



Samu Väisänen

Peruskouluikäisen kitaransoiton motivaatioon vaikuttavat tekijät

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus
2021

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Peruskouluikäisen kitaransoittoon vaikuttavat tekijät (Samu Väisänen)
Kandidaatintutkielma, 27 sivua
Lokakuu 2021

Tämä kandidaatintutkielma käsittelee peruskouluikäisen kitaransoiton motivaatioon liittyviä tekijöitä. Valitsin tämän aiheen, koska toimin kitaransoiton opettajana, ja iso osa oppilaistani on peruskoulussa. Toteutin tämän tutkielman kuvailevana kirjallisuuskatsauksena ja rajasin tutkimuksen kohteen peruskouluikäisiin kitaraa soittaviin lapsiin.

Tutkimuskysymykseni on: ”*Mitkä tekijät vaikuttavat peruskouluikäisen lapsen kitaransoiton motivaatioon?*” Tavoitteeni oli löytää peruskouluikäisten lapsen kitaraharrastuksen tueksi motivoivia tekijöitä. Käsittelen motivaatiota myös Decin ja Ryanin (2002; 1985) itsemäärämisteorian näkökulmasta.

Tutkimusta tehdessä kävi selväksi, että kitaransoiton motivaatiosta ei ole tehty tarpeeksi tutkimusta. Kirjallisten lähteiden löytäminen oli haastavaa, mikä osaltaan vaikeutti tutkielman tekoa. Sain kuitenkin selville muutamia kitaransoittoon vaikuttavia motivaatiotekijöitä.

Tutkimuksessa selvisi, että kitaransoiton aloittamisessa on usein monia haasteita. Kitara on soittimena haastava, vaikkakin kitaralla pystytään myös luomaan musiikkia nopeasti aloittamisen jälkeen. Kitaran fyysiset vaatimukset sekä eri aistien yhtäaikainen toiminta luovat haasteita nuorelle soittajalle.

Onnistuin vastaamaan tutkimuskysymykseen erityisesti kitaransoiton haasteita tutkimalla. Pystyin myös yhdistämään itsemäärämisteorian kolme perustarvetta kitaransoittoon. Haluan tutkia aihetta myös jatkossa, koska kitaransoiton motivaatioon liittyviä tarkkoja faktoja oli hankala löytää. Kitaransoitto on tuonut itselleni paljon iloa ja haluan, että mahdollisimman monet nuoret pääsevät kokemaan saman soittamisen tuoman ilon.

Avainsanat: Motivaatio, itsemäärämisteoria, kitara, peruskoulu, kitaransoitto

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkimusasetelma.....	5
3 Lapsen musiikillinen kehitys peruskouluikäisenä	7
3.1 Lapsen musiikillinen kehitys.....	7
3.2 Piagetin kehityspsykologinen teoria.....	8
4 Motivaatio	11
4.1 Mitä motivaatio tarkoittaa?	11
4.2 Itsemääräämisteoria.....	11
4.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio musiikissa.....	13
4.3.1 <i>Sisäinen motivaatio</i>	13
4.3.2 <i>Ulkoinen motivaatio</i>	15
4.4 Soittomotivaatio	15
5 Kitaransoiton opiskelu	18
5.1 Soitonopiskelu yleisesti.....	18
5.2 Kitaransoitto ja sen haasteet.....	21
6 Pohdinta.....	23
Lähteet	26

1 Johdanto

Tämä kandidaatintutkielma käsittelee peruskouluikäisten lasten soittomotivaatioon liittyviä tekijöitä yleisesti sekä kitaransoiton osalta. Aihetta on tutkittu useasta eri näkökulmasta ja halusin selvittää, mitä aiheesta on kirjoitettu myös kitaransoiton näkökulmasta. Aihe on itselleni henkilökohtainen, sillä toimin kitaransoitonopettajana oman yritykseni kautta. Iso osa oppilaistani on peruskoulussa, ja soittoharrastus loppuu lapsilla usein juuri peruskoulun aikana.

Tässä kandidaatintutkielmassa tavoitteeni on löytää soittomotivaatioon positiivisesti vaikuttavia seikkoja, unohtamatta negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Haluan saada selkeämmän kokonaiskuvan nuoren oppilaan motivaation muodostavista osasista. Motivaatiota on tutkittu yleisellä tasolla melko paljon aina tähän päivään saakka.

Kitaraa on soittimena tutkittu tästä näkökulmasta huomattavasti vähemmän kuin monia muita soittimia. Tämänkin vuoksi aihe on itselleni mielenkiintoinen. Keskeisinä lähteinä käytän työssäni etenkin Eli Harrisonin artikkelia (2010), koska artikkelissa selitetään kitaran ominaisuuksia kattavasti. Lisäksi viitataan Erja Kososen tutkimuksiin (2010; 1996) soitonopiskelun yleisistä piirteistä.

Tutkimuskysymykseni on: ”*Mitkä tekijät vaikuttavat peruskouluikäisen lapsen kitaransoiton motivaatioon?*”

2 Tutkimusasetelma

Toteutin tämän kandidaatintutkielmani kvalitatiivisena tutkimuksena ja tarkemmin sanottuna kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Salmisen (2011) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yleinen kirjallisuuskatsauksen tyyppi, jossa laajojen materiaalien avulla pystytään kuvaamaan tutkittavaa asiaa (Salminen, 2011, s. 6).

Pidän tärkeänä työn eettisyyttä, ja siihen olenkin pyrkinyt kiinnittämään huomiota. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkijan tekemät eettiset valinnat ovat suoraan yhteydessä tutkimuksen uskottavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tiedonhakuun käytin Oulun Yliopiston kirjastosta lainaamiani fyysisiä kirjoja sekä muun muassa Oula-Finna, Ebsco sekä Google Scholar -tietokantoja. Suomenkielisiä teoksia hain termeillä *kitara*, *musiikkikasvatus*, *motivaatio*, *peruskoulu* ja *kitaransoitto*. Englanninkielisiä teoksia hain puolestaan termeillä *guitar*, *music education*, *motivation*, *elementary school*, *guitar pedagogy*.

Tutkimuskysymykseni on ”*Mitkä tekijät vaikuttavat peruskouluikäisen lapsen kitaransoiton motivaatioon?*”. Rajasin tutkimuskysymyksen mukaisesti aiheeni pääosin peruskouluikäisten soittajien motivaatiotekijöihin. Otin kuitenkin soitonopiskelusta mukaan myös piirteitä, jotka ovat yleispäteviä eri-ikäisille soittajille.

Salmela-Aron (2018) *Motivaatio ja oppiminen* on kattava teos nuorten oppilaiden oppimismotivaatiosta. Salmela-Aron mukaan tämän hetken keskeisin motivaatioteoria on Ryanin ja Decin (2017) *itsemääräämisteoria* (Salmela-Aro, 2018). Esittelen tässä kandidaatintutkielmassani myös itsemääräämisteorian ja tarkastelen kitaransoiton motivaatiota peruskouluikäisillä sen kautta.

Wentzelin (2016) teoksessa *Handbook of Motivation at School* käsitellään teoksen nimen mukaisesti oppilaiden motivaatiota koulumaailmassa. Wentzel (2016) esittelee kirjassaan yleisimpiä motivaatioteorioita ja myös hän mainitsee Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian yhtenä keskeisistä motivaatioteorioista. (Wentzel, 2016.)

