



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

LUUKKONEN, JAAKKO SAKARI

OPETTAJA–OPPILAS-SUHTEEN MERKITYS SOITTAMISEN  
MOTIVAATIOLE MUSIIKIN YKSILÖOPETUKSESSA

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatuksen koulutus

2017





Musiikkikasvatuksen koulutus		Tekijä <b>Luukkonen, Jaakko Sakari</b>	
Työn nimi Opettaja–oppilas-suhteen merkitys soittamisen motivaatiolle musiikin yksilöopetuksessa			
Pääaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Huhtikuu 2017	Sivumäärä 62+2
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä opettaja–oppilas-suhteella on oppilaan soittamisen motivaatiolle musiikin yksilöopetuksessa. Olin tarkemmin sanoen kiinnostunut kartoittamaan oppilaiden näkökulmien kautta opettaja–oppilas-suhteeseen liittyviä tekijöitä, jotka ovat motivaation kannalta merkittävässä roolissa. Aiheen valitsemiseen vaikuttivat henkilökohtaiset motiivini sekä tutkimuksen merkitys tieteellisestä näkökulmasta.</p> <p>Teoreettisen viitekehyksen ensimmäisessä pääluvussa olen tarkastellut musiikin yksilöopetuksen opettaja–oppilas-suhdetta ja siihen liittyvää mestari–oppipoika-mallia didaktisessa kolmiossa esitettävien pedagogisen ja didaktisen suhteen kautta. Pedagogiseen suhteeseen liittyy opettajan ja oppilaan välinen inhimillinen vuorovaikutus, kun taas didaktinen suhde kuvaa opetuksellista vuorovaikutusta. Viitekehyksen toisessa pääluvussa olen motivaation yleisen määrittelyn lisäksi nostanut esille tutkimuksen yleiseksi motivaatioteoreettiseksi lähtökohdiksi sosiaalisen motivaation sekä itsemääräytymisteorian. Soittamisen motivaatiota käyn läpi Hallamin musiikin oppimisen motivaatiomallin näkökulmasta. Näiden teorioiden ja mallien tarkastelu antaa kuvan opettaja–oppilas-suhteen merkityksestä soittamisen motivaatiolle, jota käsittelen viitekehyksen viimeisessä alaluvussa aikaisempien tutkimustulosten valossa.</p> <p>Valitsin tämän tutkimuksen metodologiseksi lähestymistavaksi kerronnallisen tutkimusotteen oppilaiden näkökulmien esiintuomiseksi. Tutkimusmetodologian valintaa voidaan perustella sillä, että kertomusten kautta ihmiset pystyvät hahmottamaan ja muodostamaan tietoa itsestään, todellisuudesta sekä sen tapahtumista. Motivaation ja opettaja–oppilas-suhteen tarkastelu kerronnallisen tutkimuksen keinoin oli johdonmukaista myös käsitteiden kontekstuaalisuudesta johtuen. Kertomuksissa konteksti sijoitetaan usein sosiaaliseen struktuuriin, aikaan ja paikkaan.</p> <p>Tutkimuksen aineiston keräsin kerronnallisilla haastatteluilla. Kerronnallisessa haastattelussa tutkijan on annettava haastateltavalle riittävästi tilaa kertomiselle ja samalla myös korostettava haluaan kuunnella. Haastateltavat saivat haastattelutilanteessa kertoa vapaasti soittoharrastustustaan, opettaja–oppilas-suhteista ja motivaatiosta. Kaikki haastateltavat olivat Oulun yliopiston opiskelijoita eri tiedekunnista, jotka olivat harrastaneet tai harrastivat yhä soittamista musiikin yksilöopetuksessa. Haastattelin lopulta kahtatoista opiskelijaa, joista kymmenen oli naisia ja kaksi miehiä. Kaikki haastattelut suoritettiin Oulun yliopiston tiloissa.</p> <p>Aineiston analyysin suoritin temaattisen analyysin keinoin, joka on yksi lähestymistapa kerronnallisen analyysin toteuttamiseen. Temaattinen analyysi soveltui parhaiten opettaja–oppilas-suhteissa ilmenneiden merkittävien motivaatiotekijöiden eli teemojen havainnointiin ja esiintuomiseen, koska sen keskiössä on yhteisten teemojen etsiminen haastateltavien aineistoista. Aineiston analyysi oli samalla teoriaohjaava: didaktinen kolmio ohjasi sekä analyysiä että tutkimustulosten raportointia.</p> <p>Tuloksissa olen esittänyt kolmen eri pääkategorian alle teemoja eli tekijöitä, jotka ovat merkittäviä soittamisen motivaatiolle opettaja–oppilas-suhteessa tämän tutkimuksen perusteella. Pedagogiseen suhteeseen liittyvinä tekijöinä vuorovaikutuksen läheisyydellä, opettajan henkilökohtaisen kiinnostuksen osoittamisella, ilmapiirin kannustavuudella sekä turvallisuudella oli merkitystä oppilaiden motivaatiolle. Didaktiseen suhteeseen liittyvinä tekijöinä motivaation kannalta merkittävässä roolissa oli opettajan antama palaute, opetuksen vaatimustaso, opettajan ja oppilaan tavoitteiden samansuuntaisuus, opetustavat sekä ohjelmisto. Oppilaan suhteessa opettajan ja sisällön väliseen suhteeseen korostui opettajan musiikilliset tiedot ja taidot. Olen tarkastellut yhteenvedossa tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin sekä tämän tutkimuksen motivaatioteoreettisiin lähtökohtiin.</p> <p>Jatkotutkimuksissa olisi mahdollista tämän tutkimuksen kontekstissa tarkastella oppilaan iän merkitystä motivaatiolle tai vertailla opettajan näkökulmia suhteessa oppilaiden näkökulmiin.</p> <p>Asiasanat motivaatio, opettaja–oppilas-suhde, musiikin yksilöopetus, didaktinen kolmio, sosiaalinen motivaatio, itsemääräytymisteoria, kerronnallinen tutkimus, temaattinen analyysi, musiikkikasvatus</p>			



# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJA–OPPILAS-SUHDE MUSIIKIN YKSILÖOPETUKSESSA</b> .....	<b>9</b>
2.1	<b>Didaktinen kolmio opettaja–oppilas-suhteen näkökulmana</b> .....	<b>9</b>
2.1.1	Pedagoginen ja didaktinen suhde .....	9
2.1.2	Pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti .....	11
2.2	<b>Opettaja–oppilas-suhde musiikin yksilöopetuksessa</b> .....	<b>12</b>
2.2.1	Didaktinen suhde mestari–oppipoika-mallissa .....	12
2.2.2	Pedagoginen suhde mestari–oppipoika-mallissa .....	14
<b>3</b>	<b>SOITTAMISEN MOTIVAATIO OPETTAJA–OPPILAS-SUHTEESSA</b> .....	<b>16</b>
3.1	<b>Motivaation käsitteistö</b> .....	<b>16</b>
3.2	<b>Tutkimuksen motivaatioteoreettiset lähtökohdat</b> .....	<b>17</b>
3.2.1	Sosiaalinen motivaatio .....	17
3.2.2	Itsemääräytymisteoria .....	19
3.3	<b>Soittamisen motivaatio</b> .....	<b>20</b>
3.4	<b>Soittamisen motivaatio opettaja–oppilas-suhteessa</b> .....	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS</b> .....	<b>25</b>
4.1	<b>Kerronnallinen tutkimus</b> .....	<b>25</b>
4.2	<b>Kerronnallinen haastattelu</b> .....	<b>26</b>
4.3	<b>Aineiston tuotto ja tutkimuskysymyksen tarkentuminen</b> .....	<b>27</b>
4.4	<b>Aineiston analyysi</b> .....	<b>29</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>33</b>
5.1	<b>Pedagogiseen suhteeseen liittyvät tekijät</b> .....	<b>33</b>
5.1.1	Vuorovaikutuksen läheisyys .....	33
5.1.2	Henkilökohtaisen kiinnostuksen osoittaminen.....	35
5.1.3	Ilmapiirin kannustavuus ja turvallisuus .....	36
5.2	<b>Didaktiseen suhteeseen liittyvät tekijät</b> .....	<b>37</b>
5.2.1	Opettajan antama palaute .....	37
5.2.2	Vaatimustaso .....	41
5.2.3	Tavoitteiden samansuuntaisuus.....	42
5.2.4	Opetustapa.....	43
5.2.5	Ohjelmisto .....	46
5.3	<b>Oppilaan suhde opettajan ja sisällön suhteeseen</b> .....	<b>47</b>
5.4	<b>Yhteenveto</b> .....	<b>48</b>
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>53</b>
6.1	<b>Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet</b> .....	<b>53</b>
6.2	<b>Tutkimuksen luotettavuus</b> .....	<b>56</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>58</b>
	<b>Liitteet</b> .....	<b>63</b>



