkelän ja Nina Sajaniemen (2013) mukaan vertaissuhteet ovat erinomainen konteksti harjoitella yhteistoimintaan, jakamiseen ja auttamiseen liittyviä taitoja. (Mäkelä & Sajaniemi, 2013).

Stephanie Pitts ja Katharine Robinson (2016) tutkivat ja artikkelissaan raportoivat kokoonpanossa soittamista ja siihen sitoutumista. Syitä kokoonpanossa soittamiselle löytyi useita ja mielenkiintoista kyllä, syyt eivät poikenneet niiden välillä, jotka lopettivat soittamisen ja niiden, jotka jatkoivat. Syynä oli muun muassa se, että soittajat halusivat soittaa samanmielisten kanssa ja löytää uusia ystäviä, tai heidät oli pyytänyt mukaan ystävä, joka jo soitti kokoonpanossa. Artikkelissa esitellyistä haastatteluista käy ilmi, että musiikkiharrastuksen kautta on mahdollista saada ystäviä ja rakentaa sosiaalista verkostoa, vastaanottaa ihailua soittotaidoista ja sitä kautta löytää kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden tunne sekä motivaatiota soittoharrastuksen ylläpitämiseen (Pitts & Robinson, 2016.) Erja Kosonen (2001) huomauttaa väitöskirjassaan, että vaikka ystävien kesken ei välttämättä juurikaan juteltaisi asiasta, ystäväpiirissä useimmiten arvostetaan soittoharrastusta (Kosonen, 2001).

3.4 Soittoharrastuksen lopettaminen

Kuten edellä on todettu, vuosittain noin kymmenen prosenttia suomalaisista soitto-oppilaista lopettaa soittotunnit, ennen kuin on saavuttanut merkittävää virstanpylvästä musiikkiopisto-opinnoissaan (Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenkysely, 2016). Havainnoivaa tutkimusta soittoharrastuksen lopettamisesta on tehty; Eugenia Costa-Giomi on tehnyt sekä yksin (2004) että kollegoidensa Patricia Flowersin ja Wakaha Sasakin (2005) kanssa tutkimuksia, joissa seurattiin soitto-oppilaita ja pyrittiin havaitsemaan merkkejä mahdollisesta lopettamisesta. Costa-Giomin ja muiden (2005) tutkimus keskittyi seuraamaan soitto-oppilaita ja heidän opettajiaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko soitto-oppilaisissa havaittavissa merkkejä siitä, jatkavatko he soittoharrastusta vai lopettavatko aikaisessa vaiheessa. Kun pitempään jatkaneita ja aikaisin lopettaneita oppilaita verrattiin pareittain, havaittiin suurimman eron olevan, että aikaisemmin lopettaneet oppilaat hakivat opettajan hyväksyntää selvästi useammin, sitä kuitenkaan saamatta. (Costa-Giomi & muut, 2005.)

Eugenia Costa-Giomi (2004) on tehnyt myös yksin tutkimusta soittoharrastuksen lopettamisesta. Tutkimus on samankaltainen, kuin Costa-Giomin, Flowersin ja Sasakin (2005) yhdessä suorittama, mutta lapsia ei tutkittu pareittain ja tutkimus kohdistui enemmän harrastuksen lopettamisaikeista kertovien aikaisten merkkien havaitsemiseen. Costa-Giomi (2004) kertoo tutkimusartikkelissaan, että soittonopettajat eivät juurikaan tavanneet aikaisessa vaiheessa lopettaneiden lasten vanhempia. Hän päättelee tämän

seikan perusteella, että pidempään jatkaneiden lasten vanhemmat, joita opettajat myös tapasivat useammin, olivat kiinnostuneempia lastensa soittoharrastuksesta ja tämä piti yllä lasten motivaatiota. (Costa-Giomi, 2004.)

Costa-Giomin (2004) artikkelissa kuvatussa tutkimuksessa seurattiin pianon soiton aloittavia lapsia kolmen vuoden ajan. Kesken lopettaneiden ja kolme vuotta jatkaneiden lasten taustoissa ainoana huomattavana erona oli sisarusten määrä. Muita syitä harrastuksen lopettamiselle ei siis voinut löytää demografisista seikoista. Sen sijaan enemmän eroja löytyi itse soittotunteihin liittyvistä seikoista: kesken lopettaneet lapset olivat useammin poissa tunneilta, harjoittelivat vähemmän ja saivat vähemmän kotitehtäviä tehdyksi kuin loppuun asti jatkaneet. Opettajat raportoivat, että ensimmäisten kuuden viikon aikana aiemmin lopettaneet oppilaat olivat saaneet aikaan vähemmän ja lisäksi opettajat olivat tavanneet tuona aikana samojen oppilaiden vanhempia huomattavasti harvemmin. Tutkimuksesta johdettu huomattavin päätelmä oli, että oppilaasta riippumattomilla tekijöillä oli vähän tekemistä soittoharrastuksen parissa jatkamisen kanssa, mikä tarkoittaa sitä, että motivaatioon vaikuttavat tekijät ovat avainroolissa (Costa-Giomi, 2004).

Myöhemmässä tutkimuksessa, jossa vertailtiin piano-oppilaita pareittain, Costa-Giomi ja kollegat (2005) saivat selville, että oppilaat, jotka lopettivat aiemmin soittoharrastuksensa, pärjäsivät huonommin opettajan antamissa tehtävissä ja soittokokeissa. Ilmiö oli tosin havaittavissa vain oppilaissa, jotka lopettivat toisen vuoden aikana. Ensimmäisen ja kolmannen vuoden oppilaiden menestys oli jokseenkin samaa luokkaa. Costa-Giomi ja kumppanit eivät kuitenkaan ole vakuuttuneita, että huono menestys tehtävissä olisi ainoa merkki siitä, että oppilas saattaa lopettaa harrastuksen aikaisessa vaiheessa, varsinkin kun opettajalta haetun hyväksynnän määrä osoittautui kaikkein yleisimmäksi piirteeksi aikaisin lopettavien oppilaiden käyttäytymisessä. Tutkimuksessa päädyttiin siihen päätelmään, että aikaisin lopettavia on paljon vaikeampi tunnistaa kuin myöhemmin lopettavia. (Costa-Giomi & muut, 2005.)

Paul Evans, Gary McPherson ja Jane Davidson (2012) paneutuvat artikkelissaan tarkemmin psykologisten tarpeiden (Deci & Ryan, 2000) merkitykseen ja niiden näkökulmasta soittoharrastuksen lopettamiseen. Evans ja kollegat ovat sitä mieltä, että psykologiaan liittyvää tutkimusta on tarpeeksi, jotta sen pohjalta voi johtaa selityksiä soittoharrastuksen lopettamiselle. Lisäksi Evans ja muut kokevat, että heidän tutkimuksellaan on potentiaalia toimia yhdistävänä tekijänä erilaisten soittomotivaatiotutkimusten välillä. (Evans & muut, 2012.)

Evansin ja kumppaneiden (2012) tutkimus löysi kyselyiden vastauksista viitteitä jokaiseen kolmesta psykologisesta perustarpeesta, jotka ovat autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus (Deci & Ryan, 2000). Tämä viittaa siihen, että soittoharrastuksessa on kyse perustarpeiden täyttämisestä ja soittoharrastuksen lopettamisessa niiden täyttymättömyydestä. Evans ja kumppanit rohkaisevat opettajia tuntemaan motivaatorakenteita ja tunnistamaan niitä oppilaissaan kyetäkseen tarjoamaan laadukasta soitonopetusta. (Evans & muut, 2012.)

Riitta Hanifi (2009) on tutkinut soittoharrastusta sukupuolen näkökulmasta ja rakentanut esimerkit siitä, kuinka miehen ja naisen soittoharrastusurat etenevät. Hänen esimerkissään poika aloittaa kitaransoiton, tyttö pianonsoiton. Poika soittaa lukioikänsä, minkä jälkeen lopettaa tunneilla käymisen, mutta jatkaa itsenäisesti ja perustaa bändin. Bändi saattaa hajota myöhemmin, mutta mies ei lopeta soittamista ja saattaa vielä myöhemmin soittaa muissa kokoonpanoissa. Tyttö puolestaan soittaa koko kouluajan siihen asti, että muuttaa pois kotoa ja jättää pianon lapsuudenkotiinsa. Soittaminen jää, kenties vuosiksikin, kunnes palaa lähinnä lasten- ja joululaulujen muodossa, naisen saatua lapsia. Siltikään nainen ei soita paljoa, vain hyvin harvoin. Hanifi päätyy siihen tulokseen, että naisen on vaikeampaa jatkaa soittoharrastusta aikuisiällä kuin miehen. (Hanifi, 2009.)

Pittsin ja Robinsonin (2016) tutkimus on Hanifin ajatusten kanssa jossain määrin samoilla linjoilla; Pitts ja Robinson listaavat artikkelissaan tekijöitä, joilla on ollut vaikutusta soittoharrastuksen lopettamiseen. Syyt voivat olla erilaisia eri-ikäisille ja erilaisissa elämäntilanteissa oleville, mutta tutkimuksen tulosten mukaan yleisimpiä syitä olivat muutto toiselle paikkakunnalle, työhön liittyvät rajoitteet, terveydelliset syyt ja epäilykset omista musikaalisista kyvyistä. On otettava tietysti huomioon, että tutkimus tehtiin kokoonpanossa soittamisen näkökulmasta, eikä välttämättä ole yleistettävissä koskemaan instrumentin soittoa. (Pitts & Robinson, 2016.)

Vaikka yhdessä soittaminen koetaan pääasiassa motivaatiota ja kiinnostusta ylläpitävänä toimintana (Kosonen, 2001; Pitts & Robinson, 2016), voi se joissakin tapauksissa myös johtaa jopa soittoharrastuksen lopettamiseen. Tällöin syynä on yleensä se, että toiset soittajat koetaan paljon parempina ja taitavampina kuin itse ja oma huononmuuden tunne korostuu. (Kosonen, 2001.)

Kosonen (2001) käy väitöskirjassaan hieman läpi myös soittotunneilla käymisen lopettaneiden kokemuksia. Yleisimmäksi lopettamisen syyksi nousevat erilaiset opettajaan ja opetukseen liittyvät ongelmat. Tavalla tai toisella oppilaat ovat pettyneet opettajaansa ja halunneet siksi

lopettaa. (Kosonen, 2001.) Matti Koskenniemi (1964) väittää, että oppilaalle voi joskus olla jopa tärkeämpää se, *kuka* häntä opettaa kuin se, *mitä* hänelle opetetaan (Koskenniemi, 1964, s. 53).

J. David Boyle, Nicholas DeCarbo ja Douglas Jordan (1995) tutkivat Floridassa soittoharrastuksen lopettamisen syitä haastattelemalla bändiohjaajia ja keräämällä heidän näkemyksiään harrastuksen lopettamisen taustalla vaikuttavista syistä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että huomattavin syy bändiohjaajien näkökulmasta oli työhön sitoutumisen puute. Tämä syy katsottiin merkittävämmäksi kuin esimerkiksi opettajaan tai soitettuun musiikkiin liittyvät syyt. Muita vaikuttavimpia syitä olivat kiinnostuksen loppuminen, aikatauluongelmat ja vanhempien tuen puute. Epäselväksi kuitenkin jäi, onko esimerkiksi työhön sitoutumisen puute tulosta kiinnostuksen loppumisesta, tai johtuuko kiinnostuksen loppuminen vanhempien tuen puutteesta. (Boyle, DeCarbo & Jordan, 1995.)

Boyle ja kumppanit ovat tehneet vastaavan tutkimuksen aiemminkin ja raportoivat, että molemmissa tutkimuksissa yhteneviä syitä harrastuksen loppumiselle olivat aikatauluongelmat, kilpaileva liikuntaharrastus ja ajanpuute. On kuitenkin muistettava, että kysely tehtiin bändiohjaajille. Kun vastaavia kyselyitä on tehty opiskelijoille itselleen, vastaukset ovat olleet hieman eriäviä. Esimerkiksi epäonnistumisen pelko on opiskelijoiden itsensä mielestä suurempi vaikuttava tekijä, kuin bändiohjaajien mielestä. (Boyle & muut, 1995.)

Instrumentti, sen laatu ja hinta voivat aiheuttaa ongelmia soittoharrastukseen. Artikkelissaan, joka käsittelee musikaalisia instrumentteja, Mark French ja George Bissinger (2006) painottavat, että soitettavan instrumentin tulee olla hyvässä kunnossa ja soittajalleen sopiva. Heidän mukaansa hyvä instrumentti on sellainen, joka on soittajalleen mieluinen. Lisäksi hyvän instrumentin täytyy pysyä vireessä, soida hyvin ja tasaisesti, pystyä laajaan dynaamiseen vaihteluun, sen on oltava mukava soittaa ja äänen tulee olla miellyttävä. Monet soittimien ominaisuuksista ovat tietenkin subjektiivisia, mutta epäsojiva instrumentti voi muodostua esteeksi soittoharrastuksen mielekkyydelle ja jatkumiselle. (French & Bissinger, 2006.) Kyselyssään soittoharrastuksen lopettamiseen johtavista syistä Boyle ja muut (1995) totesivat yhdeksi syyksi instrumentin hinnan. Joissain tapauksissa oppilas lopetti siis soittoharrastuksen siitä syystä, että hänellä ei ollut varaa soittamaansa instrumenttiin. (Boyle & muut, 1995.)

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa avaan tutkimukseni tavoitteita (4.1) ja esittelen ennen tutkimusta muodostamani hypoteesin (4.2), jonka perusteella laadin haastattelukysymykset. Lisäksi perustelen valitsemani tutkimusmenetelmän (4.3) ja lopuksi käyn läpi tutkimuksen toteutuksen (4.4), sen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät seikat ja menettelyni aineiston analyysin suhteen.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet

Ryhdyin tekemään tätä tutkimusta tavoitteenani löytää syitä soittoharrastuksen lopettamiselle. Kuten edellä on tullut ilmi, suhteellisen moni instrumenttia harrastukseksi soittava lopettaa soittoharrastuksen, ennen kuin etenee esimerkiksi musiikkiopistossa loppuun asti, tai muissa oppilaitoksissa samoja taitoja edellyttävälle tasolle. Halusin haastatella soittoharrastuksen lopettaneita ja antaa heidän ajatustensa ja mielipiteidensä tulla esille; halusin kuulla, mikä näiden ihmisten mielestä johti siihen, että he päättivät lopettaa soittoharrastuksen. Tutkimuskysymykseni olivat:

Mitkä tekijät johtavat siihen, että nuori lopettaa soittoharrastuksensa?