Evans (2015) kertoo, että musiikkikasvatuksen tutkimuksessa käytetään useita erilaisia motivaatioteorioita. Hänen mukaansa tutkijat ovat viime aikoina hyödyntäneet itsemääräämisteoriaa tutkimuksissaan. Yksi syy tähän on se, että sen avulla

musiikkikasvatuksen tutkimusta voidaan yhtenäistää. (Evans, 2015.) Myös tästä syystä käsittelen tutkielmassa itsemääräämisteoriaa.

Musiikin näkökulmasta motivaatiotutkimus on mielestäni aiheena äärimmäisen ajankohtainen. Hallamin (2016) kirjoittama *The Oxford Handbook of Music Psychology* on laaja teos, jossa käsitellään myös motivaatiota musiikin näkökulmasta.

Eli Harrison (2010) puolestaan käy läpi kitaransoiton pedagogisia haasteita artikkelissaan *Challenges Facing Guitar Education*. Harrisonin mukaan kitaransoiton fyysiset vaatimukset ovat usein kehityksen esteenä niin lapsilla kuin aikuisillakin. (Harrison, 2010). Tässä kandidaatintutkielmassa käytin keskeisenä kitaralähteenä juuri Harrisonin (2010) artikkelia *Challenges Facing Guitar Education*, koska Harrison selittää kitaran ominaisuuksia sekä haasteita kyseisessä artikkelissa kattavasti.

3 Lapsen musiikillinen kehitys peruskouluikäisenä

Tässä luvussa käyn läpi lapsen kehitystä peruskoulun eri vaiheissa. Ensiksi käyn läpi lapsen musiikillista kehitystä Campbelliin (2008) viitaten. Esittelen asiaa myös Piagetin kehityspsykologisen teorian avulla.

3.1 Lapsen musiikillinen kehitys

Patricia Shehan Campbell on yhdysvaltalainen musiikkikasvatuksen professori sekä tutkija. Campbell (2008) toteaa, että lapsen musiikillinen tietous kasvaa hänen varttuessaan, tämä ilmenee muun muassa melodia- ja rytmittajun kehittymisenä. Lapset kehittävät raamit musiikilliselle toiminnalleen, jotka muokkaavat heidän musiikkikäsitystään ja esiintymistään. (Campbell, 2008, s. 112–113.)

Alkuopetuksessa lapsi pystyy tunnistamaan sävelkorkeuden eri liikkeitä, muun muassa sävelaskelua, hyppyjä ja toistuvia säveliä. Kolmannen ja neljännen luokan aikana he pystyvät jo tunnistamaan melodisia sekvenssejä. 10–11 –vuotiaina heille alkaa rakentua käsitys skaaloista. Melodiantaju rakentuu vähitellen kokeilun kautta. Tämä on lapsille luonnollista toimintaa. Lapsi erottaa nopean ja hitaan rytmin ensimmäiseen luokkaan mennessä, kuten myös tempon hidastumisen ja nopeutumisen. Kahdeksannen ja yhdeksännen ikävuoden aikana lapsi pystyy jo taputtamaan rytmin eri osia. (Campbell, 2008, s. 112–113.)

Kolmannella ja neljännellä luokalla lapsi pystyy jo esittämään ja jopa johtamaan erilaisia musiikillisia metrejä. Lasten sävelkorkeudentaju kehittyy melodian ja rytmin ymmärtämisen tasolle, minkä jälkeen he pystyvät myöhemmin kirjoittamaan kuulemansa ylös ja esittämään sen. (Campbell, 2008, s. 112–113.)

Campbell (2008) kertoo, että musiikkia opiskelevat lapset kehittyvät valtavasti alakoulun vuosiluokilla 1–3. Opettaja viitoittaa tien oppilaalle ja lapsi pystyy lukemaan ja kirjoittamaan esittämänsä musiikkia 7–10 vuoden iässä. Tässä ikävaiheessa on kuitenkin myös tärkeää, että lapselle tarjotaan ääni ennen lukemista –periaatteen opetusta. Edellä mainittu metodi tarkoittaa musiikinopiskelua kuulonvaraisesti ilman nuotteja. Musiikillinen notaatio voi tulla mukaan kahdeksannen ja yhdeksännen ikävuoden aikana. (Campbell, 2008, s. 130–131.)

Vuosiluokilla 4–6 lapset oppivat tunnistamaan rytmien pienempiä osia aina kuudestoistaosanuotteihin saakka. Lasten lihaskoordinaatio kehittyy ja tämä mahdollistaa polyrytmien esittämisen. He pystyvät myös vähitellen hahmottamaan ja esittämään vaikeampia tahtilajeja, kuten 7/8. Lapset kykenevät myös luomaan harmonioita muun muassa kitaralla sekä muilla soittimilla. Kokonaisuudessaan he pystyvät ilmaisemaan itseään musiikillisesti. (Campbell, 2008, s. 130–131.)

Campbellin (2008) mukaan alakoulun päätyttyä lapset ovat askeleen lähempänä nuoruuden musiikillisia seikkailuja. Positiiviset musiikkikokemukset kotona, koulussa ja yksityistunneilla saattavat saada lapset jatkamaan musiikkiharrastustaan yläkoulussa sekä toisella asteella. Monille nuorille teini-ikä on juuri se aika, jolloin kehitetään itseä musiikillisesti monilla osa-alueilla. (Campbell, 2008, s. 113–114.)

Noin 12–13 vuoden iässä lapset ovat tarpeeksi vanhoja ymmärtääkseen musiikin nyansseja. He pystyvät tekemään erilaisia dynaamisia ratkaisuja esittäessään musiikkia. Musiikilliset rakenteet alkavat näkyä selkeästi ja lapset hahmottavat esittämänsä ja säveltämänsä musiikin linjat. Osa tietysti lopettaa tässä vaiheessa formaalin musiikin opiskelun omasta päätöksestään, mutta musiikilla on usein heille silti tärkeä merkitys. Musiikki voi toimia yksilön identiteettinä sosiaalisessa ryhmässä. Osa taas jatkaa musiikin opiskelua pidemmälle. (Campbell, 2008, s. 113–114.)

3.2 Piagetin kehityspsykologinen teoria

Tässä aluvussa esittelen Piagetin kehityspsykologian teoriaa. Käyn läpi kognitiivisen kehityksen vaiheet, ja keskityn etenkin alakouluikäisten ajattelun kehitysvaiheisiin.

Jean Piagetin luoma vaiheteoria havainnollistaa lapsen älyllisen kasvun vaiheet vauvaiästä varhaisaikuisuuteen saakka. Kyseessä on kognitiivisen kehityksen malli. (Campbell, 2008, s. 115.) Esimerkiksi kasvatustieteiden tutkija Ruth M. Beard on kirjoittanut tiiviin ja selkokiehisen teoksen Piagetin kehityspsykologiasta. Beardin (1971) mukaan Piaget jakaa lapsen kognitiivisen kehityksen kolmeen pääkauteen. Nämä kolme kautta ovat *sensomotorisen älykkyyden kausi*, *konkreettisten operaatioiden kausi* sekä *muodollisten operaatioiden kausi*.

Beard (1971) kertoo, että *sensomotorisen älykkyyden kausi* kestää lapsen syntymästä aina puhetaidon omaksumiseen saakka, eli noin 18 kuukauden ikäiseksi. *Sensomotorinen kausi*

toimii ajatuksen kehityksen pohjana. Sensomotorisella kaudella lasten kehitys on hyvin samankaltaista eikä yksilöllisiä eroja juurikaan ole. (Beard, 1971, s. 35.)