# 1 JOHDANTO

Soittaminen aloitetaan yleensä lapsuudessa tai nuoruudessa musiikin harrastamiseen heräkkeen kiinnostuksen myötä. Kiinnostuksen heräämiseen vaikuttavat monesti merkittävät musiikkiin liittyvät kokemukset tai musiikilliset esikuvat. Soittoharrastus vaatii harrastusvuosien aikana soittajalta kuitenkin pitkäjännitteisyyttä ja kärsivällisyyttä, minkä vuoksi harrastuksen jatkumisen kannalta on olennaista kiinnostuksen ylläpysyminen. Mikä motivoi oppilasta jatkamaan soittoharrastustaan? Mitkä tekijät puolestaan vaikuttavat motivaation heikkenemiseen ja ehkä lopettamiseen?

Kososen (2001), Hirvosen (2003) ja Tuovilan (2003) tutkimukset ovat osoittaneet, että merkittävä tekijä soittamisen motivaation kannalta on yksilön oma kiinnostus musiikkia ja soittamista kohtaan. Erilaiset ympäristötekijät kuitenkin usein vaikuttavat soittamisen motivaatioon ulkoapäin vuorovaikutuksessa yksilöllisten tekijöiden kanssa. Tällaisia ympäristötekijöitä voivat olla esimerkiksi opettaja, perhe, ystävät, aika sekä kulttuuri. (Hallam 2009, 286.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen yhtenä ympäristöön liittyvänä tekijänä opettaja–oppilas-suhteen merkitystä soittamisen motivaatiolle.

Motivaatiotutkimuksella on tärkeä rooli kasvatustieteen tutkimuksen kentällä johtuen motivaation vahvasta yhteydestä oppimiseen (ks. Dresel & Hall 2013, 61). Tarkastelun kohteena opettaja–oppilas-suhde puolestaan on yksi näkyvimmistä ympäristöön liittyvistä motivaatiotekijöistä oppimisympäristössä: opettaja on opetustilanteessa jatkuvassa ja välittömässä vuorovaikutuksessa yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän kanssa. Oppilaan motivoimista pidetään yleisesti myös hyvin tärkeänä tehtävänä opetustyössä, mutta sen toteutuminen ei ole kuitenkaan yksiselitteisen helppoa. Näin ollen tällä tutkimuksella on myös tärkeä merkitys opetuksen kehittämisen näkökulmasta.

Olen rajannut aiheitani tutkimalla opettaja–oppilas-suhteen merkitystä nimenomaan musiikin yksilöopetuksessa. Yksilöopetuksen kohdalla korostuu ryhmäopetusta enemmän vuorovaikutuksen intensiivisyys ja läheisyys johtuen opetustilanteen kahdenkeskisyydestä. Ryhmäopetuksessa opettajan ja yksittäisen oppilaan välille ei yleensä ole edes mahdollista muodostua yhtä vahvaa vuorovaikutusta ja suhdetta verrattuna yksilöopetukseen. Opettaja–oppilas-suhteen merkitys motivaatiolle näin ollen korostuu yksilöopetuksessa

ryhmäopetusta enemmän, kun otetaan huomioon vielä se, että ryhmäopetustilanteissa motivaatioon vaikuttaa yhtenä ympäristötekijänä myös opiskelutoverit.

Aiheen valitsemista määritteli tutkimuksen tieteellisen merkityksen lisäksi myös henkilökohtaiset motiivini. Olen harrastanut soittamista ja laulamista musiikin yksilöopetuksessa useiden eri opettajien opetuksessa 6-vuotiaasta lähtien. Olen havainnut opettaja–oppilas-suhteiden aikana ja jälkeempään opettajan merkityksen motivaatiolleni harrastaa musiikkia. Opettajan merkitys motivaatiolle on tullut erityisesti ilmi myöhempinä vuosina ja niissä tilanteissa, kun opettajan vaihtumisella tietyssä instrumentissa on ollut huomattava vaikutus motivaatiooni.