Mitä voitaisiin tehdä, jotta nuoren soittoharrastus jatkuisi pitkään?

Kun suunnittelin tutkimustani ja haastattelukysymyksiä, en odottanut löytäväni yhtä ainoaa syytä soittoharrastuksen lopettamiselle; miten se olisi ollutkaan mahdollista, kun ottaa huomioon, kuinka erilaisia ihmiset ja heidän elämäntilanteensa ovat. Mutta vaikka odotin kuulevani erilaisia syitä ja selityksiä, oletin silti niiden esiintyvän usean eri ihmisen vastauksissa ja näin ollen niitä olisi mahdollisuus väittää yleisesti esiintyviksi syiksi.

Halusin saada aikaan tutkimuksen, joka valottaa aihetta uudesta näkökulmasta ja antaa soiton- ja musiikinopettajille käyttökelpoista ja käytännönläheistä tietoa. Toivon, että tutkimukseni tarjoaa opettajille työkaluja, joilla tehdä soittoharrastuksesta oppilaalle vieläkin mielenkiintoisempaa ja saada heidät jatkamaan harrastustaan keskimääräistä pidempään. Toivoin löytäneeni keinoja, joilla rikastuttaa soitonopetusta ja tuoda musiikkikasvatusten kentälle ajatuksia tuulettetusta, kokonaisvaltaisesta tavasta lähestyä soitonopetusta.

Haluan tutkimukseni myös tarjoavan soittavien lasten ja nuorten vanhemmille keinoja tukea lastaan mahdollisimman kannustavasti. Pyrin siihen, että tätä tutkimusta lukiessaan vanhemmat pystyvät selkeästi reflektoimaan omaa toimintaansa soittavan lapsen vanhempana ja pohtimaan,

voivatko vielä tehdä jotain sen eteen, että instrumentista tulee lapsen tai nuoren elinikäinen harrastus. Lisäksi haluan tutkimukseni avulla raottaa ovea lasten ja nuorten ajatuksiin ja siihen, mitä heidän mielessään liikkuu soittoharrastukseen ja motivaatioon liittyen. Tutkimuksen tarkoitus on näin ollen paitsi esittää syitä soittoharrastuksen lopettamiselle, myös valottaa soittoa harrastavien ajatuksia ja tarjota lähestymistapoja niiden ymmärtämiseen.

4.2 Hypoteesi

Ennen tutkimukseen ryhtymistä minulla oli lähdekirjallisuuden pohjalta ajatus siitä, mitä saattaisin saada selville. Tuo ajatus ohjasi haastattelukysymysten valintaa, mutta pyrin kuitenkin kysymään kysymyksiä myös laajemmin aiheen ympäriltä. Mielessäni kokosin niitä asioita, joita odotin kuulevani ja joiden oletin liittyvän siihen, miksi soittoharrastus tulee tiensä päähän ja rajasin nuo asiat viiteen teemaan. Nuo viisi teemaa olivat *soitettava ohjelmisto, instrumentti, ympäristö, tuki, sekä opettaja*.

Mitä tulee *soitettavaan ohjelmistoon*, oletukseni oli, että sillä on suuri merkitys, minkälaista musiikkia soittotunneilla soitetaan ja onko se oppilaan mieleen. Tämän ajatuksen tukena olivat muun muassa Kososen väitöskirja (2001) sekä Anttilan ja Juvosen (2006) kirja. Päättelin näiden lähteiden perusteella, että jos oppilas joutuu soittamaan epämieluisaa musiikkia, eikä millään tavalla pääse itse vaikuttamaan kappalevalintoihin, päätyy hän luultavasti aiemmin tekemään lopettamispäätöksen. Mielekkyyden lisäksi myös soitettavan musiikin haastavuus oli asia, jonka oletin vaikuttavan soittomotivaatioon huomattavasti; siinä missä liian vaikeat soittotehtävät saattavat saada motivaation karisemaan hyvin nopeasti, myös liian helppo ohjelmisto saattaa aiheuttaa turhautumista. Frenchin ja Bissingerin (2006) artikkelin pohjalta päättelin myös, että soitto-oppilaan käytössä oleva *instrumentti* on kunnollinen ja soitettava; jos soitin on huono, sillä ei tee mieli soittaa.

Ympäristön käsite pitää sisällään oppilaan fyysisen oppimisympäristön. Oletukseni Hirvosen (2003) väitöskirjan pohjalta oli, että oppimisympäristö vaikuttaa osaltaan siihen, kuinka motivoituneeksi oppilas tuntee olonsa; oletin, että epämiellyttävään paikkaan meneminen saattaa syödä motivaatiota ja saada oppilaan vastentahtoiseksi tunneille menemistä kohtaan. Myös oppimisympäristö kotona sisältyy käsitteeseen, koska harjoittelu tapahtuu pääasiassa kotona ja tunteilla käydään yleensä vain kerran viikossa. Kotona harjoittelu on asia, joka voi olla varsinkin isoissa perheissä vaikea asia toteuttaa niin, että harjoittelu on oppilaalle

mielekästä ja stressitöntä. Tämä ajatus on samoilla linjoilla McPhersonin ja Davidsonin (2002) kanssa.

Tuen käsitteeseen sisällytin sekä perheen, sukulaiset että ystävät. Tutustuttuani McPhersonin ja Davidsonin (2002), sekä Hirvosen (2003) ja Hanifin (1998) teksteihin olin vahvasti sitä mieltä, että näillä tahoilla on paljon vaikutusta siihen, miten oppilas kokee harrastamisensa ja minkälaisia päätöksiä hän tekee jatkamisen suhteen. Kotoa saatava tuki on tietenkin ensiarvoisen tärkeää ja vanhempien kiinnostus lapsen harrastusta kohtaan on merkittävä seikka, kuten tulee ilmi Costa-Giomin (2004) tutkimuksesta. Myös lähisukulaisten, kuten isovanhempien, tätien ja setien antama tuki voi olla korvaamatonta. Mitä tulee ystäviin, oletin Kososen (2001) ajatusten pohjalta, että siltä taholta saatava tuki olisi mahdollisesti vähemmän näkyvää, mutta silti tärkeää. Ajattelin sillä olevan iso merkitys vertaistuen kannalta, jos oppilaan ystäväpiirissä on muitakin soittajia, tai ystäväpiiri on mahdollisesti muodostunut soittoharrastuksen ympärille, esimerkiksi orkesterissa. Tämän ajatuksen takana ovat Pitts ja Robinson (2016) sekä Mäkelä ja Sajaniemi (2013). Myös Soile Tikka (2017) toteaa väitöskirjassaan, että ystävät ovat soittoharrastuksen tärkeyden ja jatkuvuuden kannalta tärkeitä. Tikan mukaan soittoa harrastavat voivat saada myös vaikutteita vanhemmilta ja edistyneemmiltä soittajilta. (Tikka, 2017, s. 198-199.)

Lopuksi mutta ei todellakaan vähiten tärkeänä, *opettaja*. Soitettavan ohjelmiston ohella oletukseni oli, että opettaja on yksi suurimmista tekijöistä, kun tarkastellaan syitä soittoharrastuksen lopettamiselle. Opettajan käsissä on paljon, kuten Kosonen (2001) toteaa. Joskus oppilaan ja opettajan ”kemat” eivät vain yksinkertaisesti kohtaa, eikä syy ole kummankaan. Joskus puolestaan opettajan ja oppilaan välille muodostuu huomattava side, joka parhaimmillaan jo itsessään pääosin pitää oppilaan motivaatiota yllä ja jättää varjoonsa mahdolliset ohjelmistoon liittyvät ongelmat, kuten Koskenniemi (1964) ehdottaa. Toisissa tapauksissa opettajan on mahdollisesti syytä katsoa peiliin ja halusinkin kuulla haastateltavilta, minkälaisia opettajakokemuksia heillä oli soittoharrastuksensa aikana.

Näiden teemojen pohjalta laadin haastattelukysymykset ja näihin teemoihin peilaten aloitin myös haastatteluaineiston analyysin.

4.3 Tutkimuksen toteutus

Lähdin toteuttamaan tutkimustani teorialähtöisesti ja laadin haastattelukysymykset (liite 1), joissa käsittelin edellä mainittuja teemoja. Halusin antaa haastateltaville mahdollisimman paljon vapautta kertoa kokemuksistaan, joten valitsin haastattelutavaksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Haastattelin yhteensä viittätoista ihmistä. Haastattelutilanteessa en noudattanut orjallisesti haastattelukysymysten runkoa, jos haastateltavan kerronta vei muuhun suuntaan. Kävin kuitenkin kaikki haastattelukysymykset läpi vaihtelevassa järjestyksessä ja laajuudessa, riippuen siitä, mistä haastateltava vaikutti haluavan puhua.

Etsin haastateltavia pääasiassa Facebookin kautta julkaisemalla kahteen kertaan “etsintäkuulutuksen”, mutta sain myös muutaman haastateltavan yhteisten tuttavien kautta. Kun Facebook-kaverini jakoivat julkaisuani, se päätyi ihmisten silmiin ympäri Suomea ja niinpä lopulliset haastateltavani olivat kotoisin monesta Suomen kolkasta. Pidin tätä hyvänä asiana, koska jos olisin koonnut haastateltavat esimerkiksi vain omalta paikkakunnaltani, olisin saattanut saada haastateltavaksi ihmisiä, jotka olivat soittaneet samoissa oppilaitoksissa ja jopa samojen opettajien oppilaina ja näin ollen tarinatkin olisivat saattaneet olla samanlaisia. Kun haastateltavat ihmiset olivat kotoisin monesta eri paikasta ympäri Suomen, sain tarinoihin vaihtelua.

4.3.1 Fenomenologinen tutkimus

Timo Miettinen, Simo Pulkkinen ja Joona Taipale (2010) antavat teoksessaan oman määritelmänsä fenomenologialle. Fenomenologia on teoreettinen ja filosofinen suuntaus, joka on saanut alkunsa 1900-luvun alussa ja jonka perustajana pidetään Edmund Husserlia. Kuten monen ajatussuuntauksen kohdalla on asian laita, myös fenomenologian menetelmästä, käsitteistä ja kohdealueesta on erilaisia mielipiteitä, eikä siitä ole olemassa yksiselitteistä, systemaattista yleisesitystä. Fenomenologian tarkoituksena ei ole olla tarkka tiede, vaan ennemminkin pyrkiä ymmärtämään elettyä todellisuutta, kokemuksia ja niiden rakenteita. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale, 2010, s. 9.)

Valitsin pro gradu -tutkielmani tutkimusmenetelmäksi fenomenologisen tutkimuksen, koska koin sen tuovan esille parhaiten ne asiat, joita halusin tutkimuksessani selvittää. Aki-Mauri Huhtisen ja Juha Tuomisen (2020) mukaan fenomenologinen tutkimus tutkii ihmisten kokemuksia, eli tarkoituksena on tarkastella ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä

sellaisena, kuin ihminen sen kokee (Huhtinen & Tuominen, 2020). Tämä lähestymistapa vaikutti ehdottomasti parhaiten toimivalta omaan tutkimukseeni, koska halusin nimenomaan kuulla ihmisten kokemuksia heidän soittoharrastuksestaan ja siitä, mikä saattoi johtaa sen lopettamiseen. Halusin siis tarkastella ilmiötä soittoharrastuksensa lopettaneiden ihmisten kokemusten kautta.

Huhtinen ja Tuominen (2020) mukailevat artikkelissaan Edmund Husserlin ajatusta, että tiedon kerääjä on aina jo valmiiksi suuntautunut siihen maailmaan, josta haluaa tietoa, joten näin ollen tietoa ei voi kerätä tiedon kerääjän ”ulkopuolelta”. Toisin sanoen, ilmiöt eivät ole koskaan irrallaan ihmisestä, joka niitä havaitsee. (Miettinen & muut, 2010.) Tämä ajatus sopii myös hyvin siihen asetelmaan, josta löysin itseni aloittaessani tätä tutkimusta; olin valmiiksi suuntautunut vahvasti tähän maailmaan ja myös muodostanut jo joitakin käsityksiä niistä asioista, joita aloin tutkimaan.

Haastattelin tutkimukseeni ihmisiä, jotka ovat soittaneet jotakin instrumenttia tietyn ajanjakson ajan nuoruudessaan. Tuon ajanjakson aikana he muodostivat kokemuksia soittoharrastuksestaan subjektiivisesta näkökulmasta, soitonopettajastaan, muiden suhtautumisesta harrastukseensa ja muista harrastukseen liittyvistä asioista. Mitä kauemmin he soittivat, sitä enemmän kokemuksia heille karttui tuolta ajalta, mutta jo lyhyenkin ajanjakson jälkeen heille oli muodostunut kokemuksia, joita heillä ei olisi muuten ollut. Fenomenologiassa oletetaan, että tietäminen syntyy vastavuoroisessa suhteessa maailmaan (Huhtinen & Tuominen, 2020) ja niin myös tutkimustani varten haastattelemini ihmisten kokemukset ovat syntyneet heidän vuorovaikutuksessaan harrastuksensa ja siihen liittyvien ihmisten, instituutioiden ja ilmiöiden kanssa.

Määrällisessä tutkimuksessa tutkimuksen kohteelle asetetaan jokin hypoteesi, jota tutkimuksessa testataan, mutta laadullisessa tutkimuksessa sen sijaan annetaan tutkimuksen kohteelle tilaa liikkua ja muuttua (Huhtinen & Tuominen, 2020). Omassa tutkimuksessani tämä menettelytapa tuli esille, kun ennen tutkimuksen alkua olin asettanut tietyt oletukset tutkimuksen tuloksille, mutta tutkimuksen edetessä tulin huomaamaan, etteivät kaikki oletukseni olleetkaan juuri niin kuin olin aluksi ajatellut. Haastatellessani ihmisiä, he saattoivat sanoa asioita, joita en ollut tullut ajatelleeksi ja näin ollen tietenkin muokkasinkin omia käsityksiäni ja oletuksiani tutkimukseni kohteesta. Ymmärsin jo haastatteluvaiheessa, että tutkimukseni tulokset eivät tulisi olemaan juuri niitä, mitä olin odottanut, vaikka ei myöskään jotain aivan muuta, vaan käsitykseni ja kokemukseni asiasta muuttuivat tutkimuksen edetessä.