Beard (1971) kertoo, että Piagetin mallin kolmas kehitysvaihe eli *konkreettisten operaatioiden vaihe* alkaa kun, asioita pystytään jakamaan eri luokkiin ja fyysiset toiminnot voidaan mieltää myös henkiseksi toiminnoiksi. Lapsi pystyy esimerkiksi piirtämään pienimmän tai suurimman mahdollisen neliön ja kuvittelemaan eri kokoisia ja kasvavia pinta-aloja. Lapsen minäkeskeisyys jää vähemmälle ja lapsi alkaa toimia yhdessä muiden kanssa. (Beard, 1971, s. 96.)

Konkreettisten operaatioiden kausi jatkuu puolestaan aina 12-vuotiaaksi saakka. Konkreettisten operaatioiden kausi voidaan jakaa kahteen osaan. Ensimmäinen osa IIA jatkuu konkreettisten operaatioiden kaudesta ja kestää kahdeksanteen ikävuoteen saakka. Tätä kutsutaan *esioperationaaliksi kaudeksi*. Esioperationaali kausi voidaan myös jakaa kahteen osaan. Neljään ikävuoteen kestävä vaihetta kutsutaan *esikäsitteelliseksi vaiheeksi* ja jälkimmäistä *intuiitivaiheeksi*. IIB vaihe alkaa kahdeksannen ikävuoden kohdalla, ja se kestää nuoruusikään saakka. (Beard, 1971, s. 96.)

Muodollisten operaatioiden kausi alkaa konkreettisten operaatioiden kauden jälkeen ja kestää noin kolmen vuoden ajan. (Beard, 1971, s. 31–32.) Beard (1971) kertoo, että Piagetin mukaan *muodollisten operaatioiden kausi* alkaa, kun lapsi toimii yhdessä muiden kanssa. Murrosiässä lapsi toimii paljon yhteistyössä muiden vertaistensa kanssa ja vaihtaa mielipiteitä eri asioista. Muiden mielipiteiden arviointi kehittää nuoren ajattelua. Nuori pystyy punnitsemaan erilaisia mahdollisuuksia, tekemään päätelmiä ja teorioita sekä hahmottamaan erilaisia kokonaisuuksia. (Beard, 1971, s.118–119.)

4 Motivaatio

Tässä luvussa käyn läpi motivaation määritelmän. Lisäksi esittelen omassa luvussaan Ryanin ja Decin (1985) itsemääräämisteorian. Tarkastelen myös ulkoista ja sisäistä motivaatiota. Lopuksi pureudun soittomotivaatioon, jossa viitataan etenkin Kososen (2010) teoriaan.

4.1 Mitä motivaatio tarkoittaa?

Lehtinen, Vauras sekä Lerkkanen (2016) toteavat motivaation olevan sisäinen tila, joka ohjaa, ylläpitää ja saa aikaan yksilön toimintaa. Motivaatio vaikuttaa yksilön valintoihin erilaisten käyttäytymis- ja toimintavaihtoehtojen kohdalla. Motivaatio määrittää myös sen, kuinka määrätietoisesti henkilö toimii sekä kuinka intensiivisesti ja pitkäjänteisesti hän jaksaa keskittyä tehtäväänsä. Motivaatio vaikuttaa myös yksilön ajatusmaailmaan hänen suorittaessa tehtäviään. Esimerkiksi matematiikan kokeeseen lukeminen voi aiheuttaa ahdistusta toisille, kun taas toiset uppoutuvat aiheeseen ja nauttivat siitä. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, s. 143.)

Lehtinen ja kollegat (2016) jakavat motivaation lähestymis- ja välttämismotiiveihin. Ihminen tekee mielihyvää tuottavia asioita, mutta välttelee negatiivisia asioita. Näistä esimerkkinä toimii työmatkan kulkeminen autolla. Henkilö voi suosia autoilua, koska hän pitää siitä tai ajaa autolla mieluummin kuin kävelee sateisella kelillä. Molemmat motiivit voivat vaikuttaa yhtä aikaa. (Lehtinen ym., 2016, s. 145.)

4.2 Itsemääräämisteoria

Tässä luvussa esittelen Decin ja Ryanin (2000; 1985) itsemääräämisteorian. Edward L. Deci sekä Richard M. Ryan ovat yhdysvaltalaisia psykologian professoreita sekä tutkijoita.

Lehtisen (2016) mukaan Decin ja Ryanin (2000; 1985) itsemääräämisteoria (*self-determination*) on merkittävä motivaatioteoria opetuksen ja kasvatuksen piirissä. Se nojaa yksilön olemukseen sisältyviin psykologisiin tarpeisiin sekä niiden tyydyttämiseen. Ihmiset ovat motivoituneita, uteliaita ja vastuussa omasta toiminnastaan. (Lehtinen ym., 2016, s. 149.)

Myös Salmela-Aro ja kollegat (2018) nostavat esiin, että tämän hetken suosituin oppimismotivaatioteoria on nimenomaan Decin ja Ryanin (2017) itsemäärämisteoria. Decin ja Ryanin (2017) mukaan oppilaiden motivaatio on peräisin heidän omista vaikutusmahdollisuuksistaan sekä päätöksenteon autonomiasta. Oppilaiden sisäinen motivaatio toimii kannustimena ulkoisten palkkioiden sijaan. (Salmela-Aro ym., 2018.)

Itsemäärämisteoria selittää ihmisluonnolle tavallisen motivoituneisuuden ja käytännön tasolla nähtävän vieraantuneisuuden eroa (Ryan & Deci, 2000). Sen mukaan yksilön persoonallisuuden kehittämiseen yhteydessä olevaa motivaatiota voidaan selittää perusluontoisilla psykologisilla tarpeilla. Näitä ovat 1) pätevyyden tunteen tarve (*competence*), 2) sosiaalisen kiinnittymisen tarve (*relatedness*) ja 3) autonomian tunteen tarve sekä tapahtumiin vaikuttamisen tarve (*autonomy*). Näiden kategorioiden pohjalta Ryan ja Deci pystyvät selittämään motivaation vahvistumisen, ylläpidon sekä näihin liittyviä ehtoja. (Lehtinen ym., 2016, s. 149.)

Ryanin ja Decin (2002) *itsemäärämisteoria* (1985) sisältää siis kolme perustarvetta, jotka ovat *pätevyys*, *läheisyys* ja *autonomia*. (Ryan & Deci, 2002, s. 7.)

Ryanin ja Decin (2002) mukaan *pätevyys* (*competence*) tarkoittaa pystyvyyden tunnetta kanssakäymisessä sosiaalisissa ympäristöissä ja mahdollisuuksia omien kykyjen näyttämiseen. Pätevyyden tunteen tarve saa ihmiset etsimään haasteita, jotka sopivat heidän kyvyilleen. Ihminen ylläpitää ja kehittää kykyjään ja taitojaan aktiviteettien avulla. Pätevyys ei itsessään ole taito vaan tunne itseluottamuksesta ja pystyvyydestä. (Ryan & Deci, 2002, s. 7.)

Ryanin ja Decin (2002) mukaan *läheisyys* (*relatedness*) on tunne yhteydestä muihin ja tunne, että ihminen on välitetty ja välittävä muista. Läheisyys tarkoittaa myös kuuluvuuden tunnetta yksilöiden ja yhteisön joukossa. Se on yhteyden tunnetta, tarve olla olennainen sekä hyväksyty. (Ryan & Deci, 2002, s. 7.)