Motivaatioon liittyviä tutkimuksia on tehty suomalaisen musiikkikasvatuksen kentällä melko kattavasti. Anttila (2000) on tutkinut väitöskirjassaan luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatiota kvalitatiivisin ja kvantitatiivisin tutkimusmetodein. Kosonen (1996) on tutkinut lisensiaatintyössään soittamisen motivaatiota varhaisnuorilla sekä väitöskirjassaan (2001) motivaatiota tarkemmin pianonsoiton harrastuksessa. Tuovila (2003) on tutkinut puolestaan 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamista sekä opiskelua musiikkiopistossa. Juvosen (2011) sekä Tuomelan (2017) tutkimuksissa on tarkasteltu musiikinopiskeluun liittyvää motivaatiota oppiaineena suomalaisessa koulukontekstissa. Kansainvälisellä tutkimuskentällä musiikin yksilöopetukseen ja motivaatioon liittyviä tutkimuksia ovat puolestaan tehneet muun muassa Leung ja McPherson (2011) sekä Creech ja Hallam (2011). Tarkemmin opettaja–oppilas-suhteen merkityksestä soittamisen motivaatiolle on tehty musiikkikasvatuksen tutkimuskentällä melko vähän tutkimuksia, joten myös siitä näkökulmasta katsottuna tämä tutkimus antaa syvällistä ja tärkeää tutkimustietoa.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millainen merkitys opettaja–oppilas-suhteella on soittamisen motivaatiolle musiikin yksilöopetuksessa. Olin kiinnostunut tarkastelemaan tarkemmin vielä oppilaan näkökulman kautta, että millaiset tekijät opettaja–oppilas-suhteessa ovat merkittäviä soittamisen motivaation kannalta. Tutkimuskysymykseni määrittyi lähtökohtaisesti seuraavasti:

- Millaisia merkityksiä opettaja–oppilas-suhteella on soittamisen motivaatiolle musiikin yksilöopetuksessa oppilaan näkökulmasta?

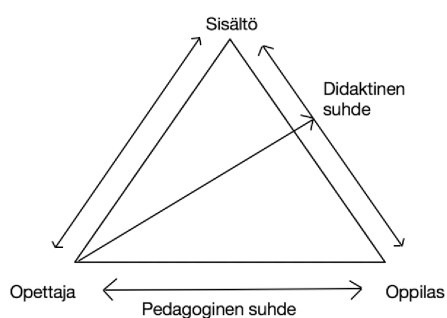
## 2 OPETTAJA–OPPILAS-SUHDE MUSIIKIN YKSILÖOPETUKSESSA

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja vuorovaikutusta voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Anttilan ja Juvosen (2002) mukaan tarkastelun kohteena voi olla mm. sanallinen tai sanaton vuorovaikutus, opettajan toiminta, oppilaiden kokemukset tai oppituntien ilmapiiri. Oppitunnin interaktio voidaan jakaa käsitteellisellä tasolla sosiaaliseen ja opetukselliseen vuorovaikutukseen. Käytännön opetustilanteessa niitä on kuitenkin ongelmallista erottaa yksiselitteisesti toisistaan. (Anttila & Juvonen 2002, 124.) Kansanen (2004) esittelee opetuksen tutkimuksessa usein käytetyn didaktisen kolmion. Didaktista kolmiota käytetään havainnollistamaan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja sen toimintaa. (Kansanen 2004, 70.) Didaktinen kolmio toimii myös tässä tutkimuksessa välineenä opettaja–oppilas-suhteen tarkastelemiselle. Käytän sitä analyysivaiheessa jäsentämään soittamisen motivaatiolle merkittäviä tekijöitä opettaja–oppilas-suhteessa.

### 2.1 Didaktinen kolmio opettaja–oppilas-suhteen näkökulmana

#### 2.1.1 Pedagoginen ja didaktinen suhde

Didaktisessa kolmiossa (ks. kuva 1) tarkastelun kohteena ovat opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde sekä opettajan suhde oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen, jota kutsutaan didaktiseksi suhteeksi (ks. Kansanen 2004; Toom 2008; Kansanen & Meri 1999). Tarkemmin määriteltynä pedagogisella suhteella tarkoitetaan siis opettajan ja oppilaan välistä inhimillistä vuorovaikutusta, kun taas didaktisessa suhteessa opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaan opiskeluun ja oppimiseen (Kansanen 2004, 75, 81).



Kuva 1. Didaktinen kolmio Kansanen ja Meren (1999) mukaan.