Fenomenologian valossa olen myös itse osa tutkimusta. Alfred Schütz (2007) mukaan siitä huolimatta, että toinen ihminen sanoo järkevältä kuulostavia asioita, on meillä aina taipumus reflektoida niitä omiin, olemassa oleviin kokemuksiimme ja tehdä uusia tulkintoja. Vaikka olisinkin pyrkinyt objektiivisuuteen, mikä ei ole välttämättä pakollista fenomenologisessa tutkimuksessa (Huhtinen & Tuominen, 2020), on tutkimuksessani ja analyysissä kuitenkin varmasti tapahtunut subjektiivista tiedon tulkintaa, mikä on johtanut siihen, että olen itse tutkijana osa tutkimustuloksia.

4.3.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Alkuperäinen ajatukseni oli haastatella nuoria, jotka ovat vasta lopettaneet harrastuksensa. En huomannut mainita tätä ensimmäisessä Facebook-julkaisussani ja sain paljon vastauksia aikuisilta, joiden harrastuksen lopettamisesta oli jo vierähtänyt tovi. Tein toisen julkaisun, jossa painotin etsiväni vasta harrastuksensa lopettaneita, mutta sain vain muutaman vastauksen nuorten vanhemmilta. En tiennyt, millä muilla tavoin olisin voinut etsiä haastateltavia haluamastani ikäluokasta, koska he olivat pääasiassa alaikäisiä. En voinut pyytää esimerkiksi paikalliselta musiikkiopistolta oppilaslistaa ja ryhtyä soittamaan sitä läpi; eihän opisto olisi sellaista listaa saanut luovuttaa. Puhuin asiasta parille tutulle soitonopettajalle, mutta heillekin asia olisi ollut työläs, koska olisi jäänyt heidän tehtäväkseen ottaa yhteyttä lopettaneiden soitto-oppilaiden vanhempiin, selittää asia ja pyytää lupaa luovuttaa yhteystiedot minulle. En halunnut kuormittaa ketään heistä tällaisella tehtävällä. Niinpä ratkaisuni oli haastatella ensisijaisesti kaikki tietooni tulleet nuoret, jotka olivat vasta harrastuksensa lopettaneet, minkä jälkeen valitsin minuun yhteyttä ottaneista ihmisistä järjestyksessä heidät, joiden harrastuksen lopettamisesta oli vähiten aikaa. Kaikkien haastateltavien soittoharrastus oli kuitenkin tapahtunut lapsuudessa tai nuoruudessa, alle kahdenkymmenen vuoden iässä, joten haastateltavien iästä haastatteluhetkellä riippumatta, tutkimukseni kohdistuu nuoruudessa tapahtuneeseen soittoharrastukseen.

Olin tietoinen siitä, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi sitä huonompi asia, mitä kauemmin haastateltavan soittoharrastuksen lopettamisesta on, koska vuosien aikana muistot voivat hämärtyä, vääristyä ja muuttaa muotoaan. Saman ongelman edessä olivat myös Evans ja kumppanit (2012) toteuttaessaan oman tutkimuksensa haastattelua, johon myös vastasivat ihmiset, joiden soittoharrastuksesta oli jo kulunut aikaa. Heidän tutkimuksensa oli pitkittäistutkimus, joka alkoi, kun osallistujat olivat lapsia. (Evans & muut, 2012.) Huomasin

kuitenkin haastatteluja tehdessäni, että aikuiset ihmiset kykenivät paljon syvällisempään kokemustensa reflektointiin, kuin alaikäiset nuoret. Tämän pystyi näkemään jo pelkästään litterointitekstitiedostojen yleisilmeestä; vanhempien ihmisten puheosuudet olivat huomattavasti pidempiä, kuin nuorten vastaukset, jotka suurelta osin olivat yhdestä kolmeen sanaan ja hyvin harvoin ylittivät pituudellaan yhtä riviä. Olin siis valmis ottamaan sen riskin, että tutkimuksen luotettavuus kärsisi haastateltavien kokemusten vanhuuden takia. Saamani haastattelumateriaali on kuitenkin niin rikasta ja välillä hyvinkin yksityiskohtaista, etten ole suuresti huolissani.

Toinen asia, jonka voi katsoa vaikuttavan tutkimukseni luotettavuuteen, on oma vahva käsitykseni tutkimuksen kohteesta jo ennen tutkimuksen aloittamista. Tietysti käsitykseeni vaikutti vahvasti myös aiemmin toteuttamani pilottitutkimus, jota varten haastattelin kolmea ihmistä. Heidän haastatteluvastauksissaan oli havaittavissa yhteneviä seikkoja, jotka ohjasivat ajatuksiani ja teoriaani suunnitellessani tutkimustani ja haastattelukysymyksiäni. On kuitenkin tunnistettava se mahdollisuus, että joku toinen, jolla ei ole samoja ennako-oletuksia kuin minulla oli, saattaisi keskittyä erilaisiin asioihin, valita erilaiset tutkimuskysymykset ja näin ollen päätyä hieman erilaisiin tuloksiin.

Kolmanneksi haasteeksi tässä tutkimuksessa voi mahdollisesti nousta se, että haastateltavilla oli ennakkokäsityksiä siitä, mitä halusin kuulla. Tämän ongelman pyrin ottamaan huomioon haastattelukysymyksiä laatiessani ja yritin muotoilla kysymykset niin, että haastateltava voisi vastata mahdollisimman vapaasti. Haastattelun loppupuolella kysyin enemmän suoria kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli kartoittaa haastateltavien näkemyksiä asioista, jotka ”olisivat voineet olla”. Ennen haastattelukysymyksiä kerroin haastateltaville, että aiheena on syitä soittoharrastuksen lopettamiselle ja näin jälkiviisaana en voi olla pohtimatta, oliko virhe kertoa aihe etukäteen. Olisiko todellinen aihe pitänyt naamioida jonkin geneerisemmän aiheen alle?

Koska aloitin haastatteluiden teon keväällä 2020, täytyi ne Covid-19 -pandemian takia käytännössä suorittaa etänä ja vain kolme haastattelua viidestätoista tein kasvotusten. Muut haastattelut tein WhatsApp-videopuheluin ja äänitin ne työpuhelimellani, joka oli oman, videopuhelua soittavan puhelimeni vieressä pöydällä. Halusin tehdä haastattelut nimenomaan videopuheluin enkä normaaleina puheluin, jotta jonkinlainen alkuperäisen haastattelutilanteen kaltainen tunnelma säilyisi. Pidin haastattelutilanteen vuorovaikutuksen kannalta tärkeänä, että näimme haastateltavan kanssa toisemme. En kuitenkaan tallentanut

videokuva, vain äänen. Haastateltavat eivät ilmaisseet epämukavuutta tämän järjestelyn suhteen, vaan päinvastoin; kaikki olivat jo siinä vaiheessa kevättä tottuneet etätyöskentelyyn ja videopuheluihin.

Teknisenä seikkana mainittakoon, että äänitteiden laatu oli erinomainen ja videopuheluistakin vain yksi oli hieman huonompi äänenlaadultaan, mikä ei sekään aiheuttanut ongelmia kuin vain muutaman lauseen kohdalla litterointivaiheessa. Jokaisen haastattelun aluksi kävin haastateltavan kanssa läpi tutkimuksen eettisyyden kannalta tärkeät asiat ja informoin heitä heidän oikeuksistaan sekä siitä, miten säilytän haastattelumateriaaleja.

4.3.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Kun olin tehnyt kaikki haastattelut, aloitin litteroinnin. Tein litteroinnit sisältö edellä, joten en kirjoittanut auki jokaista naurahdusta, hymähdystä ja täytesanaa. Haastateltaviin liittyvät tunnistetiedot jätin tietenkin pois, samoin kuin heidän kertomansa yksityiskohdat esimerkiksi opettajista tai ystäväistä. Esimerkiksi, jos haastateltava mainitsi käyneensä soittotunneilla vaikkapa Punkaharjun kansalaisopistossa, kirjoitin litterointitekstiin “Kaupungin kansalaisopistossa.” En katsonut tarpeelliseksi verhoita kansalaisopistoja, musiikkiopistoja tai konservatorioita, koska niitä löytyy Suomesta paljon. Sen sijaan, jos mainittu oppilaitos tai vastaava oli muuten tunnistettavissa, poistin mahdolliset tunnistetiedot litteroinnista. Ihmisten nimien sijaan käytin esimerkiksi sanoja “kaveri”, tai “Nimi Sukunimi”, tai “Ope yksi”.

Koska aloitin tutkimuksen mielessäni teoria, en olisi mitenkään voinut analysoida aineistoani pelkästään aineistolähtöisesti, koska jo haastattelukysymykseni ovat pohjanneet teoriaan. Niinpä toteutin luonnollisesti myös aineiston analyysin teoriaohjaavasti. Aloitin analyysin lukemalla haastattelut läpi ja laadin taulukon, jonka sarakkeisiin merkitsin haastatteluista esille nousseita asioita. Riveille merkitsin haastatteluiden numerot ja merkitsin rastilla, jos riville merkityssä haastatteluaineistossa mainittiin sarakkeeseen merkitty asia. Tällainen menettely on juuri sellaista “kvantifiointia”, johon Ulla-Maija Salo (2015) viittaa artikkelissaan; laadullisesta, kerronnallisesta tekstistä poimitut asiat järjestellään määrälliseen tapaan (Salo, 2015). Käytin menetelmää, koska se visualisoi aineistoa tehokkaasti ja antoi käsityksen siitä, mitä asioita mainittiin useimmiten haastatteluissa ja mitkä asiat nousivat yhteisiksi tekijöiksi; asioiksi, joita useat haastateltavat mainitsivat. Lisäksi halusin johtaa aineistosta teemoja, jotka olisivat selkeitä ja auttaisivat tutkimustani mahdollisesti lukevia soitonopettajia reflektoimaan omaa työtään ja opetustapojaan.

Laatimassani taulukossa esiintyvistä aiheista laadin aihealueittain teemoja. Teemoihin yhdistelin samoihin aihealueisiin liittyneitä asioita, joita haastateltavat olivat maininneet. Esimerkiksi *ohjelmisto* -teemaan sisältyvät tunneilla soitettuun musiikkiin ja sen mielekkyyteen liittyvät asiat. Teemat esittelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

Salon mukaan aineiston luokittelu ei vielä riitä, vaan varsinainen analyysi jää vielä puuttumaan. Luokittelu on vain aineiston uudelleen järjestelyä, mutta ei tuota vielä varsinaisia tuloksia. (Salo, 2015.) Salon ajatuksia mukaillen jatkoin analyysia jaettuani aineiston teemoihin. Teemojen esittelyä seuraavassa luvussa vedän yhteen teemoista nousseet tulokset ja pyrin viemään analyysia teemoittelua pidemmälle.

5 Tulokset

Ottaen huomioon teoriani, jonka pohjalta lähdin toteuttamaan tutkimustani, sain paljon sitä tukevia vastauksia haastateltavilta. Oli tietenkin odotettavissa, että joillekin odottamilleni asioille en saisi tukea haastatteluvastauksista ja niin myös kävi. Esimerkiksi oppimisympäristön ja instrumentin laadun vaikutukset eivät korostuneet niin paljon, kuin olin odottanut. Kuitenkin ne asiat, joita pidin merkityksellisimpinä soittoharrastuksen jatkumisen kannalta, todella vaikuttavat tärkeiltä seikoilta. Analyysivaiheessa jaottelin saamani vastaukset ja aineistosta esille nousseet aihealueet teemoihin, jotka ovat *vanhemmat, perhe ja sukulaiset, ystävät ja vertaiset, opettaja, ohjelmisto, sekä haasteet ja tavoitteellisuus*. Seuraavaksi paneudun jokaiseen teemaan tarkemmin ja avaan lukijalle haastateltavien kertomuksia. Lainausten lopussa suluissa on iso kirjain H ja numero; tämä viittaa haastatteluun, josta lainaus on.

5.1 Vanhemmat, perhe ja sukulaiset

Tulosten perusteella soittoharrastus alkaa kotoa. Joko lapsi ilmaisee vanhemmilleen halunsa alkaa soittamaan jotakin instrumenttia, tai sitten vanhemmat ehdottavat tai jopa pakottavat lapsen soittoharrastuksen pariin. Yli puolet haastatelluista kuitenkin mainitsi soittoharrastuksensa aloittamisen syyksi oman halunsa oppia soittamaan. Haastatelluista kaksi ei kommentoinut soittoharrastuksen aloittamisen syytä, muista kolmestatoista kahdeksan kertoi aloittaneensa omasta halustaan ja loput joko vanhempien, isovanhempien tai varhaismusiikkikasvatuksen opettajan aloitteesta. Joka tapauksessa, kotona käydään neuvotteluita ja tehdään päätöksiä.