Ryan ja Deci (2002) kertovat kolmannen tarpeen eli *autonomian* (*autonomy*) tarkoittavan sitä, että yksilön toiminta ja sen syyt syntyvät yksilöstä itsestään. Autonomiassa toiminta perustuu omaan mielenkiintoon sekä sisäisiin arvoihin. Autonomian tunne syntyy, kun yksilö tuntee toimintansa kuvastavan häntä itseään. (Ryan & Deci, 2002, s. 8.)

Wentzelin (2016) mukaan Ryanin ja Decin itsemäärämisteoria perustuu oletukseen, jossa ihmisillä on luontainen taipumus oppia ja kehittyä sekä taipumus tehdä asioita, jotka ihmiset kokevat haastaviksi ja mielenkiintoisiksi (Wentzel, 2016).

4.3 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio musiikissa

Lehtisen ja hänen kollegoidensa (2016) mukaan kolmas tapa erotella motivaatioteorioita on jakaa ne sisäisiin ja ulkoisiin motivaatiotekijöihin. Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että henkilö toimii ulkoisen kannustimen avulla. Matematiikan harjoittelu koetta varten toimii esimerkkinä tästä. Sisäisessä motivaatiossa yksilön motivaatio kumpuaa itse suorituksesta. Esimerkkinä tästä toimii vapaaehtoinen vieraan kielen opiskelu. (Lehtinen ym., 2016, s. 145.)

Lehmann, Sloboda sekä Woody (2007) toteavat, että sisäinen motivaatio syntyy toiminnasta ja siitä nauttimisesta. Yleisesti ajatellaan, että ihmiset tekevät musiikkia musiikintekemisen ilosta, ja siitä syntyvästä täyttymyksen tunteesta. Musiikillisten taitojen omaksuminen vie kuitenkin aikaa, joten musiikkia harrastavat henkilöt hyötyvät usein myös ulkoisesta motivaation lähteestä. Ulkoinen motivaatio on havaittavissa kun nuoret muusikot saavat kehuja lähipiiriltään eli opettajalta, vanhemmilta ja kanssaopiskelijoilta. (Lehmann ym., 2007, s. 45.)

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio voivat kulkea myös käsi kädessä ja vaikuttaa yhtäaikaaisesti. Ryhmämusisoinnin esityksissä sisäinen motivaatio syntyy yhteisen musisoinnin ilosta. Sen sijaan yleisö ja sen suosionosoitukset tuottavat ulkoista motivaatiota. (Lehmann ym., 2007, s. 45.)

Lehmannin ja hänen kollegoidensa (2007) mukaan musiikkia harrastavia lapsia on suuri määrä, mutta vain harva saavuttaa korkean tason instrumenttinsa hallinnassa. Musiikkiharrastuksen parissa yksilö joutuu toistamaan samoja harjoitteita useita kertoja, ja ne eivät usein ole sisäisesti miellyttäviä. Tästä huolimatta musiikin tekeminen ja musiikista pitäminen ovat sisäisesti motivoivia toimintoja. Ihmiset hakeutuvat musiikin pariin, koska musiikillinen toiminta itsessään on palkitsevaa. (Lehmann ym., 2007, s. 46.)

4.3.1 Sisäinen motivaatio

Lehtisen ja kollegoiden (2016) erityyppisissä ympäristöissä tehdyt tutkimukset (Ryan & Deci, 2000; Deci, 1975) havainnollistavat sitä, miten yksilön sisäinen motivaatio kasvaa, kun hän saa palautetta omasta tekemisestään. Tämä puolestaan vahvistaa tunnetta omasta pätevyydestä. Tämä ei itsessään silti riitä, vaan ympäristön täytyy tukea autonomian tunnetta. On tärkeää,

että tilanne on järjestetty sillä tavoin, että ihminen voi vaikuttaa tekemiseensä ja saa tuntea kantavansa vastuuta omasta toiminnastaan. (Lehtinen ym., 2016, s. 149–150.)

Lehtisen ja kollegoiden (2016) mukaan Decin ja Ryanin (2000; 1985) tekemät havainnot liittyen sisäisen motivaation vahvistamiseen sekä ylläpitoon liittyen ovat antavat mahdollisuuden opetustilanteiden kehittämiseen. Ne luovat lähtökohdan vanhemmille ja opettajille arvioida sitä, kuinka luoda lapsen motivaation kehitykselle optimaalinen kasvu- ja oppimisympäristö. Teoriaa laajentamalla heidän havainnoillaan voidaan kuvailla tilanteita, joissa yksilö toimii ulkopuolelta tulevien vaatimusten sekä paineiden alaisena. Decin ja Ryanin teorian mukaan ulkoiseen motivaatioon pohjaavasta toiminnasta voi tulla sisäisen motivaatioon kuuluvaa. (Lehtinen ym., 2016, s.150.)

Ihminen joutuu toimimaan usein ulkoisen tahon määräämällä tavalla. Tässä tapauksessa esimerkiksi oppilas joutuu toimimaan opettajan viitoittamalla tavalla. Yksilöllä ei välttämättä ole tähän motivaatiota tai hän saattaa mukautua passiivisesti tai omistautua aktiivisesti. Decin ja Ryanin (1985; Ryan & Deci, 2000) teoriassa tällaisissa tilanteissa sisäinen motivaatio määritellään yksilön toiminnan säätelyn sisäistämisen ja integroinnin mukaan. Sisäistämällä tarkoitetaan sitä, että ihminen on luonut sisäisen arvon ulkoisten toimijoiden toiminnalle ja säätelee toimintaa itse. Integraatiolla tarkoitetaan sitä, että ihminen kehittää toimintansa säätelyä ja se pikkuhiljaa muotoutuu hänestä itsestään kumpuavaksi. (Lehtinen ym., 2016, s. 150–151.)

Integraation ja sisäistämisen avulla yksilön ajattelutapa muuttuu sisäisesti ohjailtavaksi. Tämän prosessin avulla voidaan selittää, miten ihminen soistuu ympärillään oleviin kulttuurikäytänteisiin nuoruutensa sekä lapsuutensa ajan. Lapset sekä nuoret siis omaksuvat oman sosiaalisen kulttuurinsa tavan toimia sekä erilaiset uskomukset erityyppisissä tilanteissa. Ihmiset pystyvät siis motivoitumaan muunlaisista toiminnoista, kuin heidän itsevalitsemistaan pyrkimyksistä. (Lehtinen ym., 2016, s. 151.)

Ryanin ja Decin (2000) esittämien havaintojen perusteella voidaan todeta, että ulkoisten toimintojen integraatio ja omaksuminen luonnistuu parhaiten, kun toimija saa positiivista palautetta. Yksilön on tärkeää tuntea voivansa omilla päätöksillään vaikuttaa asioihinsa. Integraatio ja sisäistäminen onnistuvat paremmin, kun ihminen on osa hänelle tärkeiden henkilöiden yhteisöä ja saa näiltä tukea. (Lehtinen ym., 2016, s. 151.)

4.3.2 Ulkoinen motivaatio

Ulkoinen motivaatio on halu tehdä asioita palkkioiden ja ulkoisen vahvistamisen vuoksi (Baumeister, Vohs, 2007.). Opetustilanteissa sosiaalinen vahvistaminen on yleinen käytäntö. Opettaja antaa myönteistä palautetta oikeilla hetkillä ja kehuu oppilasta. Koe- ja todistusarvosanat toimivat myös viivästettynä sosiaalisen palkitsemisen tyyppinä. Motivaation puutteesta kärsivät oppilaat kuitenkin usein kieltävät arvot, joiden pohjalle koulun palkkiojärjestelmä perustuu. (Lehtinen ym., 2016, s. 147.)