Kansanen (2004) toteaa, että didaktinen kolmio on toimiva ratkaisu opetustapahtuman havainnollistamisessa, koska perustekijöinä opettaja, oppilas ja sisältö ovat samanarvoisia. Tarkastelua voidaan painottaa ottamalla jokin perustekijöistä lähtökohdaksi ja tarkastelemalla sen kautta perustekijöiden välisiä suhteita. (Kansanen 2004, 71.) Didaktisen kolmion näkeminen kokonaisuutena on usein hankalaa, joten yleinen tapa on analysoidakin vain parittaisia suhteita kerrallaan. Tyypillisin lähtökohta on tarkastella pedagogista eli opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. (Kansanen & Meri 1999, 112.)

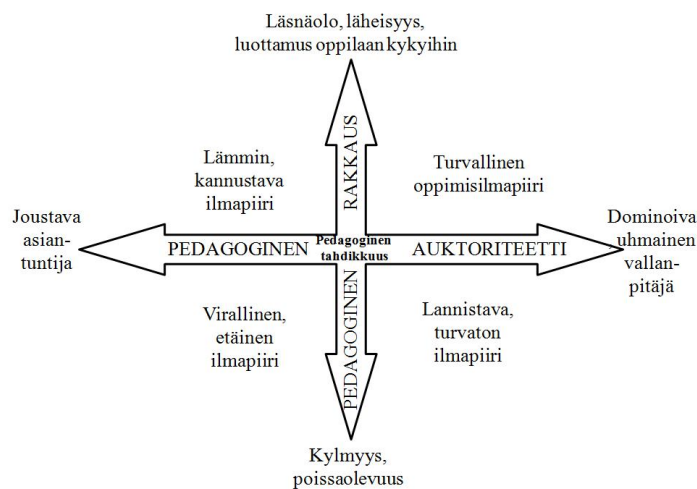
Kansanen (2004) tuo esille kuusi erilaista näkökohtaa pedagogisen suhteen tarkasteluun. Ensinnäkin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutuksen on tähdittävä aina oppilaan parhaaksi. Suhde on myös riippuvainen historiallisesta kontekstista ja ajalle tyypillisten arvojen korostamisesta. Kolmanneksi suhde on keskinäistoimintaa ja vuorovaikutusta, jossa opettajan tulee suhtautua ja toimia pyyteettömästi oppilaan parhaaksi edistämällä kehitystä, mutta samalla myös oppilaalta edellytetään luottamusta ja tukeutumista opettajaan. Seuraavana näkökohtana on se, että pedagogiseen suhteeseen ei saa liittyä pakottamista. Pedagoginen suhde ei ole myöskään pysyvä, ja siihen liittyy tulevaisuusluonne. (Kansanen 2004, 76–78.)

Juntunen (2014) toteaa, että oppilaan ja sisällön välinen suhde näkyy opiskeluna ja siihen liittyvinä päämäärinä ja tavoitteina. Oppiminen ja muut oppimisprosessin seuraukset voivat itsessään olla näkymätön osa tätä suhdetta, mikä muodostaa tärkeimmän näkökulman suhteen tarkastelemisessa. (Juntunen 2014, 160.) Didaktisessa suhteessa opettaja ohjaa edellä mainittua suhdetta opetussuunnitelmassa olevien tavoitteiden ja päämäärien mukaisesti (Kansanen & Meri 1999, 112). Juntunen (2014) mukaan didaktiseen suhteeseen liittyy se, että opettaja voi ohjata oppilasta opiskelemaan, mutta oppimisen kontrolloiminen on mahdotonta. Opettaja on toisin sanoen didaktisessa suhteessa suhteessa opiskeluun, joka on samaan aikaan suhteessa oppimiseen ja muihin muutoksiin. (Juntunen 2014, 160.)

Kansanen ja Meri (1999) tuovat esille didaktisen ja pedagogisen suhteen eron opettajan kannalta. Sisältöä korostavassa opetustyyliässä painottuu enemmän opettajan asiantuntijuus, kun taas oppilaaseen keskittyvässä opetuksessa opettaja toimii pedagogisen suhteen huolehtijana. (Kansanen & Meri 1999, 112–115.)

### 2.1.2 Pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti

Määttä ja Uusiautti (2012) havainnollistavat opettajan ja oppilaan välistä pedagogista suhdetta ja oppimisilmapiiriä opettajan pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin käsitteillä (ks. kuva 2). Pedagogiseen rakkauteen liittyy läheisyys, läsnäolo sekä luottamus oppilaan taitoja ja mahdollisuuksia kohtaan. Pedagoginen auktoriteetti voi rakentua vallankäytön ja opettajalle annetun ulkoisen aseman varaan (dominoiva ja uhmainen vallanpitäjä) tai arvostuksen ja asiantuntemuksen myötä (joustava asiantuntija). (Määttä & Uusiautti 2012, 29.)