Odotin vanhempien, perheen ja sukulaisten olevan suurempi tekijä liittyen soittoharrastuksen lopettamiseen, mutta haastatteluvastaukset eivät tukeneet teoriaani. Oletin saavani vastauksia, jotka kertovat vanhempien piittaamattomuudesta ja kiinnostuksen puutteesta, mutta sen sijaan sainkin enemmän päinvastaista informaatiota; soittoa harrastavat saivat tukea vanhemmiltaan ja kokivat lähes poikkeuksetta, että vanhemmat olivat kiinnostuneita heidän soittoharrastuksestaan. Viidestätoista vastaajasta kolmella oli joitain negatiivisia asioita sanottavanaan vanhempiin tai sukulaisiin liittyen. Eräs haastateltava olisi toivonut vanhemmiltaan selitystä sille, miksi instrumenttia kannattaa soittaa ja toteaa, että “- ei ne, oikeen, hiffannu ehkä” (H5). Toinen haastateltava olisi kaivannut vanhemmiltaan enemmän huomiota:

“Et, tavallaan, jos mä nyt mietin vanhemmuutta ja sellasta, lasten harrastamista, mua ois voinu niinku rohkassa paljon enemmän tai jotenki hyvällä tavalla ehkä antaa siit jotain palautetta, tai pyytää mua joskus soittamaan jossain tai tälleen.” (H12)

Kysyttäessä, kokiko haastateltava, että vanhemmat olivat kiinnostuneita hänen soittoharrastuksestaan, hän vastasi:

“En oikeastaan. Tää ei varmaan oo totta. Ne varmaan oli, mut ne ei siinä vaiheessa pystyny sitä tai jotenki ulottunu niinku siihen. Et niil oli varmaan omat työkiireensä ja muut. Ne varmaan, mul on ollu vähän semmonen rooli et mä aina pärjään ite ja hoidan kaikki hommani hyvin, nii, ei ne oikeen nii kauheen, mul ei oo ainakaan muistikuvaa siitä. Mut tietenki ne rahotti sen. Et siinä mielessä ne oli kiinnostuneita.” (H12)

Mielenkiintoinen seikka haastatteluvastauksissa oli, että jotkut haastateltavista sanoivat, etteivät heidän sukulaisensa tieneet heidän soittoharrastuksestaan. Sukulaissuhteet voivat kuitenkin olla todella vaihtelevia, mitä tulee yhteydenpitoon ja läheisyyteen, joten tätä seikkaa ei voi kaikissa tapauksissa pitää millään tapaa omituisena. Haastatteluissa ei paneuduttu tarkemmin sukulaissuhteiden luonteeseen.

Jotkut haastateltavista kuitenkin mainitsivat sukulaisten olleen tärkeässä roolissa ja osoittaneen kiinnostusta heidän soittoharrastustaan kohtaan. Erään haastateltavan isoisä, joka oli taitava pianisti, oli jopa koonnut haastateltavalle ja hänen niin ikään soittaville serkuilleen “vaarin soitto-ohjelman”, jonka haastateltava oli kuitenkin kokenut liian haastavaksi soitettavaksi. Tämä haastattelussa useampaan otteeseen esille tullut vaari vaikutti ristiriitaiselta hahmolta, joka toisaalta yritti omalla tavallaan kannustaa soittamaan, mutta toisaalta sulkeutui yksin soittuhuoneeseensa soittamaan, eikä juuri keskustellut soittamisesta ja näin jätti lastenlapsensa ulkopuolelle omasta soittamisestaan.

“Ja oon jälkeenpäin miettiny että se on tosi hassua että vaari, joka oli oikeesti, niinku voi sanoa et se oli niinku pianisti, se ei sit kuitenkaan ollu ikinä kauheen innostunu, et mä en muista et mä oisin jutellu sen kaa tyyliin ikinä siit soitosta tai mistään -” (H11)

“- et sieltä suunnalta [vaarilta] ois voinu ehkä kuvitella et ois tullu jotain sellasta niinku tsemppiä, tai jotaki, mut ei sitä oikeen tullu -” (H11)

Useiden haastateltavien sukulaiset kuitenkin pyysivät heitä soittamaan ja näin osoittivat kiinnostuksensa harrastusta kohtaan. Eräs haastateltava jopa koki, että sedän perhe oli enemmän kiinnostuneempi hänen harrastuksestaan ja hänestä ylipäänsä, kuin omat vanhemmat olivat:

“Ja kauheeta siis, nää menee vähän semmosiksi diipeiksi jutuiksi, mutta mul on jopa semmonen tunne et siel oltiin ylipäänsä vähän kiinnostuneempii must. Tää on ihan niinku tosi kauheen kuulosta. Mutta mul on semmonen tunne, että sil mun sedän vaimolla erityisesti oli semmosta kapasiteettia, resursseja niinku siihen vanhemmuuteen, enemmän ku mun vanhemmilla, nii sit se tavallaan läikky niinku yli tämmöselle serkulle.” (H12)

Haastateltava kuitenkin koki, että oli hyvä, että hänestä ja hänen soittoharrastuksestaan oltiin kiinnostuneita jossain, vaikka ei sitten kotona.

Sisarukset jäivät haastatteluissa vähille maininnoille. Sisarukset mainittiin lähinnä kahdessa tapauksessa; joko siinä, että he soittivat jo ja toimivat innostuksena haastateltavan oman soittoharrastuksen aloittamiselle, tai siinä, kun haastateltava vertaili omaa harjoitteluintoaan sisaruksiinsa. Vain yksi haastateltava mainitsi soittaneensa sisaruksensa kanssa yhdessä soittotuntien ulkopuolella (H5) ja toinen pohti, miksei opettaja koskaan laittanut häntä ja sisaruksia musisoimaan yhdessä, kun kerran soittoa harrastavia löytyi useampi saman katon alta:

“- oltiin silleen kuitenkin musikaalisia et tykättiin vaikka laulaa, nii varmaan se ois ollu fiksu veto siltä opettajalta tai meidän vanhemmilta kysyä että voitasko me opetella vaikka säestämään jossaki kappaleessa, et se oli vähän hassuaki et miks me kaikki sit yksinään soitettiin se oma tuntimme, että siinä ois ollu yhteismusisoinnin mahdollisuutta, ihan vaikka siinä meidän perhemeiningissä -” (H11)

5.2 Ystävät ja vertaiset

Tässä kappaleessa käsittelem haastatteluissa esille nousseita asioita liittyen ystäviin ja haastateltavien vertaisiin. Ystävillä viittaa niin haastateltavien läheisiin ystäviin kuin myös luokka- ja koulukavereihin. Vertaisilla tarkoitan esimerkiksi musiikkioppilaitoksessa tai yhtyeessä soittaneita lapsia ja nuoria, jotka siis katson haastateltujen vertaisiksi, koska hekin soittivat jotakin instrumenttia. Joissain tapauksissa ystävä ja vertainen pätevät samaan henkilöön, jos haastateltavalla oli läheinen ystävä tai koulukaveri, joka myös soitti.

Haastateltavien ystävyys- ja vertaissuhteet ovat yksi tärkeimmistä asioista, jotka selittävät soittoharrastuksen lopettamista – tai sen jatkamista. Kukaan haastateltavista ei kertonut ystävien suhtautuneen heidän soittoharrastukseensa negatiivisesti. Joidenkin mielestä ystävien suhtautuminen oli jokseenkin neutraalia eikä juuri mainitsemisen arvoista,

mutta kukaan ei maininnut ystävien taholta huonoa suhtautumista ja enimmäkseen ystävien ja koulukavereiden koettiin suhtautuneen hyvin ikätoverinsa soittoharrastukseen. Lienee siis turvallista olettaa, että minkäänlainen kiusaaminen tai syrjintä soittoharrastuksen suhteen ei ole yleinen syy soittoharrastuksen loppumiselle.

Sen sijaan yli puolet haastatelluista mainitsi vertaistuen puutteen – toinen puolikas haastatelluista oli saanut kokemuksia vertaistuesta ja yhdessä tekemisestä. Vertaistukea kaivanneet ilmaisivat toivoneensa, että heidän ystäväpiirissään olisi ollut joku, joka olisi myös soittanut – jos ei samaa instrumenttia, niin edes jotakin toista instrumenttia.

Vertaistuki ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen asia, eikä vertaisten voi olettaa toimivan aina vain kannustimena soittoharrastuksena. Kolme haastatelluista kertoi kokeneensa vertaispaineita, vaikka samaan aikaan myös nauttivat samojen vertaisten kanssa yhdessä soittamisesta. Kaksi haastatelluista aloitti soittotunnit yhdessä ystävänsä kanssa. Siinä missä toinen haastatelluista oli nauttinut harrastuksen jakamisesta ystävän kanssa, toinen koki epämukavaksi sen, että ystävä istui samassa tilassa ja kuuli kaiken, mitä hän soitti:

“Nii mää olin kauheen kilpailuhenkinen, nii meil oli aluks silleen ne tunnit, että me oltiin niinku yhtä aikaa paikalla, ja sitte vaihettiin vaan soittajia. Elikkä kaveri kuuli koko ajan mun soiton. Nii mää koin ihan hirveeksi grillaukseksi sen, mulle tuli aivan hirveen paine siitä että mun piti olla parempi ku kaveri, vaikka eihän siinä oo mittään järkeä. Mutta mää koin sen tosi ahistavaksi että se oli siinä yhtä aikaa.” (H4)

Sama haastateltava kertoi myös olleensa todella itsetietoinen omasta soittamisestaan ja epävarma taidoistaan. Kysyttäessä, olisiko hän halunnut soittaa yhtyeessä, haastateltu arveli, että olisi luultavasti kokenut ylivoimaiseksi tilanteen, jossa hänen olisi täytynyt soittaa muiden kuullen ja näyttää oma osaamisensa. Hän olisi pohtinut, mitä muut sanovat ja pelko olisi vienyt voiton. (H4.)

Eräs haastateltu kertoo verranneensa itseään ystäväänsä ja kokeneensa huonommuuden tunnetta. Ystävän pääinstrumentti ei ollut piano, niin kuin haastatellun, vaan tämä oli soittanut pianoa pääinstrumenttinsa ohella. Tämä sai haastatellun tuntemaan vielä enemmän huonommuutta.

“- nii sit oli silleen että ei vitsi, et toi osaa noin hyvin vaikka se on soittanu ihan muuta ja sit tuli jotenki semmonen et ihan sama, sillä hetkellä huomaa sen oman huonoutensa, että okei, en nyt voi olla oikee pianisti -” (H11)

Eräs haastatelluista soitti yhtyeessä, eikä voinut olla vertaamatta itseään muihin. Hän koki ongelmalliseksi ensinnäkin sen, että muut etenivät häntä nopeammin ja toiseksi sen, että yhtyeen jäsenten soittotaidot olivat epätasapainossa. Kysyttäessä, vertasiko haastateltava itseään muihin, hän vastasi:

“Joo ehottomasti. Siinä meän ryhmässä oli tämmönen, mä en tiä tietääkö ihmiset, mutta Sukunimi Etunimi, joka soittaa nykyään kitaraa noitten ihan tunnettujen artistien bändeissä, laittaa YouTubeen videoita ja muuta, ni ehkä se ei ollu ihan hyvä että nii hyvä soittaja oli samasa porukasa. Ite ei ois yltäny mitenkään siihen, niitten koko perhe soittaa jotaki soitinta -” (H14)

Kahta haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki puhuivat yhteissoitosta; haastateltavat joko olivat soittaneet tavalla tai toisella muiden kanssa yhdessä (7/15), tai toivoneet, että yhteiseen tekemiseen olisi ollut mahdollisuus (8/15). Haastateltavat mainitsivat yhteissoiton muodoiksi muiden muassa orkesterin, bändin ja nelikätisen pianonsoiton. Kysyttäessä, mikä soittoharrastuksessa oli parasta, useampi haastateltava mainitsi yhteissoiton:

“Ja sitte jos sai soittaa just vaikka just nelikätisiä kappaleita tai tämmösiä, ne oli ihan mun lemppareita.” (H8)

“No, ehkä just ryhmätunnit, että, ei tarvinnu soittaa yksin -” (H7)

“- nii parasta ois se, niinku yhteissoittaminen.” (H15)

“Mä oisin varmaa lopettanu vuosi sitte jos meil ei ois ollu sitä [ryhmäsoittoa].” (H3)

Yhteissoitto oli asia, joka sai pysymään harrastuksen parissa, mutta toisaalta myös samassa yhtyeessä soittaneiden kavereiden lopettaminen sai seuraamaan esimerkkiä. Näin kävi haastatellulle, joka olisi voinut jatkaa harrastustaan, jos yhteissoitto olisi jatkunut. Mutta koska soittokaverit lopettivat, myös orkesterin toiminta hiipui ja haastateltu päätti itsekin lopettaa tunneilla käymisen. (H2.)

Haastateltavat, jotka eivät olleet soittaneet yhdessä muiden kanssa, olisivat toivoneet sitä. Myös musiikkioppilaitoksen tuoma yhteisöllisyys oli haastateltavien haaveissa.

“Mm, no ehkä jos ois ollu joku bändi tai joku sellane -” (H1)

Sama haastateltava, joka mainitsi todella pitäneensä nelikätisestä soitosta (H8), totesi ettei mikään olisi vaikuttanut hänen lopettamispäätökseensä - kunnes esille tuli ajatus säännöllisestä yhdessä soittamisesta. Kysyttäessä, olisiko se voinut vaikuttaa jatkamispäätökseen,

haastateltava sanoi, että se olisi voinut vaikuttaa ainakin jonkin aikaa, sillä hän todellakin piti nelikäteisestä soittamisesta niin paljon. (H8.) Yhdessä soittamisen koettiin myös olevan keino, jolla luoda yhteiskuuluvuutta muiden soittajien ja samanhenkisten ihmisten kanssa.

“- jos mä oisin voinu sen pianonsoiton kautta liittyä muihin ihmisiin. Mä tarkotan nyt vaikka jotain bändiopetusta tai sen tyyppistä.” (H12)

Samana haastateltavan mielessä oli herännyt toive vapaasäestyksen opettelemisesta ja sitä kautta myös yhtyeessä soittamisesta. Hän olisi halunnut opetella soittotunneilla vapaasäestystä ja päästä sitten soveltamaan oppimaansa bänditunneilla (H12).

Haastatteluaineisto tuki huomattavan johdonmukaisesti käsitystäni siitä, että yhteinen tekeminen on soittoharrastuksen kulmakivi, joka tuo oppilaille mielekkään ulottuvuuden soittoharrastukseen. Yhteissoitto antaa harjoittelulle päämäärän, joka ei kuitenkaan aiheuta samalla tavalla stressiä, kuin esiintymiset ja tutkimukset, sekä tukee yhteenkuuluvuuden ja kompetenssin psykologisia perustarpeita.

5.3 Opettaja

Pyysin haastateltavia kertomaan vapaasti opettajistaan. Usealla haastateltavalla oli ollut useampi opettaja ja näin ollen oli kerääntynyt kokemusta monenlaisista, enemmän tai vähemmän mukavista opettajista. Alkuperäisen teoriansi mukaan opettaja oli yksi suurimmista tekijöistä soittoharrastuksen mielekkyyden ja keston kannalta, mutta ei kuitenkaan loppujen lopuksi noussut niin merkittäväksi asiaksi, kuin olisi voinut luulla.