Lehtisen mukaan (2016) Decin ja Ryanin itsemääräämisteoriassa (Ryan & Deci, 2000; 1985) ulkoisilla palkkioilla on kielteinen vaikutus sisäisiin motivaatioihin nähden. Niiden katsotaan vähentävän autonomian tunnetta, koska ulkoiset palkkiot siirtävät oman toiminnan ohjaamisen pääpainoa toimijalta ulkoiselle tekijälle. (Lehtinen ym., 2016, s. 150.)

4.4 Soittomotivaatio

Tässä luvussa käsittelen soittomotivaatiota ja sen eri tyyppisiä. Kososen (2010) jakaa soittomotivaation eri luokkiin. Keskeisimmät motiivit liittyvät soitettavana olevaan musiikkiin sekä erilaisiin soittamistilanteisiin. Näitä ovat esimerkiksi soittamisesta syntyvä ilo sekä sen tuomat elämykset. Onnistumisen kokemuksia tuovat hallintamotiivit sekä yhteissoiton kontaktimotiivit ovat myös merkittäviä soittomotivaation edistäjiä. Soittamisen ulkopuolisista tekijöistä perheenjäsenten tuki ja kannustus ovat tärkeitä etenkin nuorilla musiikin harrastajilla. Myös soitonopettajan kuten myöskin musiikinopettajan kannustava palaute on tärkeää. Musiikinopettajan merkitys tässä asiassa korostuu silloin, kun nuori ei käy erikseen soittotunneilla. (Kosonen, 2010, s. 297.)

Kososen (2010) mukaan motivaation tarkastelu motiivien perusteella on tekemisen lajittelua eri kategorioihin. Yksilön motivaatiota analysoitaessa on otettava huomioon subjektin eli yksilön elämäntilanne analyysin hetkellä. Merkityssuhteiden avulla tehtävä analyysi auttaa erottelmaan yksilön subjektiivisia kokemuksia. Ulkoisten ja sisäisten motiivien erottelu ja niihin jakaminen ei tuota syvällistä analyysiä. Subjekti ohjaa omaa toimintaansa eli tässä tapauksessa soittamista. Ulkopuolisten motiivien vaikutus subjektin motivaatioon korreloi suoraan yksilön persoonaan sekä elämäntilanteeseen. (Kosonen, 2010, s. 303–304.)

Kosonen on jo aiemmissa tutkimuksissaan (1996; 2001) maininnut, että musiikilliset motiivit ovat kaikista tärkeimpiä motiiveja nuorten soittoharrastuksessa. Musiikilliset motiivit tuovat musiikin harrastajalle hyviä tunnekokemuksia soitettavan musiikin sekä itse soittamisen muodossa. Soittamisella voidaan myös käsitellä omia tunteita ja yksin soittamisella onkin terapeuttisia vaikutuksia. (Kosonen, 2010, s. 304.)

Kososen (2010) mukaan soitettava musiikki on itsessään hyvin selvä musiikillinen motiivi. Ulkopuolelta tulevat tavoitteet kuten musiikkiopistojen tutkintosisällöt mahdollistavat soitettavan musiikin tutkimisen yhtenä suoritusmotiivina. Soitettavan musiikin merkitykset riippuvat usein tilanteesta, koska merkitykset voidaan jakaa teknisen osaamisen kehittämiseen tai emotionaaliseen musiikkikokemukseen. (Kosonen, 2010, s. 304.)

Toisena keskeisenä motiivien ryhmänä Kosonen (2010) mainitsee suoritus- ja saavutusmotiivit, joiden sisällä tärkeitä ovat minäpystyvyyden ja oman toiminnan kontrollin kokemukset. Yksilön itselleen asettamat tavoitteet ovat myös relevantteja tässä motiivien ryhmässä sekä niistä syntyvä velvollisuudentunto. Yksilön toiminnan kontrollia tutkiessa esiin nousevat oman soittimen hallinta ja ohjeiden mukaan soittaminen sekä vastapainoisesti musiikin ilmaisullinen puoli. Soittamisella on siis kaksi puolta, tekninen osaaminen sekä itseilmaisuus. Omalle soittamiselle asetetut konkreettiset tavoitteet koskevat soittimen teknistä hallintaa ja sen opiskelua. Kososen mukaan nuoren soittajan kohdalla hänen kehittymisensä ei ole liitännäinen pelkästään soittotunteihin, vaikka se tarjoaakin struktuuria soittamisen harjoitteluun eri tavoin kuin yksin harjoittelu. (Kosonen, 2010, s. 304.)

Kolmantena kategoriana Kosonen (2010) mainitsee vuorovaikutusmotiivit. Soittotunneilla käyville nuorille eräs tärkeimmistä vuorovaikutusmotiiveista ovat kontakti soitonopettajaan, opettajan asettama esimerkki sekä opettajan kannustus ja tuki. Orkesterisoittimilla on vahva perinne yhteissoitossa ja orkesterisoitto synnyttää positiivisia kokemuksia jo nuoren soitonopiskelun alkutaipaleella. (Kosonen, 2010, s. 304.)

Soittomotivaatio koostuu usein kolmesta edellä mainitusta motiivityypistä. Kososen mukaan motivoituneen soittamisen kannalta paras vaihtoehto on optimaalinen soittokokemus (Kosonen, 2010, s. 305). Optimaalinen kokemus eli flow-kokemus on tila, jossa kaikki muu ympärillä unohtuu. Flow-kokemuksessa ajantaju katoaa ja keskittyminen on täysin tehtävässä asiassa. (Csikszentmihalyi, 2018, s. 71.)

Lehmannin ja hänen kollegoidensa (2007) mukaan vanhempien tuki on ehdoton edellytys sille, että lapsi jatkaa musiikkiharrastustaan. Vanhempien verbaaliset kehu- ja kannustussanat ovat lapselle tärkeitä palkintoja, kun he kehittyvät musiikillisesti ja osoittavat kiinnostusta musiikinopiskelua kohtaan. Vanhempien tuen merkitys korostuu lapsen aloittaessa soittotunnit. Vanhemmat maksavat tunnit, kuljettavat lasta tunneille ja voivat osallistua opetukseen keskustelemalla opettajan kanssa. Myös ensimmäisen opettajan merkitys oppilaan elämään on todella suuri. (Lehmann ym., 2007, s. 49–51.)

5 Kitaransoiton opiskelu

Tässä luvussa käsittelen soitonopiskelua yleisesti sekä tarkemmin vielä kitaran näkökulmasta. Lähteiden löytäminen kitaransoiton opiskelun osalta oli haastavaa, joten alaluvuissa kerron etenkin kitaransoittoon liittyvistä haasteista.

5.1 Soitonopiskelu yleisesti

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) mukaan taiteen perusopetuksen tehtävä on luoda oppilaille mahdollisuus pitkäjänteiseen, päämäärätietoiseen sekä omia kiinnostuksen kohteita tukevaan taiteiden opiskeluun. Sen tavoitteena on edistää kulttuurista osallisuutta. (Opetushallitus, 2017, s.10.)

Musiikkiharrastus voidaan jakaa klassiseen musiikkiin sekä populaarimusiikkiin. Klassisen musiikin puolella soitonopiskelun traditio on hyvin vahva. Klassista musiikkia opiskellessa opitaan instrumentin teknistä hallintaa. (Kosonen, 2010, s. 306.)

Kosonen (2010) jaottelee soitonopiskelijat seuraavasti *aktiivisiin musiikkiharrastajiin, soitonopiskelijoihin* sekä *satunnaisiin soittelijoihin*. (Kosonen, 2010, s. 305.)

Tutkimuksissaan (2001; 1996) Kosonen toteaa, että soittavista nuorista jopa 2/3 on *aktiivisia musiikinharrastajia*, jotka viettävät vapaa-aikaansa musiikin parissa ja harjoittelevat tavoitteellisesti. Suurin osa näistä musiikinharrastajista on tyttöjä. Nämä soittavat nuoret harjoittelevat määrätietoisesti ja käyvät soittotunneilla, mutta ajallisesti he musisoivat vielä lisää vapaa-ajallaan omaehtoisesti. Osa nuorista harrastaa musiikkia myös ilman säännöllistä soitonopetusta, jolloin koulun musiikintuntien merkitys korostuu. (Kosonen, 2010, s. 305.)

Kosonen (2010) nimeää *soitonopiskelijat* ryhmäksi, joiden elämässä musiikki on yhtenä tärkeänä osa-alueena myös muulla tavoin kuin oman instrumentin harjoitteluna. Musiikki kulkee nuoren elämässä mukana ja yhdistyy mahdollisesti myös nuoren tulevaan ammattiin musiikkialalla tai muulla alalla, jossa musiikkia voidaan hyödyntää. Tässä ryhmässä yhdistävä tekijä on musiikillinen ilmaisu. Soitonopiskelijat saavat usein monipuolisesti taustatukea. Heidän vanhemmillaan on usein jonkinlaista musiikillista taustaa joko ammattilaisina tai harrastajina. Tämä ei takaa automaattisesti ensiluokkaista harrastusympäristöä, vaan tärkeintä on perheen kannustus ja tuki. Soitonopiskelijan lähipiirissä on usein myös musisoivia

henkilöitä. Musiikinharrastajiin verrattuna soitonopiskelijat ovat keskimäärin motivoituneempia sekä määrätietoisempia. (Kosonen, 2010, s. 306.)

Kolmantena ryhmänä Kosonen (2010) mainitsee *satunnaiset soittelijat*, joiden soittaminen ei ole enää erityisen tavoitteellista tai ei ole sitä koskaan ollutkaan. Syy tähän voi olla suoritettu valinta harrastusten välillä tai negatiiviset kokemukset ja epäonnistumiset soitonopiskelussa tai jopa oman instrumentin valinnassa soittoharrastuksen alussa. Satunnaiset soittelijat saattavat aloittaa soittamisen hetken mielijohteesta. Satunnaiset soittelijat eivät yleensä sitoudu soittamiseensa kovinkaan syvällisesti ja soittoharrastus halutaankin usein pitää omana asiana. Tämä johtuu usein vertailusta käytänteiden puitteissa soittaviin taidokkaisiin soittajiin. Satunnainen soittelija ei ole valmis uhraamaan riittävää aikaa harjoitteluun saavuttaakseen itseään tyydyttävän tason. Satunnaiset soittelijat ovat tärkeä kohderyhmä musiikkikasvatuksessa, koska koulun musiikintunnit ovat heidän kohdallaan ainoita musiikin oppitunteja. On tärkeää tarjota jokaiselle oppilaalle positiivisia musiikkikokemuksia koulun musiikintunneilla. (Kosonen, 2010, s. 306–307.)

Kosonen (2010) mukaan 6–8 vuoden ikäisenä aloittaneet käyvät läpi usein muutamien soittovuosien jälkeisen motivaatiokriisin. Näiden ikävuosien aikana nuoret joutuvat pohtimaan soitonopiskelun jatkamista, sen merkitystä ja ajankäyttöä suhteessa muihin elämän osa-alueisiin. Muutaman vuoden soittamisen jälkeen nuorella on tekniikkaharjoittelun ansiosta työkaluja musiikilliseen itseilmaisuun. Tämän ansiosta soittaminen itsessään motivoi nuorta ja motivaatio on peräisin itse soittajasta ja omasta musisoinnista. (Kosonen, 2010, s.305.)

Motivaatio vaihtelee tilannekohtaisesti hyvinkin suuresti. Joskus oman edistymisen huomaa selvästi, kun taas toisinaan oma kehitys tuntuu polkevan paikoillaan. Nuoren motivaatio säilyy kuitenkin musiikillisen itseilmaisun tukena. Tällaisissa tapauksissa musiikki kulkee usein nuoren mukana myös kouluajan jälkeen. (Kosonen, 2010, s. 305–306.)

Lasten kokemuksiin ei monesti keskitytä riittävästi musiikkia opetettaessa. Huomio kiinnittyy usein esiintymiseen. Soittavan nuoren vanhempien huomio saattaa usein keskittyä väriin seikkoihin soittoharrastusta tarkasteltaessa. Vanhempien odotukset lapsen musiikillisen menestyksen suhteen saattavat muuttaa lapsen suhdetta musiikkiin hyvinkin väärään suuntaan. (Csikszentmihalyi, 2008, s. 112.)

McPhersonin, Davidsonin ja Evansin (2016) mukaan soitonopiskelun suositeltu aloitusikä vaihtelee soitinkohtaisesti. Joissakin tapauksissa lapset aloittavat soitonopiskelun

emuloidakseen esikuviaan. Esikuvat tuottavat lapsille paljon ulkoista motivaatiota. (McPherson, Davidson & Evans, 2016, s. 402–403.)

Kososen (2010) kertoo, että Suomi on maailmalla tunnettu musiikkikoulutusjärjestelmästänsä. Tätä järjestelmää kohtaan on myös kuitenkin paljon uudistusvaatimuksia. Oppilaitosten tavoitteet on usein laadittu ammattiuraan tähtäävien tason pohjalta, jolloin niin kutsutut ‘tavalliset harrastajat’ ovat epäedullisessa asemassa. Oppilaitosjärjestelmää on myös kritisoitu siitä, kuinka opetuksessa keskitytään yksinomaan vain länsimaiseen taidemusiikkiin. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan kuitenkin tavoitteiden yksilöllistämistä ja musiikin monipuolisuutta. (Kosonen, 2010, s. 307.)

Nykyään on yleisesti kyseenalaistettu yksilön valinnanvapauden näkökulmasta monia vanhempia traditioita, jotka korostavat tavoitteellista soitonopiskelua. Kritiikki on Kososen (2010) mielestä osuvaa, koska soitonopetuksen täytyy perinteiden kunnioittamisen lisäksi olla myös ajan hermolla. Vastaavaa kritiikkiä ovat saaneet lukion ja peruskoulun musiikinopetus. Musiikkikulttuuri on monipuolistunut. Tämän osoittaa lisääntynyt pop –ja jazz-musiikin opetus. Tämä onkin ollut suuresti nuorten suosiossa. Piano-opinnoissa on mukana vapaa säestystä ja oppilaitosten vanhat tutkintovelvoitteet ovat muuttuneet yksilökohtaisiin tavoitteisiin monin paikoin. (Kosonen, 2010, s. 307.)