Joka tapauksessa kokemukset opettajista olivat moninaisia. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat olivat saaneet kokemuksen hyvästä opettajasta, muutamat (4/15) olivat opiskelleet myös huonoksi kokemansa opettajan ohjauksessa. Haastateltava, jonka kokemus opettajasta oli ollut pelkästään huono, myös koki opettajan olleen yksi suurimmista syistä siihen, että hän lopetti harrastuksensa. Kysyttäessä, mitkä asiat olivat ikävimpiä soittoharrastuksessa, tämä haastateltava vastasi:

“No se mun opettaja oli aika vaativa, nii tuota, musta tuntu välillä, että vaikka kuinka harjotteli, nii se sitte alako loppuajasta tympästä ja turhauttaa, että silti vaikka omasta mielestä meni ihan hyvin, nii sillä oli aina jotaki sitte semmosta, tavallaan, että miksi piti taas tulla uuestaan se sama läksy, että eikö vois jo antaa olla ja siirrytään seuraavaan, et se ehkä turhautti, että liian kauan samoja soittoläksyjä.” (H9)

Sama haastateltava jatkaa opettajastaan ja kertoo, ettei tämä kuunnellut hänen toiveitaan liittyen soitettavaan musiikkiin; haastateltava olisi halunnut soittaa kevyempää musiikkia ja oppia säestämään, mutta opettaja pysyi tiukasti klassisella linjalla. Haastateltava olisi toivonut, että häntä olisi kuunneltu asiassa enemmän. Tämän lisäksi opettaja oli kova puhumaan puhelimesta soitotuntien aikana ja joskus saattoi vierähtää melkein koko tunti, jolloin haastateltava vain istui ja odotteli puhelun loppumista. (H9.)

Eräs haastateltava kertoi kahdesta opettajasta, joista ensimmäistä hän oli ihailnut suuresti ja pitänyt tätä jopa eräänlaisena roolimallina, mutta toinen olikin ollut epäsoviva hänelle. Ensimmäinen opettaja oli haastateltavan sanojen mukaan *“aivan ihana”*. Opettaja osasi kannustaa ja lukea oppilastaan sellaisella tavalla, joka toimi. Kun haastateltava joutui vaihtamaan opettajaa, tuli uudeksi opettajaksi miespuolinen opettaja, joka oli vaativampi ja tarkempi. Haastateltava on naispuolinen ja tuolloin teini-ikäisenä koki miespuolisen opettajan kiusalliseksi ja kun opettaja koski häneen esimerkiksi korjatessaan hänen soittoasentoaan, oli se haastateltavalle epämiellyttävää. Hänkin esitti toiveen kevyemmästä musiikista – tunneilla soitettiin siis klassista musiikkia –, mutta hänenkään opettajansa ei ottanut toivetta huomioon. (H12.) Toinenkin haastateltava mainitsi miespuolisen opettajan ohjauksessa soittamisen epämiellyttäväksi:

“Ja mul on jääny mieleen se, et oli jotenki tosi – tietyl taval tosi semmonen epämiellyttävä olo siel soittoonilla et ensinnäkin, et hän oli mies. Se oli jotenki mun ikäselle tytölle, se oli tosi outoo, en tiedä minkä takia.” (H15)

Sama haastateltava kertoi myös toisesta opettajasta, jota hän suorastaan pelkäsi ja käytti kertoessaan tästä opettajasta jopa sanaa ‘sadistinen’. Tämän opettajan tunneille haastateltava oli pelännyt mennä, koska opettaja huusi ja hänen käytöksensä oli arvaamatonta. (H15.)

Joillakin haastateltavilla oli useita opettajia, joista useimmat olivat mukavia, mutta sitten tuli se yksi, joka sai harrastuksen tuntumaan ikävältä. Näin kävi yhdelle haastatelluista. Hänellä oli soittoharrastusvuosinaan monta opettajaa, mutta viimeisin oli tarkka sen suhteen, mitä tunneilla soitettiin. Tämäkään opettaja ei ottanut oppilaansa toiveita kevyemmästä musiikista huomioon, vaan sen sijaan antoi soitettavaksi vain virsiä ja hengellisiä lauluja, minkä haastateltava nimesikin yhdeksi mahdolliseksi syyksi soittoharrastuksensa lopettamiselle. Opettaja ei myöskään suostunut ottamaan tunneilla harjoiteltavaksi kappaleita, joita haastateltava oli aikeissa esittää oppilaitoksen ulkopuolisissa tilaisuuksissa. Opettaja oli myös sitä mieltä, että kappaleet tuli oppia kahdessa tunnissa ja nopeasti ulkoa. Haastateltava kertoi tämän

syöneen motivaatiota, koska aina tuntui tulevan vain negatiivista palautetta ja opettaja vaihtoi kappaleen heti helpompaan, jos se ei ollut kahdessa tunnissa valmis. (H7.)

Hyviä kokemuksia opettajista tuli esille kuitenkin enemmän, kuin huonoja. Jotkut haastateltavista mainitsivat, että opettajan kanssa muodostui aivan erityinen suhde, joka oli heille todella merkityksellinen:

“Se oli supermukava. Ja se ihan hirveesti aina kannusti ja tota, se oli tosi hyvä opettaja, mä tykkäsin tosi paljon siitä. Se oli ihan alusta asti mulla ja meille muodostu semmonen, yhteinen semmonen, yhteys, tai semmonen.” (H8)

“- ja ehkä vähän sellanen jopa, tietynlainen roolimalli, tiätkö.” (H12)

Eräs haastateltava piti opettajastaan, mutta hän puolestaan ei kokenut syvempää yhteyttä opettajansa kanssa ja olisi kaivannut sitä:

“- mut ehkä meillä ei vaan tullu sit semmosta niinkö, yhteyttä, jolla se ois sit saanu ehkä niinkö motivoitua mua siihen soittamiseen, jatkamiseen, tai harrastamiseen. Se vaan, se oli vaan pelkkä niinku, se oli vaan pelkkä opettaja, se ei ollu niinku mitään muuta.” (H5)

5.4 Ohjelmisto

Tässä kappaleessa käsittelen niitä asioita, joita haastateltavat kertoivat liittyen musiikkiin, jota he soittivat tunneilla. Asiaa sivuttiin jo hieman edellisissä kappaleissa, mutta aihe tuli niin usein esille haastatteluissa, että omistan sille oman kappaleen. Ohjelmisto nousi haastatteluaineistossa eniten mainituksi ongelmakohdaksi soittoharrastuksessa ja se mainittiin usein sellaiseksi tekijäksi, joka oleellisesti vaikutti soittoharrastuksen lopettamispäätökseen; vain noin kolmannes haastatelluista piti soitettua ohjelmistoa hyvänä, ja hekin olisivat silti kahta lukuun ottamatta halunneet myös toisenlaista ja vaihtelevampaa ohjelmistoa. Useat haastatelluista kokivat, ettei opettaja kuunnellut heidän toiveitaan ohjelmiston suhteen ja olisivat toivoneet, että heiltä olisi kysytty, mitä he itse haluaisivat soittaa. Suurimmassa osassa tapauksista ohjelmisto oli klassista tai muuten vanhaa musiikkia, jonka tilalle haastatellut olisivat toivoneet tuoreempaa musiikkia ja moni pianisti myös vapaasäestyksen opettelua. Kysyttäessä, miksi lopetti soittoharrastuksen, eräs haastateltavista kertoi juuri ohjelmiston olleen suurimpana syynä:

“Ehkä mua alako turhauttaan se, sitte että, mä muistan ku mä pyysin siltä, että ko se oli klassista musiikkia, se mitä se opetti, niinni tota, mä monesti pyysin siltä,

että voitasko harjotella säestystä. Niin – ei. Ei se siihen jotenki tarttunu, joitaki juttuja opetti, mutta tuota, ehkä mua alako jotenki sitte kyllästyttää se klassinen musiikki.” (H9)

Kun haastateltavilta kysyttiin, minkälaiset asiat olisivat saaneet heidät jatkamaan vielä soittoharrastusta, puhuivat monet ohjelmistosta ja siitä, että olisivat halunneet toiveitaan kuunneltavan:

“- no varmaan just se, et siitä ois tullu sitte vähän monipuolisempaa. Ois otettu sitä säestystä mukkaan siihen ja tuota, ehkä sitte, vähän enempi että mun toiveita ois kuunneltu.” (H9)

“Ehkä se, että jos ois soitettu semmosta nykymusiikkia. Semmosta mitä iteki kuuntelee. Että ehkä se, että jos ois saanu ite valita, mitä soitetaan, nii se ois ehkä auttanu.” (H4)

Usean haastateltavan kertomuksista välittyi vaikutelma, että opettajilla oli tietynlainen käsitys siitä, minkälaista musiikkia tuli soittaa, eivätkä he suostuneet muuttamaan mielipidettään ja ottamaan huomioon oppilaan toiveita.

“Mää pyysin, että oitais soitettu jotain muita biisejä, mutta ne ei ollu kuulemma opettavaisia ne mun biisit tai jotain.” (H5)

“Siinä oli ehkä vähän semmonen että nyt soitetaan tätä koska tätä kuuluu seuraavaksi soittaa - meininki.” (H13)

“- ku oli tulossa joku esitys ja mä ehotin että voisinko mä soittaa tän, nii sitte se sano että eiku mä olin aatellu että sää soitat tän. Et silleen, se oli tosi hämmentävää koska ite ei saanu niin paljoa vaikuttaa siihen.” (7)

Haastatteluaineistosta käy hyvin selkeästi ilmi, että haastatellut olisivat halunneet enemmän vaikutusvaltaa ohjelmiston suhteen, mikä olisi vaikuttanut positiivisesti harrastuksen jatkoon liittyviin suunnitelmiin. Se, että jotkut haastateltavista pitivät soitettua ohjelmistoa hyvänä, mutta olisivat silti toivoneet myös toisenlaista soitettavaa, kertoo siitä, että vaihtelu soitto-ohjelmistossa on hyvä asia ja saa soitto-oppilaan kiinnostuksen pysymään yllä. Useat haastateltavat nimesivät lopettamisen syiksi innon loppumisen tai turhautumisen ja samaan aikaan ilmaisivat toiveensa monipuolisempaan tai erilaiseen ohjelmistoon.

“Tälleen jälkikäteen ajatellen oishan se varmaan kiva ollu jos ois ollu enemmän vaihtelua - ” (H15)

5.5 Haasteet ja tavoitteet

Kysyin haastateltavilta soittoharrastuksen tavoitteellisuudesta ja siitä, miten he kokivat sen. Tavoitteellisuus pitää sisällään pääasiassa esiintymiset ja tutkinnot, joita kohti soittotunneilla käyminen ja harjoittelu vievät. Halusin selvittää, aiheuttivatko esiintymiset ja tutkinnot stressiä ja paineita, vai koettiin tavoitteellisuus motivaatiota parantavana asiana.

Esiintymiseen liittyvät kokemukset jakaantuivat melko tasaisesti hyviin ja huonoihin tunteiksi. Toiset kärsivät esiintymispelosta ja kokivat suuria paineita lähestyvistä konsertista, toiset taas nauttivat esiintymisestä pienestä jännityksestä huolimatta. Jotkut eivät pitäneet esiintymisestä, mutta eivät sitä varsinaisesti kammonneetkaan, vaan suhtautuivat siihen luonnollisena osana harrastusta. Esiintymiset tapahtuivat musiikkioppilaitoksen järjestämien konserttien lisäksi koulun tapahtumissa sekä yksityisen opettajan järjestämässä tilaisuudessa.

Joidenkin (5/15) haastateltavien kohdalla tavoitteellisuuden koettiin vähentävän soittamisen iloa:

“No, emmä siit [esiintymisestä] niinku tykänny, että mieluummin mä oisin soittanu sillain et ei ois ollu niin paljon paineita sitä varten.” (H3)

Haastateltava oli sitä mieltä, että olisi voinut jatkaa pidempään soittoharrastusta, jos esiintymisiä olisi ollut vähemmän (H3). Toinen haastateltava ei kokenut, että olisi muuttanut lopettamisen suhteen mieltään, vaikka tavoitteellisuutta olisikin vähennetty, mutta sanoi kuitenkin kokeneensa, että tavoitteellisuus vähensi soittamisen iloa:

“No musta tuntu sillai että, se mennee jo vähän niinku silleen – överiksi, tai silleen, että mää halusin soittaa vaan koska se on kivvaa.” (H8)

Tärkeä huomio haastatteluaineistosta on se, että esiintyminen koettiin helpommaksi yhtyeen jäsenenä. Kun ei ollut ainoa esiintyjä, vaan yleisö kiinnitti huomiota muihinkin, auttoi se jopa esiintymispelkoista astumaan lavalle. Eräs haastateltu totesi, että yhtyeessä esiintyminen oli mukavaa, mutta missään nimessä hän ei olisi esiintynyt yksin (H14).

Vain muutama haastatelluista oli suorittanut tutkintoja. Tutkinnot koettiin stressaaviksi tilanteiksi, joista kukaan ei ollut erityisen innoissaan. Sen lisäksi, että tutkintotilanne itsessään oli todella jännittävä, oli tutkinnon suorittamiseen vaadittavan harjoittelumäärän kanssa myös vaikeuksia. Kysyttäessä, olisiko jatkamispäätökseen vaikuttanut se, että tavoitteellisuutta olisi vähennetty, haastateltavat vastasivat myöntävästi.

Moni haastatelluista mainitsi kotona harjoittelun ja tunneilla käymisen olevan välillä liian stressaavaa (9/15). Etenkin, jos kotona ei ollut tullut harjoiteltua, oli seuraavalle tunnille meneminen jopa pelottavaa, kun täytyi jännittää opettajan reaktiota.