Soitonopiskelun perinteet siirtyvät edelleen sukupolvelta toisella perinteisen mestari-kisälli-asetelman kautta. Opettaja-oppilas- suhteen toimivuus on edellytys onnistuneelle soitonopiskelulle niin ammattiin opiskelevilla kuin harrastajillakin. Opettajan ja oppilaan tavoitteiden tulee olla samankaltaisia. Onnistuneessa opettaja-oppilas- suhteessa opettaja ja oppilas keskustelevat musiikista, voivat olla eri mieltä ja kunnioittavat toistensa mielipiteitä. Vanhentunut auktoriteetti-usko on kuitenkin poistunut yhtälöstä, ja oppilaat ovat nykyään opettajien asiakkaita. He voivat vaikuttaa opetukseen, tosin itse soittaminen ei ole helpottunut ajan saatossa. Oppilaat huomioidaan nykyään yksilöllisemmin ja ulkoiset normit eivät enää määritä soitonopiskelua täysin. Tämä mahdollistaa yksilön musiikillisen kehityksen elämäntilanne huomioiden. (Kosonen, 2010, s. 307.)

Kosonen (2010) mukaan soitonopiskeluksi lasketaan myös eri soitinten alkeiskurssit. Sitä kautta musiikki voi tulla osaksi nuoren elämää joko aktiivisena opiskeluna tai hieman vähäisempänä tekijänä. Omaehtoinen soittaminen onkin merkittävä harrastusmuoto musiikissa. Aktiivisesti soittavia bändejä löytyy paljon, ja heidän suurin haasteensa on sopivien harrastustilojen löytäminen. Vanhempien rooli soittoharrastuksen tukemisessa on tärkeä, eikä

pelkästään rahallisessa muodossa. Lapsen tai nuoren omaehtoisen harjoittelun tukeminen on välttämätön osa musiikkiharrastuksen säilymistä. (Kosonen, 2010, s. 307.)

5.2 Kitaransoitto ja sen haasteet

Teräskieliset kitarat ovat yleensä suurikokoisempia kuin nylonkieliset kitarat. Kitaroita on usean kokoisia ja nuorempien tai ylipäättään pienikokoisempien soittajien on helpompi soittaa hieman täysikokoista pienemmällä kitaralla. (Oden, 2014.)

Gustafson (1996) toteaa, että musiikin peruselementit melodia, harmonia ja rytmi ilmaistaan kitaralla eri tavoin ja niiden soittaminen vaatii erilaisia tekniikoita. Nämä elementit yhdistämällä saadaan luotua musiikillinen kokemus. Yksin soittaessa oppilas oppii soittamaan melodiaa, harmoniaa ja bassolinjoja yhtäaikaisesti. Koulussa kitaransoitossa keskitytään yleensä yhteen elementtiin kerrallaan. (Gustafson, 1996.)

Kitaransoitossa vaaditaan useiden aistien yhtäaikaista toimimista. Vasen käsi ja oikea käsi suorittavat eri toimintoja soittoasennossa, joka usein voi olla aloittelijalle haastava. Oppilaan on katsottava soittamiaan nuotteja ja samalla valmistautua seuraavaan soitettavaan nuottiin. Samanaikaisesti oppilaan on kuunneltava soivatko nuotit puhtaasti ja tunnettava kielten värähtely ja paine. (Gustafson, 1996.)

Harrisonin (2010) mukaan kitara on monipuolinen soitin, jolla pystytään soittamaan monipuolisesti sointuja sekä yksiäänisiä melodioita (Harrison, 2010, s. 50). Haley (2019) kertoo kitaran viehätysten piilevän siinä, että kitaralla on mahdollisuus luoda musiikkia lähes heti soittoharrastuksen alettua. Parin ensimmäisen soinnun tai tutun melodian oppiminen on melko nopeata ja myös palkitsevaa soittajalle (Haley, 2019). Harrisonin mukaan kitara on kuitenkin myös vaikea soitin sen rakenteen vuoksi. (Harrison, 2010, s. 50.)

Harrison (2010) listaa kitaransoittoon liittyviä haasteita artikkelissaan *Challenges Facing Guitar Education*. Hänen mukaansa kitaran vaatimat fyysiset ominaisuudet voivat aiheuttaa ongelmia soittajalle. Soittajilla ikään katsomatta voi olla vaikeuksia saada sormiaan venymään otelaudalla erilaisiin sointuihin. Vasenkätisten soittajien on puolestaan vaihdettava kielel toisinpäin tai löydettävä itselleen vasenkätinen kitara. (Harrison, 2010, s. 50.)

Harrisonin (2010) mukaan yksinkertaiset tonaaliset melodiat voivat olla vaikeita kitaralla. Kitarassa ei ole mustavalkoisia nauhoja, kuten pianossa on mustavalkoisia koskettimia. Aloittelevien kitaristien täytyy heti alussa erottaa puolisävelaskeleen sekä kokosävelaskeleen ero, kun taas pianistit pystyvät seuraamaan valkoisia koskettimia C-duuriasteikkoa soittaessa. (Harrison, 2010, s. 50.)

Harrison (2010) kertoo, että kielten väliset intervallit eli sävelten väliset korkeuserot eivät ole identtisiä. Kitaran viritys on myös ongelmallinen monissa yhteissoittoa vaativissa tilanteissa, koska monet puhallinsoittimet ovat kitaralle haastavissa vireissä. Näin ollen aloittelevan kitaristin on vaikeaa soittaa tarvittavia sointuja puhallinsoittimien soittamissa sävellajeissa. (Harrison, 2010, s. 51.)

Yun ja Thirumarul (2021) tutkivat Yousician –applikaation käytön vaikutusta kitaransoiton opiskelussa artikkelissaan. Heidän mukaansa kyseisen applikaation käyttäminen helpotti kitaransoiton opiskelua mm. pelillistämisen keinoin. (Yun & Thirumarul, 2021.)

6 Pohdinta

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena oli selvittää peruskouluikäisen lapsen kitaransoiton motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Motivaatiosta kirjoitettua materiaalia on lähes loputtomasti, mutta kitaransoiton osalta materiaalin löytäminen oli äärettömän haastavaa. Onnistuin kuitenkin löytämään pari keskeistä kitaransoiton ongelmakohtiin liittyvää lähdettä, kuten Harrisonin (2010) artikkelin *Challenges facing guitar education* sekä Gustafsonin (1996) artikkelin teoksesta *Class guitar in middle school*. Edellämainituissa kitara-artikkeleissa kitara todettiin haastavaksi soittimeksi. Syitä tähän olivat mm. kitaran fyysiset vaatimukset, soittoasento sekä monien aistien yhtäaikaisen toiminnan haasteet. Odenin (2014) mukaan kitaran sopiva koko on yksi tärkeimmistä tekijöistä soittoharrastuksen alussa.

Olen pyrkinyt omien kitaraoppilaideni kanssa päästä soittamaan musiikkia mahdollisimman nopeasti heti soittoharrastuksen alussa, koska mielestäni musiikin luomisen kokemus on todella vahva motivaation lähde soittajilla ikään katsomatta. Musiikinteorian opettamisella täytyy myös olla jokin syy, ja se on selitettävä oppilaalle heti alusta alkaen. Mielestäni musiikinteorian hallitseminen antaa oppilaalle pitkässä juoksussa entistä enemmän työkaluja musiikin luomiseen.

Pelkällä teoreettisella osaamisella ei kuitenkaan tee mitään, jos sitä ei osaa soveltaa käytäntöön. Esimerkiksi skaaloja opettaessa annan oppilaalle aina yksinkertaistetun selityksen niiden käytöstä, jotta niillä päästään heti myös soittamaan ja improvisoimaan eri konteksteissa. Laajempaa teoriaa voidaan käydä läpi myöhemmin, kun oppilas osaa jo soveltaa oppimiaan asioita käytäntöön. Tässä vaiheessa varsinkin nuoret soittajat ovat vastaanottavaisempia myös teoreettiselle puolelle, ja parhaimmillaan kiinnostus teoriaa kohtaan lähtee heistä itsestään.