“- se jotenki se opetus, mikä oli kerran viikossa, nii se ei tuntunu jotenki, mieleiseltä ja sitte mulla oli vaan kova paine sitte opetella ne biisit, mistä mä en oikeen tykänny ees, nii sille tunnille, ja sit se tuntu et se aina moitti mua se soitonopettaja, että mä en ollu harjotellu niitä biisejä kunnolla. Tai jotenki se oli niinku, paine, paine siinä.” (H5)

“Sitte tota, loppua kohen nii, ei kyllä niinku enää tullu paljon soitettua ennen soittotuntia, et just ehkä ennen soittotuntia nii äkkiä soitti jotain.” (H2)

“- se oli taas nii voimakas persoona, nii joskus saatto vähän hirvittää tai pelottaa mennä sinne tunneille, että jos ei ollu vaikka nii paljon harjotellu, että mitähän se sanoo.” (H9)

Haastatellut sanoivat kuitenkin, että peloista huolimatta soittotunti meni yleensä kohtalaisen hyvin ja lopuksi sai todeta, että pelot olivat turhia. Jokainen soittotunneilla käynyt pystyneet tunnistamaan samanlaisia tuntemuksia omilta soittoajoiltaan.

“Mä muistan sellasen helpotuksen tunteen mikä liittyy siihen et jes tääl oli kivaa tääl tunnilla.” (H12)

Jotkut haastateltavista kertoivat myös kokeneensa, että heillä ei ollut tarpeeksi aikaa harjoittelulle (6/15).

“No, oli se [harjoittelu] ihan kivaa mutta, kivempaa olis ollu kavereitten kaa olla ja sillai.” (H3)

Jotkut haastatelluista olisivat halunneet viettää enemmän aikaa ystäviensä kanssa, kun taas joidenkin aikaa veivät muut harrastukset. Harrastusuran aikana tuli tilanne, jossa oli valittava harrastusten välillä ja joidenkin tapauksessa soittoharrastus hävisi jollekin muulle harrastukselle.

“Mulla oli liikaa harrastuksia, mää on pelannu pesäpalloa koko ikäni ja, sitte ko mitä vanhemmaksi tuli oli enempi reenejä. Siinä samasa pelasin kaikkee muutaki, jalakapalloa ja jääkiekkoa ja tämmöstä kokkeilin nii jostaki piti karsia.” (H14)

5.6 Yhteenveto

Edellä esiteltyt teemat olivat niitä, jotka eniten nousivat esille haastatteluaineistosta ja ne kertovat selkeästi niistä asioista, jotka eniten vaikuttavat lasten ja nuorten soittoharrastuksen

kesken jättämiseen. Teemat luovat tehokkaan kokonaiskuvan siitä, mikä on soittoharrastuksessa useimmiten pielessä ja mikä puolestaan toimii. Näistä on vedettävissä yhteen päätelmiä, jotka auttavat kehittämään soitonopetusta ja sen ympärille rakentuvaa sosiaalisen ympäristön muodostamaa tukiverkostoa.

Perheeseen liittyvistä haastatteluvastauksista nousi esille mieltä rauhoittava kuva siitä, kuinka suomalaisissa perheissä on onnistuttu luomaan pääasiassa positiivinen, kannustava ja nuorta soittajaa tukeva ilmapiiri. Niin kuin McPherson ja Davidson (2002) toteavat, lapsi saavuttaa todennäköisimmin menestystä soittoharrastuksessaan, jos kotona on ilmapiiri, joka ei ole uhkaava vaan päinvastoin salliva ja harjoitteluun kannustava (McPherson & Davidson, 2002). Tietenkin haastatteluaineistosta nousi esille myös muutama poikkeus, mutta kaikeksi onneksi negatiiviset kokemukset perheen antaman tuen suhteen olivat harvassa. Haastatteluaineiston perusteella teema *vanhemmat, perhe ja sukulaiset* ei siis muodostunut pääasiassa soittoharrastuksen lopettamista selittäväksi syyksi, vaan ennemminkin soittoharrastusta tukevaksi seikaksi, johon on syytä jatkossakin kiinnittää yhtä paljon huomiota, kuin tähänkin asti.

Opettajaan liittyvän haastatteluaineiston perusteella on vedettävissä eritoten yksi huomattava päätelmä: moni haastateltava koki, ettei tullut kuulluksi opettajan taholta. He olisivat toivoneet muutosta eritoten tunneilla soitettavaan musiikkiin ja useimmissa tapauksissa puhuivat toiveistaan ääneen montakin kertaa, mutta ilman tulosta. Haastateltavat kokivat turhautumista, kun heitä ei kuultu, eikä heidän toiveitaan otettu huomioon tai niihin vastattu. Nämä havainnot ovat linjassa esimerkiksi Erja Kososen (2001) väitöskirjan havaintojen kanssa soitettavan musiikin suhteen (Kosonen, 2001).

Toinen tärkeä seikka opettajaan liittyen oli oppilaan ja opettajan välisen suhteen laatu ja merkitys. Haastatteluaineistosta kävi ilmi, että oppilailla joko oli todella hyvä ja lämmin suhde opettajan kanssa, mikä kannusti ja motivoi harrastuksessa, tai tätä vastoin suhde oli etäinen ja oppilas olisi toivonut vuorovaikutukselta enemmän. Haastateltavat selkeästi kokivat tarvetta syvemmälle suhteelle, joka antaisi merkityksiä soittoharrastukselle. Samoilla linjoilla oppilaan ja opettajan suhteen merkityksestä ovat Anttila ja Juvonen (2006) sekä Maijala (2003), joiden mukaan opettajan tulee olla kiinnostunut oppilaastaan ja luoda lämmin ja läheinen, joskin riippumaton suhde oppilaaseen (Anttila & Juvonen, 2006; Maijala, 2003).

Opettajaan läheisesti liittyvä teema on *haasteet ja tavoitteet*, nämä kun ovat pitkälti opettajan käsissä ja päätettävissä. Esiintymisiin liittyvää suhtautumista oli puoleen ja toiseen, mutta

yleisvaikutelmaksi haastatteluaineistosta jäi, että esiintyminen ei ole soitto-oppilaiden mieleen, vaan aiheuttaa stressiä ja paineita. Samankaltaista suhtautumista oli haastatteluvastauksista havaittavissa tutkintoja kohtaan. Tavoitteelliset tilanteet ja jotakin isompaa hetkeä kohti työskenteleminen on oppilaiden mielestä stressaavaa ja saisi jäädä vähemmälle. Moni totesi halunneensa soittaa vain soittamisen ilosta ja koki tavoitteellisuuden pilaavan tämän lähtökohdan.

Tavoitteellisuus aiheutti myös ajankäyttöongelmia. Moni haastateltu kertoi harrastaneensa soittamisen ohella muutakin ja lisäksi halusi viettää vapaa-aikaansa ystävien kanssa. Kun soittoharrastus kehittyy tavoitteelliseen suuntaan, vaatii se tietenkin enemmän harjoittelua ja näin ollen oppilaan aikaa, mikä on muilta harrastuksilta ja ystäviltä pois. Monen haastateltavan tapauksessa harjoittelu jäi liian vähälle tavoitteisiin nähden, koska aikaa ei haluttu uhrata soittamiselle liikaa. Tämä johtaa väistämättä siihen, että soittotunneille on stressaavaa mennä, kun tietää harjoitelleensa liian vähän ja mietityttää, miten opettaja suhtautuu.

Vertaisiin ja ohjelmistoon liittyvää pohdintaa erottui haastatteluaineistosta paljon ja nämä teemat olivatkin merkittävimmät tutkimuskysymysten kannalta. Lähes kaikki haastateltavat olisivat toivoneet muutosta soitettavaan ohjelmistoon ja enemmän yhteistä tekemistä ja vuorovaikutusta vertaisten kanssa.

Ohjelmiston muutoksia haastatellut toivoivat lähinnä klassisesta musiikista kevyemmän musiikin suuntaan. Haastatellut eivät välttämättä inhonneet klassista musiikkia ja olisivat voineet jatkaa senkin soittamista, jos olisivat saaneet oheen myös kevyempää ohjelmistoa. Vastahakoisuutta herättävä ohjelmisto ei kuitenkaan välttämättä ollut jokaisessa tapauksessa klassista musiikkia, vaan muunlaisiksi esimerkeiksi mainittiin hengellinen musiikki ja vanhat kansanlaulutyyppiset kappaleet. Yleistäen voisi sanoa, että soitto-oppilaat eivät pidä vanhaa musiikkia mielekkäänä, vaan haluavat soittaa oman aikansa tuttua musiikkia. Näin on todennut myös Kosonen väitöskirjassaan. (Kosonen, 2001.)

Haastatteluissa nousi esille sekä tapauksia, joissa vertaistukea oli saatu, että tapauksia, joissa sitä oli kaivattu. Haastateltavat, jotka olivat saaneet vertaistukea ja soittaa yhdessä muiden kanssa, nimesivät sen yhdeksi parhaista asioista soittoharrastuksessa. Lopettamispäätökseen saattaa oleellisesti vaikuttaa, jos soittokaverit päättävät lopettaa; jos esimerkiksi yhtye hajoaa, päättyy soittaja helposti itsekin lopettamispäätökseen. Haastateltavat, jotka eivät olleet päässeet soittamaan yhdessä muiden kanssa ja joilla ei ollut soittavia ystäviä, kaipasivat vertaistukea. Lähes poikkeuksetta harrastus koettiin yksinäiseksi ja verkostoituminen olisi ollut toivottavaa.

Joissain haastatteluissa esille nousi myös vertaisten läsnäolon käänttöpuoli. Kokoonpanossa tai esimerkiksi pareittain soittotunneilla käyminen sai oppilaan vertaamaan itseään toisiin ja kokemaan paineita olla parempi tai edes yhtä hyvä. Huomattavasti itseä edistyneempi vertainen samassa ryhmässä saattaa lannistaa ja aiheuttaa huonommuuden tunteita. Kosonen on päätenyt samanlaiseen tulokseen väitöskirjassaan. (Kosonen, 2001.)

Edellä esiteltyt seikat olivat tärkeimpiä haastatteluaineistosta nousseita syitä soittoharrastuksen lopettamiselle tai vastaavasti sen parissa pysymiselle. Haastatteluissa tuli esille tietenkin myös yksittäisiä selityksiä, jotka eivät esiintyneet tarpeeksi useissa haastatteluissa yltääkseen yleistettäviksi teemoiksi. Tällaisia selityksiä olivat esimerkiksi muuttaminen toiselle paikkakunnalle, tai soittoharrastuksen 'luonnollinen' loppuminen esimerkiksi musiikkiopiston loppuun suorittamiseen. Tällaiset syyt ovat yhteneviä sekä Hanifin (2009) että Pittsin ja Robinsonin (2016) tulosten kanssa (Hanifi, 2009; Pitts & Robinson, 2016).

Haastatelluilta itseltään kysyttäessä, mikä heidän omasta mielestään oli syynä soittoharrastuksen lopettamiselle, antoivat he syiksi esimerkiksi innon ja motivaation loppumisen, ajanpuutteen tai turhautumisen. Nämä pitävät sisällään kuitenkin niin paljon, että halusin paneutua tarkemmin tällaisten ylimalkaisten syiden taustoihin. Tästä syystä en antanut näille vastauksille sijaa teemoittelussa, vaan pyrin selittämään vastauksia ja purkamaan niitä pienempiin osasiin.

Tiukasti yhteen vedettynä, soittoharrastuksen loppumiseen johtavat useimmiten soitettavaan ohjelmistoon ja vertaistuen puuttumiseen liittyvät ongelmat. Muita huomattavia syitä soittoharrastuksen lopettamiselle ovat opettajaan liittyvät ongelmat ja harrastuksen liika tavoitteellisuus ja haasteellisuus. Vastaavasti soittoharrastuksen jatkumista tukevat kannustava ja soittoharrastukseen positiivisesti suhtautuva ilmapiiri kotona, vertaisten kanssa yhteinen tekeminen sekä hyvä ja vuorovaikutuksellinen suhde opettajaan.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selittää soittoharrastuksen lopettamisen taustalla vaikuttavia syitä ja löytää keinoja soittoharrastuksen motivaation ylläpitoon. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

Mitkä tekijät johtavat siihen, että nuori lopettaa soittoharrastuksensa?

Mitä voitaisiin tehdä, jotta nuoren soittoharrastus jatkuisi pitkään?

Tutkimus vastasi tutkimuskysymyksiin ja antoi sekä syitä soittoharrastuksen lopettamiselle, että suuntia soittoharrastuksen ylläpitämiseen. Tutkimusaineistoa oli paljon ja sen pohjalta oli vedettävissä yleistettäviä johtopäätöksiä. Esimerkiksi soitettavaan ohjelmistoon liittyvää tyytymättömyyttä korostavia vastauksia nousi aineistosta paljon, samoin kuin yhteissoittoon ja vertaistukeen liittyviä toiveita.

Niin aiempi tutkimus kuin tämän tutkimuksen aineistokin kertoo, että soittoharrastuksen lopettamiseen johtavia tekijöitä on monia, eikä ole mahdollista erottaa vain yhtä, yleistä syytä, joka korjaamalla olisi mahdollista saada lapset ja nuoret pysymään soittoharrastuksensa parissa koko elämänsä ajan. Kuitenkin on mahdollista tunnistaa joitakin tutkimuksissa usein esiintyviä asioita, jotka tekevät soittoharrastuksesta ongelmallista ja saattavat johtaa harrastuksen lopettamiseen. Tämä tutkimus nosti esiin erityisesti soitettavaan ohjelmistoon, opettajaan ja yhteissoittoon liittyvät ongelmat, joihin haluan pureutua tutkielmani pohdintaosiossa. Pyrin luomaan varteenotettavan pohjan, jolle on mahdollista rakentaa tuore lähestymistapa soitonopetukseen ja nuorten soittoharrastukseen.