Koen, että omat oppilaani ovat motivoituneet myös paljon kappalevalinnoista. Opettajan on hallittava laajasti erilaisia musiikkityylejä ja oltava avoin myös oppilaan toiveille. Yksi hyvän opettajan hyödyistä aloittelevalle kitaristille onkin mielestäni juuri se, että opettaja osaa tarjota oppilaalle eri tilanteissa sopivaa soitettavaa, on se sitten opettajan valitsemaa tai oppilaan toivomaa.

Netissä on loputon tarjonta erilaisista ilmaisista oppimateriaaleista kitaralle. Tämä on mielestäni sekä hyvä, että huono asia. Itseopiskelulle on kitaran puolesta enemmän edellytyksiä kuin koskaan, mutta samalla hyvän materiaalin löytäminen on käynyt entistä vaikeammaksi.

Halusin tarkastella kitaransoittoa myös Ryanin ja Decin (2002) itsemäärämisteorian näkökulmasta. Kitaransoiton opiskelu mielestäni täyttää kaikki kolme itsemäärämisteoriassa mainittua ihmisen perustarvetta. Pätevyyden tunteen tarve näkyy kitaristin haluna haastaa ja kehittää itseään erilaisina soittamisen teknisinä ja musikaalisina haasteina. Pätevyyden tunne ei kuitenkaan tarkoita mielestäni pelkästään soittimen hallitsemista. Soittomotivaatio kumpuaa soittavan nuoren sisäisestä motivaatiosta, ja se pohjan pitkälle soittoharrastukselle, jopa tulevalla ammatilla musiikin parissa. Ulkoinen motivaatio on mielestäni vain apukeino kitaransoiton opiskelussa, koska se ei itsessään riitä motivoimaan nuorta soittajaa jatkamaan soittoharrastusta.

Itsemäärämisteorian toinen perustarve, läheisyys, näkyy kitaransoiton opiskelussa mielestäni siinä, että nuori löytää oman yhteisönsä usein muiden musiikkia harrastavien parista. Sähkökitara on bändisoitin, ja soittavien nuorten kaveripiireistä löytyy usein myös muita musiikkia harrastavia nuoria.

Kolmas perustarve itsemäärämisteoriassa on autonomian tunne. Mielestäni tämäkin pätee kitaransoitossa, koska kitaransoiton on pidemmän päälle perustuttava soittavan nuoren omaan mielenkiintoon. Koen, että autonomian tunne kitaransoitossa tarkoittaa juuri sitä nuoren musiikillista identiteettiä, joka soittoharrastuksesta syntyy.

Peruskouluikäisen kitaristin musiikillinen identiteetti on usein vasta rakentumassa, jolloin motivaation ylläpitämiseksi on oltava apukeinoja. Perheen tuki on tässä kohtaa suuressa roolissa, koska vanhemmat tarjoavat nuorelle mahdollisuuden aloittaa soittoharrastus. Vanhempien rooli nuoren motivoijina on varsinkin soittoharrastuksen alussa suuri, koska alkuvaiheessa soittimen hallinta on äärimmäisen vaikeaa, ja vanhempien tehtävä on tarjota harjoitteluun struktuuria. Aikataulut ja nuoren kannustaminen ovat kaikki kaikessa soittoharrastuksen alussa. Parhaimmassa tapauksessa motivaatio soittamiseen alkaa vähitellen syntyä itse soittamisesta, jolloin vanhempien rooli on mahdollistaa kitaran soittaminen ajallisesti, rahallisesti sekä tukea nuorta soittoharrastuksen jatkamiseen.

Mielestäni kitaransoiton motivaatioon liittyvälle tutkimukselle on tarvetta. Tämä kävi ilmi tätä tutkielmaa tehdessä, koska lähteiden löytäminen oli äärettömän haastavaa. Koen, että en löytänyt vielä aiheesta tarpeeksi tietoa tämän tutkielman yhteydessä. Aihe kiinnostaa minua niin paljon, että haluaisin jatkaa sen parissa mahdollisesti myös tulevan pro graduni myötä.

Aiheesta voisi työstää jatkotutkimuksen tekemällä haastattelu- tai kyselytutkimuksen. Kiinnostava näkökulma olisi ottaa tutkimukseen myös eri-ikäisiä soittajia, ja tutkia heidän motivaatiotaan sekä miten eroavaisuuksia eri-ikäisten motivaatiotekijöistä löytyy. Kitaransoitto on antanut itselleni elämässä niin paljon, että haluaisin myös muiden kokevan sen saman ilon mitä olen siitä itse saanut.

Lähteet

Baumeister, Roy, F. & Vohs, Kathleen, D. (2007). *Encyclopedia of Social Psychology*. SAGE Publications, Inc. Haettu osoitteesta: <https://web-a-ebSCOhost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=a1d78cc9-9366-4ffb-8e66-d4229af5e26f%40sdc-v-sessmgr02&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=474305&db=e000xww>

Beard, R. M. (1971). *Piagetin kehityopsykologia*. Tammi.

Campbell, P. S., Demorest, S. M. & Morrison, S. J. (2008). *Musician and teacher: An orientation to music education*. W.W. Norton.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow : The psychology of optimal experience* / Mihaly Csikszentmihalyi. – 1st ed.

Evans, Paul. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*. 19. 65-83. 10.1177/1029864914568044.

Gustafson, G. (1996). Class Guitar in Middle School: The guitar, an ideal instrument for students in middle school, can be used to study music of all genres and styles. *Music educators journal*, 83(1), 33–38. Haettu osoitteesta: <https://web-p-ebSCOhost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=41f6684b-79da-445c-ae0c-c3776e1db51b%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#anchor=AN9607152600-9&AN=9607152600&db=asn>

Haley, R. (2019). Classroom Guitar: Extending the Reach of Music Education. *Canadian music educator*, 61(1), 18–22. Haettu osoitteesta: <https://web-s-ebSCOhost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=6f3016d5-19d5-4dc7-b750-02c7937eea86%40redis>

Harrison, E. (2010). Challenges Facing Guitar Education. *Music educators journal*, 97(1), 50–55. Haettu osoitteesta:

https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0027432109334421?casa_token=IqJqzLMBiZ4AAAAA:aTs8oCTKfB8aIM9NB-hg837OxGatokKX5QdIhZQgBYP8_vr3EtQeWKnAJ0c85sxatQKfkmGtGLY

Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio (toim.) (2010). *Musiikkipsykologia*. Atena.

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3., uudistettu painos.). PS-kustannus.

McPherson, G. E., Davidson, J. W., Evans, P. (2016). Playing an instrument. Teoksessa McPherson, G. E (toim.) (2016). *The child as musician: A handbook of musical development* (Second edition.) (s. 401–421). Oxford University Press.

Oden, J. (2014). *The use of guitar in music therapy*. Barcelona Publishers.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Aunola, K. (toim.) (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. (E-kirja).

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2017). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 7.5.2021 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118>

Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (2016). *Handbook of motivation at school* (Second edition.). Routledge.

Yun, Yi Tan & Thirumarul, Sinthu (2021) Understanding the Potential of Music Learning Application as a Tool for Learning and Practicing Musical Skills. *International Journal of Creative Multimedia*, 2 (1). pp. 42-55. ISSN 2716-6333. Haettu 11.10.2021 osoitteesta: <https://journals.mmupress.com/index.php/ijcm/issue/view/34/81>