Tämä tutkimus tukee Evansin ja kumppaneiden (2012) tutkimusta psykologisten perustarpeiden merkityksestä soittoharrastuksessa. Tämän tutkimuksen tuloksia on mahdollista tarkastella psykologisten perustarpeiden valossa ja tuloksissa on havaittavissa yhteneväisyyksiä Evansin ja muiden tutkimuksen kanssa. Tämän tutkimuksen yksi tärkeimmistä havainnoista oli, että oppilaat eivät kokeneet saavansa ääntään kuulluksi soitettavaan ohjelmistoon ja harrastuksen tavoitteellisuuteen liittyen. Tämä on Evansia ja kumppaneita (2012) mukailleen osoitus siitä, että oppilaat eivät koe olevansa autonomisia, eli eivät saa määrätä itse. Yhteenkuuluvuuden tunne on yksi psykologisista perustarpeista ja myös tämän tutkimuksen yksi useimmiten mainituista asioista; haastateltavista suurimman osan kohdalla yhteenkuuluvuuden tarve ei täyttynyt. Kompetenssiin liittyviä ongelmia olivat esimerkiksi haastateltavien kokemukset

huonommuudesta vertaisiin nähden ja opettajalta saatu negatiivinen palaute. (Evans & muut, 2012.) Toisaalta, haastateltavilta kysyttiin omaa arviota siitä, olivatko he hyviä soittamassaan instrumentissa ja lähes kaikki kokivat olleensa, joten tämän tutkimuksen haastatteluaineiston perusteella kompetenssi ei välttämättä ole suurin ongelmakohta, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden näytellessä suurempaa roolia. Toisaalta, vaikka oppilas saisi hyviä onnistumisen kokemuksia, voi kompetenssi silti Tikan (2017) mukaan laskea, koska kehittyvän nuoren itsekritiikki kohoaa ja nuori asettaa enemmän vaatimuksia itselleen, mikä on linjassa Aunolan havaintojen kanssa (Tikka, 2017, s. 199; Aunola, 2002).

Jos soitto-oppilaan opiskelua halutaan tukea mahdollisimman hyvin, on tarkoituksenmukaista kartoittaa tämän tavoitteita ja tavoiteorientaatioita (Tuominen & muut, 2017; Pintrich, 2000). Näin opettaja ja vanhemmat saavat käsityksen sekä siitä, mitä oppilas harrastuksessaan tavoittelee, että siitä, minkälaisella intensiteetillä hän niin tekee. Tiedon perusteella on mahdollista tarjota oikeanlaista tukea; opettaja pystyy tarjoamaan sellaista ohjelmistoa ja opetusta, joka palvelee oppilaan tavoitteita ja vanhemmat ohjaamaan huomiotaan sellaisiin asioihin, joilla on tekemistä nuoren tavoitteiden kanssa.

Odotusarvoteorian (Eccles & muut, 1983) näkökulmasta nuorella on odotuksia ja arvostuksia soittoharrastukseen liittyen. Hänellä on jonkinlaisia odotuksia paitsi siitä, miten hän menestyisi soittoharrastuksen parissa, mutta myös siitä, minkälaisista soittoharrastuksista tulisi olemaan. Hänellä on myös jonkinlaisia arvostuksia soittoharrastusta ja musiikkia kohtaan. Kososen (2001) väitöskirjassa yhdeksi merkittävimmistä syistä soittoharrastuksen aloittamiselle nousi soittamisen ilo ja samanlaisia vastauksia antoivat myös tähän tutkimukseen osallistuneet kysyttäessä syitä soittoharrastuksen aloittamiselle. Haastateltavat kertoivat musiikin tekemisen innostaneen heitä erityisesti – heillä näin ollen oli odotuksia sen suhteen, mitä soittoharrastus pitäisi sisällään ja he antoivat arvoa musiikille itselleen.

Itsemääräämisteoriasta (Deci & Ryan, 1985) on aiheellista ottaa tarkasteluun ajatus siitä, että ihminen pyrkii omaksumaan uusia taitoja ja tietoja luonnostaan, kehittääkseen psykologisia rakenteitaan. Opettajan tulee muistaa, että soittoharrastuksen pariin hakeutunut lapsi tai nuori on suurimmassa osassa tapauksista halunnut omasta tahdostaan aloittaa harrastuksen. Tätä autonomista, eli itsemääräävää linjaa tulee tukea jatkossakin soittoharrastuksen aikana, eikä vain opettajan taholta, vaan myös vanhempien.

Jossain vaiheessa soittoharrastus ei kuitenkaan enää vastannut nuorten odotuksia. Odotukset saattoivat olla epärealistisia, kuten McPherson ja Davidson (2002) havaitsivat, mutta toinen

vaihtoehto on, että oppilaan ja opettajan välillä ei välttämättä käyty riittävää keskustelua siitä, mitä oppilas odottaa harrastukselta. Tätä päätelmää tukee tämän tutkimuksen havainto siitä, että haastateltavat eivät kokeneet tullessa kuulluksi opettajan taholta.

Tämä tutkimus ehdottaa, että opettajan ja oppilaan välistä kommunikointia tulee lisätä ja opettajan tulee pitää ajan tasalla tietonsa ja käsityksensä siitä, mitä oppilas odottaa ja toivoo harrastukseltaan. Musiikkiopistossa opetusta ohjaa opetussuunnitelma, jonka mukaan oppilaille tulee antaa valmiudet musiikin ammatilliseen opiskeluun (taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, laaja oppimäärä, 2017), mutta se on asia, jonka harva musiikkiopistoon hakeutuvista nuorista tai edes heidän vanhemmistaan tietää, saati toivoo harrastukselta. Niin kuin haastatteluvastauksista kävi ilmi, soittoa haluttiin harrastaa soittamisen ilosta, mikä puolestaan johtaa siihen, että opettajan tulee olla tietoinen siitä, mikä saa oppilaan soittamisesta saaman ilon pysymään yllä. Niin kuin Kosonen (2001) toteaa, opettajan on tasapainoteltava opetussuunnitelman vaatimusten ja oppilaan mieltymysten välillä valitessaan soitettavaa ohjelmistoa.

Koska soitto-oppilaiden toiveet ohjelmiston suhteen kallistuvat pääasiassa kevyen musiikin puolelle, on se pulmallinen asia erityisesti musiikkiopiston näkökulmasta. Musiikkiopistojen soitettavaksi ohjelmistoksi on vakiintunut klassinen musiikki – kevyen musiikin ollessa erillisen pop/jazz -osaston vastuulla –, jolloin myös musiikkiopiston opettajat ovat saaneet koulutuksensa pääasiassa klassisen musiikin saralla. Tietenkin on opettajien näkökulmasta yllättävää, jos heiltä yhtäkkiä vaaditaan myös kevyen musiikin osaamista ja opettamista, mistä päästään jo musiikkipedagogien koulutustakin koskeviin kysymyksiin. Niihin en kuitenkaan aio tässä tarkemmin pureutua.

Oppilaiden ohjelmistotoiveiden toteuttamiselle on tietenkin vaihtoehtoja. Musiikkiopistoissa on mahdollista ottaa oman pääinstrumentin ohelle sivuinstrumentti, joka voi klassisen osaston opiskelijalle olla pop/jazz -osaston soitin. Klassinen pianisti voi esimerkiksi ottaa sivuinstrumentiksi vapaasäestyksen, mikä oli esimerkiksi allekirjoittaneen polku musiikkiopistossa. Ratkaisu mahdollistaa oppilaalle molempien musiikkimaailmojen opiskelun ilman, että opettajalta vaaditaan laajaa, monipuolista ja monimusiikillista osaamista. Tällainen ratkaisu kuitenkin johtaa siihen, että oppilaan on käytävä kahdella eri soittotunnilla viikossa; kolmella, jos oppilas käy lisäksi musiikin teoriatunneilla. Moni tämän tutkimuksen haastatelluista mainitsi ajanpuutteen yhdeksi ongelmaksi soittoharrastuksessa, eikä kahdella eri soittotunnilla käyminen varmasti auta asiaa.

Yksi mahdollinen ratkaisu on, että soittotunnit jaetaan klassisen ja kevyen musiikin kesken esimerkiksi siten, että oppilas käy joka toinen viikko klassisen musiikin soittotunnilla ja joka toinen viikko kevyen musiikin tunnilla. Tämäkään ratkaisu ei kuitenkaan täysin poista ajankäytöllisiä ongelmia, koska oppilaalla on kuitenkin kahden eri opettajan antamat kotitehtävät harjoiteltavanaan – joskin kaksi viikkoa aikaa yhden musiikkityylin tuntien välillä.

Tällaisia ratkaisuja voidaan pohtia silloin, kun opettajan monimusiikillinen osaaminen ei tule kysymykseen. Jos taas opettajalla on valmiudet opettaa sekä klassista että kevyttä musiikkia, voi ongelmaksi muodostua tuntien sekavuus. Saman tunnin aikana saatetaan käydä läpi sekä klassisen että kevyen musiikin kappaleita, vaihtaa soittotyylisiä ja harjoittelutavasta toiseen ja lisäksi kotiin jää harjoiteltavaksi musiikkia kahdesta täysin erilaisesta tyylistä. Joillekin oppilaille tällainen toimintatapa saattaa olla liian sekavaa ja hämmentävää.

Vaihtoehtoja oppilaiden toiveiden toteuttamiselle on, mutta lopulta päädytään yhden kysymyksen äärelle: ovatko musiikkiopistot valmiita häivyttämään musiikkityylilajien välille vedettyä selkeää rajaa? Tietenkään musiikkiopistot eivät ole yksin, vaan samanlaisia ongelmia ohjelmiston suhteen oli myös haastatelluilla, jotka kävivät soittotunneilla jossain toisessa musiikkioppilaitoksessa, kuten kansalaisopistossa tai konservatoriossa; tyyllilajien välistä kahtiajakoa on siis havaittavissa muuallakin kuin musiikkiopistoissa. Kuten haastatteluista kävi ilmi, klassisen musiikin tyyllilajin ulkopuoleltakin löytyy musiikkia, joka ei miellytä soittopilaita, kuten esimerkiksi vanhoja ikivihreitä tai hengellistä musiikkia. Kaikissa tapauksissa yhteinen piirre on se, että opettaja ei ota huomioon oppilaan toiveita ja mieltymyksiä, vaan valikoi soitettavaksi musiikkia, joka on ken ties hänelle itselleen mieluisaa ja tuttua.

Mitä vanhemmat voivat tehdä, jos opettaja ei ota huomioon oppilaan toiveita? Ehkäpä tärkein asia, jonka vanhemmat voivat tehdä nuoren soittoharrastuksen eteen, on säännöllinen ja rakentava yhteistyö soitonopettajan kanssa. Costa-Giomin (2004) huomasi tutkimuksessaan, että aikaisin soittoharrastuksensa lopettaneiden lasten vanhemmat eivät olleet juurikaan tekemisissä soitonopettajan kanssa. Kun vanhemmat kommunikoivat opettajan kanssa, se paitsi viestii nuorelle heidän kiinnostustaan, myös auttaa aikuisia pysymään ajan tasalla nuoren harrastukseen liittyvissä seikoissa. Näin mahdolliset ongelmat harrastusmotivaatiossa voidaan huomata ja tunnistaa nopeammin ja vaihtoehtoista päästään keskustelemaan ajoissa.

Vanhempien käsissä on soittavan nuoren kannustaminen ja tukeminen, mikä onkin onnistunut pääosin hyvin tämän tutkimuksen valossa. Jos nuori ei saa soittotunneilta soitettavakseen mieluisaa ohjelmistoa, voivat vanhemmat ohjata nuorta hakeutumaan mielimusiikkinsa pariin

vapaa-ajallaan; soittotunneilla opittua voi soveltaa toisenlaiseenkin musiikkiin ja internetissä on kaikeksi onneksi nykyisin tarjontaa kaikenlaisista nuoteista. Tällaiseen toimintaan kannustaminen tukee nuoren itsenäisen ja oma-aloitteisen toiminnan taitojen kehittymistä.

Pirjo Paajasen (2001) väestöliitolle toteuttamasta tutkimuksesta käy ilmi, että vanhemmat pitävät lasten harrastamista tärkeänä. Tärkein syy harrastuksen suurelle merkitykselle oli tutkimuksen mukaan harrastuksen sosiaalistava vaikutus lapseen, eli harrastuksessa lapsi oppii olemaan, tekemään yhteistyötä ja toimimaan ryhmässä muiden lasten kanssa, sekä saa ystäviä. (Paajanen, 2001, s. 42.) Suomen musiikkioppilaitosten liiton tilastoista käy kuitenkin ilmi, että noin 75 prosenttia musiikkiopistoissa annettavasta opetusta tapahtuu yksilöopetuksena (Suomen musiikkioppilaitosten liitto, 2016 & 2019).

Nämä kaksi tietoa herättävät kysymyksen: jos vanhemmat pitävät harrastuksen sosiaalistavaa merkitystä tärkeimpänä asiana lapsen harrastuksessa, eikö tuon käsityksen kanssa riitele se, että musiikkioppilaitoksissa soitto-opetusta tarjotaan pääasiassa yksilöopetuksena? Tässä tutkimuksessa on käynyt ilmi, että soittoa harrastaneet pitävät yhteissoittoa ja yhdessä tekemistä erittäin tärkeänä osa-alueena soittoharrastuksessa ja kokevat, että sen kaltaista tekemistä olisi saanut olla enemmän. Paajasen (2001) tutkimuksen tulosten rinnalla tämä vahvistaa ajatusta siitä, että musiikkioppilaitoksissa tulisi tarjota enemmän ryhmäopetusta ja yhteissoittoa. Tällä tavoin soittoa harrastavat nuoret saisivat heidän itsensä sekä vanhempiensa kaipaaman kokemuksen sosiaalisesta toiminnasta.

Kevyttä musiikkia soittavilla on mahdollisuuksia päästä osaksi bändejä ja yhtyeitä, samoin orkesterisoittimilla, eli jousi- ja puhallinsoittimilla klassista musiikkia soittavat pääsevät osaksi orkesteritoimintaa. Yhteismusisoinnista jäävät useimmiten paitsi klassiset pianistit. Tyypillisesti asiaan suhtaudutaan olan kohautuksella ja todetaan, että niin se vain on. Piano ei kuitenkaan ole pelkästään sooloinstrumentti, vaan taipuu myös osaksi erilaisia kokoonpanoja.

Tämän tutkimuksen haastatelluista muutamalla oli kokemuksia nelikätisestä pianonsoitosta ja he kertoivat nauttineensa siitä paljon. Muutama haastateltu puolestaan sanoi, että olisi pitänyt nelikätisen soiton kaltaisesta yhteissoitosta. Nelikätistä soittoa vaikuttaa olevan kuitenkin harmillisen vähän osana pianonsoiton opetusta, vaikka nelikätisille kappaleille löytyy melko paljon valmiita nuotteja. Tavoitteellisuuden näkökulmasta mielekäs yhteinen tekeminen saattaisi kannustaa oppilasta harjoitteluun paljon tehokkaammin, kuin työskentely kohti stressaavaa esiintymistilannetta, johon oppilas ei alun perin edes haluaisi joutua.

Mielekäs ohjelmisto ja yhteismusisointi on mahdollista yhdistää oppilasta motivoivaksi kokonaisuudeksi; oppilas saa harjoiteltavakseen toivomaansa kevyttä musiikkia ja harjoittelun tavoitteena on soveltaa opittua yhteismusisointitilanteessa, esimerkiksi bändin jäsenenä. Tällaista toimintaa tämän tutkimuksen haastatellut toivoivat. Vanhemmat voivat tässäkin asiassa astua esiin kannustavana ja mahdollistavana tahona. Musiikkioppilaitoksen tarjoamat yhteissoittomahdollisuudet eivät yleensä ole ainoita laatuaan, vaan nuorta soittajaa voi rohkaista perustamaan oman bändin tai yhtyeen, tai hakeutumaan jo olemassa olevaan sellaiseen. Näin nuorella on innostavaa musiikillista tekemistä myös pääasiallisen soittoharrastuksen ulkopuolella ja sen parissa opittuja asioita voi soveltaa vapaa-ajan yhteissoittoharrastuksessa. Samalla myös yhteenkuuluvuuden tarpeet tulevat täytetyiksi.

Tämän tutkimuksen perusteella kiteytän tulokset yhteen tärkeään johtopäätökseen: instrumentin soittoa harrastavaa nuorta tulee kuunnella. Hänen toiveitaan, odotuksiaan ja suhtautumistaan tulee kartoittaa sekä opettajan että vanhempien toimesta ja tietoa päivittää tasaisin väliajoin. Nuori soittaja on elämässään vaiheessa, jolloin kiinnostuksen kohteet, arvostukset ja orientaatiot voivat muuttua nopeastikin, kuten Erja Kosonen (1996) toteaa lisensointityönsä. Jotta vanhemmat ja opettaja pysyisivät perillä nuoren muuttuvasta ajatusmaailmasta, vaaditaan molemmilta tahoilta aitoa kiinnostusta nuorta kohtaan. Nuoren elämää kohtaan tulee löytyä ymmärrystä; nuorista suurimman osan elämässä soittoharrastus ei ole ainoa asia, vaan se koostuu muistakin harrastuksista, koulunkäynnistä ja ajan viettämisestä ystävien kanssa. Ne nuoret, jotka aidosti mielellään haluavat omistaa kaiken aikansa soittoharrastukselle, ovat harvassa. Näin ollen opettajan ja vanhempien on ymmärrettävä, että soittoharrastus ei voi vaatia liikaa nuoren aikaa ja huomiota. Jos nuori on itse halunnut soittoharrastuksen pariin, hän todennäköisesti myös pitäytyy sen parissa, jos paineita ei aseteta liikaa ja nuoren itsemääräämisen tunnetta ei viedä pois.

Toivon, että tämän tutkimuksen lukevat harkitsevat ehdottamaani lähestymistapaa ja antavat nuoren soittajan äänen päästä kuuluviin. Viimeiseksi haluan vielä vedota musiikkioppilaitoksiin, joiden käsissä taiteen perusopetus pitkälti on. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei määrätä, että musiikin perusopetuksen tulisi keskittyä jonkin tietyn musiikin tyylilajin ympärille. Opetussuunnitelmassa annetaan kuitenkin koulutuksen järjestäjälle mahdollisuus päättää opetuksen sisällöstä ja toteutustavoista. Tätä tutkimusta varten tutustuin Meri-Lapin musiikkiopiston opetussuunnitelmaan (2018), jossa ei mainita musiikin tyylilajeja, joskin käytännössä Meri-Lapin musiikkiopistossa opetus on jaettu klassiseen ja pop/jazz-osastoon (Meri-Lapin musiikkiopiston opetussuunnitelma, 2018).

Kosonen (1996) huomauttaa jo lisensiaattityössään, että musiikkiopistojen opetuksen monipuolistamisen tiellä ovat vanhat traditiot, eikä oikeaa muutosta opetussuunnitelman perusteista huolimatta tapahdu kuntatasolla. Koen, että instituuttina perinteinen musiikkiopistojärjestelmä on aika haastaa refleктоimaan toimintatapojaan ja harkitsemaan niiden päivittämistä vastaamaan nykypäivän oppilaan monipuolisia musiikillisia tarpeita, toiveita ja lähtökohtia, jotta soittoharrastus pysyisi elinikäisenä harrastuksena.

Tämän tutkimuksen vahvuuksiin kuuluu eritoten verrattain suuri haastatteluihin osallistuneiden määrä. Tutkimuksella on kuitenkin myös ongelmakohtansa, joita olen jo tullut maininneeksi edellisissä luvuissa. Olisi erinomainen ajatus toistaa tämä tutkimus siten, että osallistujiksi valittaisiin tiukemmin lapsia ja nuoria, joiden soittoharrastus on hiljattain loppunut. Tällöin olisi mahdollista eliminoida ajan mukanaan tuomat ongelmat.

Pitkittäis- tai seurantatutkimus, jossa opetuksessa ja kodin toiminnassa otettaisiin huomioon tässä tutkimuksessa ehdotetut menetelmät, olisi myös mielenkiintoinen. Olisi kiinnostavaa nähdä, miten oppilasta kuunteleva ja oppilaan odotuksiin, tarpeisiin ja toiveisiin mukautuva opetus ja harrastuksessa tukeminen toimitsevat ja olisiko tuloksena soittoharrastuksen jääminen pysyväksi osaksi nuoren elämää.

Lähteet

- Ahonen, H. (2000). *Musiikki, sanaton kieli: musiikkiterapian perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Altenmüller, E. & Schlaug, G. (2015). Apollo's gift: new aspects of neurologic music therapy. Teoksessa E. Altenmüller, S. Finger & F. Boller (toim.), *Progress in Brain Research*, no. 217, (s. 237-252). Amsterdam: Elsevier.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2006). *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä, kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 3*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Aunola, K. (2002). Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet* (s. 105-126). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Boyle, J., DeCarbo, N. & Jordan, D. (1995). *Middle/junior high school band directors' views regarding reasons for student dropouts in instrumental music*. School of Music, University of Miami. Luettavissa: <http://music.arts.usf.edu/rpme/boyledec.htm>
- Chirkov, V. & Ryan, R. (2001) Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of cross-cultural psychology*, 32, 618,635. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coffman, D. (2002): Music and quality of life in older adults. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain. Special issue: The Psychology of Music and Aging: Psychogeromusicology*, 18(1-2), 76-88. Nacogdoches, TX: Stephen F. Austin State University.
- Costa-Giomi, E. (2004). "I do not want to study piano!" Early Predictors of Student Dropout Behavior. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 161/162, 57-64. Yhdysvallat: University of Illinois press.
- Costa-Giomi, E., Flowers, P. & Sasaki, W. (2005). Piano Lessons of Beginning Students Who Persist or Drop Out. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 234-247. Music Educators National Conference.
- Crowther, R. (2007). *Australians' attitudes to music*. Australia: Nexus Research.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row cop.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press cop.

- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. *Achievement and achievement motivation*, 75-146. Spence, J. (toim.) San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and social psychology bulletin*, 21, 215-225. Washington, DC: Sage.
- Evans, P., McPherson, G. & Davidson, J. (2012). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600-619. Englanti: Sage.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Kalifornia: Stanford University Press.
- French, M. & Bissinger, G. (2006). Testing of acoustic stringed musical instruments – an introduction. *Experimental Techniques*, 25(1), 40-43. Yhdysvallat: Springer International publishing.
- Gaser, C. & Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *Journal of neuroscience*, 23(27), 9240-9245. Yhdysvallat: Society for Neuroscience.
- Hallam, S. (2015). *The power of music, a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Englanti: iMerc.
- Hanifi, R. (1998). Musiikin tekijän ja kokijan tarina. Teoksessa K. Eskola (toim.), *Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkerroissa*, (s. 379-434). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hanifi, R. (2009). Musiikin aktiiviset harrastajat. Teoksessa M. Liikkanen (toim.), *Suomalainen vapaa-aika. Arjen ilot ja valinnat*, (s. 225-249). Helsinki: Hakapaino.
- Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Väitöskirja. Oulu: Oulu University Press.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, (s. 286-298). Helsinki: Gaudeamus.
- Kansalaisopistojen liitto. (10.10.2020). Haettu osoitteesta www.kansalaisopistot.fi
- Kauppila, R. (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Juva: WS Bookwell Oy.

- Koskenniemi, M. (1964). *Opettamisen taito*. Helsinki: Otava.
- Kosonen, E. (1996). *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, E. (2001). Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15 -vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastuksen motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia*, (s. 295-309). Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Laitila, I. (2020) Sähköpostitiedonanto. Kemi: Meri-Lapin musiikkiopisto.
- Maijala, P. 2003. *Musiikin matka huipulle – soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana*. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 20.
- McPherson, G. & Davidson, J. (2002). Musical practice: mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4(1), 141-156. Englanti: Carfax Publishing company.
- Meri-Lapin musiikkiopiston opetussuunnitelma. (2018). Luettavissa: <https://docplayer.fi/105294154-Meri-lapin-musiikkiopiston-opetussuunnitelma-voimassa-alkaen.html>
- Metsämuuronen, J. (1995). *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen*. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (1997). *Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet*. Helsinki: Opetushallitus. Tutkimus 3.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Musiikki taiteen perusopetuksessa. (10.10.2020). Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017>
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. (2013). Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*, (s. 37–49). Helsinki: Gaudeamus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (10.10.2020). Taiteen perusopetus. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/taiteen-perusopetus>
- Paajanen, P. (2001). Lapsen vapaa-aika huoltajan silmin. *Väestöliitto väestöntutkimuslaitos: perhebarometri 2001*. Vantaa: K-Print Oy.
- Pentinpuro, T. (2017). *Musiikinopiskelun motivaatio Länsi-Lapin kansalaisopistoissa*. Pro Gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.

- Perlovsky, L. (2015). *Origin of Music and Embodied Cognition. Frontiers in Psychology*. Sveitsi: Frontiers Research Foundation. Luettavissa: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00538>
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544-555. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pitts, S. & Robinson, K. (2016). Dropping In and Dropping Out: Experiences of Sustaining and Ceasing Amateur Participation in Classical Music. *British Journal of Music Education*, 33(3), 327-346. Englanti: Cambridge University press.
- Reeve, J., Deci, E., & Ryan, R. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. Teoksessa D. McInerney & S. Van Etten (toim.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited*, 4, (s. 31-59). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. Teoksessa D. Schunk & B. Zimmermann (toim.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, (s. 223-244). New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J. & Ryan, R. (2000) Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and social psychology bulletin*, 26, 419-435. Washington, DC: Sage
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68–78. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ryan, R., Deci, E. & Grolnick, W. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. Teoksessa D. Cicchetti & D. Cohen (toim.), *Wiley series on personality processes. Developmental psychopathology, no. 1. Theory and methods*, (s. 618–655). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*, (s. 9-22). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen*, (s. 166-190). Tampere: Juvenes Print.

- Schunk, D. & Zimmermann, B. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated Learning. Teoksessa D. Schunk & B. Zimmermann (toim.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*, (s. 1-30). New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Schütz, A. (2007). *Sosiaalisen maailman merkityksenkäs rakentuminen. Johdatus ymmärtävään sosiologiaan*. Suom. Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino. (Alkuteos: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, 1932.)
- Sinatra, G. & Pintrich, P. (2003). Future directions for theory and research on intentional conceptual change. Teoksessa G. Sinatra & P. Pintrich (toim.), *Intentional conceptual change*, (s. 429-441). Mahwah, NJ: Routledge.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML). (10.10.2020). Haettu osoitteesta <http://www.musicedu.fi/>
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. (2016). Jäsenkysely. Luettavissa: http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2016/11/Tilastotietoa-2016_final.pdf
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. (2017). Jäsenkysely. Luettavissa: <http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2017/11/J%C3%A4senkyselyn-tuloksia.pdf>
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. (2019). Jäsenkysely. Luettavissa: <http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2020/08/Tilastotietoa-2019.pdf>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2017). Vapaa-ajan osallistuminen. Kulttuuriosallistumisen muutokset 2017, 3. Soittamista harrastetaan yhtä aktiivisesti kuin 20 vuotta sitten. Helsinki: Tilastokeskus. Luettavissa: http://www.stat.fi/til/vpa/2017/01/vpa_2017_01_2018-11-21_kat_003_fi.html
- Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, yleinen oppimäärä. (2017). Luettavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taideen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf
- Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, laaja oppimäärä. (2017). Luettavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taideen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf
- Taiteen perusopetus. (10.10.2020). Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetus>

- Tikka, S. (2017). *Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Tuominen, H., Pulkka, A-T., Tapola, A. & Niemivirta, M. (2017). Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet*, (s. 66-78). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ukkola-Vuoti, L. (2017). *Musikaaliset Geenit - hyvinvointia musiikista*. Helsinki: Kustantamo S&S.
- Vanhala, T-T. (2017). *Soitonopettajan kokemuksia nuoren soittajan motivaatio-ongelmista*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet*, (s. 42-53). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wigfield, A & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12, 1-46. Orlando, FL: Academic Press.
- Wilson, K. (2006). *NAMM global report*. Carlsbad, CA: NAMM.
- Yeager, D. & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

Liite 1

Haastattelukysymykset:

Minkä ikäisenä aloitit soittoharrastuksen?

Kuinka kauan jatkoit harrastusta?

Mitä soitinta soittit?

Miksi aloitit harrastuksen?

Mikä oli soittoharrastuksessa parasta?

Mikä oli soittoharrastuksessa ikävintä?

Kerro omin sanoin, miksi lopetit?

Mikä omasta mielestäsi olisi voinut vaikuttaa siihen, että olisit jatkanut soittoharrastusta?

Oliko soittaminen missään vaiheessa osa identiteettiäsi?

Olitko mielestäsi lahjakas omassa soittimessasi?

Kerro opettajastasi.

Kerro ympäristöstä, missä soittit.

Miten lähipiirissäsi suhtauduttiin harrastukseesi?

Millaista musiikkia soittit?

- mielekästä/epämielellistä
- liian helppoa/vaikeaa
- tutkinnot
- esiintymiset

Kerro käytössäsi olleesta soittimesta.

Oma sana