Kuva 2. Oppimisilmapiiri pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin valossa (Määttä 2012).

Pedagogisen rakkauden ja asiantuntija-arvostukseen perustuvan auktoriteetin vallitessa vahvoina oppimisilmapiiri koetaan lämpimänä ja kannustavana. Kunnioitus on tällöin molemminpuolista: oppilas kunnioittaa ja luottaa opettajaansa asiantuntemuksen myötä, ja opettajalla on vahva luottamus oppilaan kykyjä kohtaan sekä kunnioitus oppilaan yksilöllisyyttä kohtaan. Opettajan pyrkimyksenä on oppilaan tasapainoisen kehittymisen sekä omien vahvuuksien löytämisen tukeminen. (Määttä & Uusiautti 2012, 29.)

Valta-asemaan tukeutuva auktoriteetti sekä vahva pedagoginen rakkaus luovat ilmapiirin, jossa oppiminen tapahtuu tiukkojen sääntöjen, kurinalaisen työskentelyn sekä opettajan määräämien tapojen ehdoilla. Oppilas kokee tiukoista säännöistä huolimatta ilmapiirin kuitenkin turvalliseksi, koska sääntöjen tarkoituksena on oppimisen edistäminen. Pedagogisen rakkauden myötä luotetaan oppimistyön oikeudenmukaisuuteen ja johdonmukaisuuteen. (Määttä & Uusiautti 2012, 30.)

Asiantuntemukseen nojaavan auktoriteetin vallitessa ja pedagogisen rakkauden puuttuessa, opetusilmapiiri voidaan kokea virallisena ja etäisenä. Opettaja ei tällöin välttämättä ole niinkään kiinnostunut oppilaasta ja hänen oppimisestaan, vaan on saattanut ajautua työhön ensisijaisen ammattitavoitteen jäädessä toteutumatta. Opettaja ei välttämättä myöskään kykene pedagogisen rakkauden tavoin rohkaisemaan ja kannustamaan oppilasta omasta persoonallisuudestaan johtuen. Oppilaan asemaan asettuminen sekä oppilaan viestien ja tarpeiden tunnistaminen saattavat olla opettajalle vaikeaa vilpittömästä halusta huolimatta. (Määttä & Uusiautti 2012, 30.)

Opettajan valta-asemaan nojautuva auktoriteetti sekä pedagogisen rakkauden puute muodostavat turvattoman ja lannistavan ilmapiirin. Oppilasta ei tällöin kuunnella, mikä voi lisätä vastustusta opettajaa kohtaan. Liiallisen vallankäytön myötä opettaja voi menettää mahdollisuutensa lämpimien suhteiden luomiseen, minkä takia ilmapiiristä tulee kylmä ja vihamielinen. (Määttä & Uusiautti 2012, 30.)

## **2.2 Opettaja–oppilas-suhde musiikin yksilöopetuksessa**

Musiikin yksilöopetukseen liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa on sovellettu pedagogista ja didaktista suhdetta jonkin verran (esim. Juntunen 2014; Hyry 2007). Useimmiten musiikin yksilöopetuksen tarkastelun paradigmana käytetään mestari–oppipoika-mallia, joka on vakiintunut vahvasti kuvaamaan opettaja–oppilas-suhdetta ja siihen liittyvää opetuksellista toimintaa (ks. Burwell 2012; Hyry 2007; Pöyhönen 2011). Mestari–oppipoika-mallia on käytetty eri vivahtein: hyvin usein se keskittyy kuvaamaan lähinnä didaktiseen suhteeseen liittyvää opetuksellista toimintaa ja vuorovaikutusta, mutta toisinaan mallin yhteydessä otetaan esille myös pedagogiseen suhteeseen liittyviä tekijöitä. Burwellin (2012, 287) mukaan tulkinnallisista eroista huolimatta sen voidaan kuitenkin katsoa antavan hyvät edellytykset instrumenttiopetukseen liittyvän vuorovaikutuksen ymmärtämiseen. Tarkastelen tässä luvussa mestari–oppipoika-mallia sekä didaktisen että pedagogisen suhteen näkökulmasta.

### **2.2.1 Didaktinen suhde mestari–oppipoika-mallissa**

Musiikin yksilöopetuksen katsotaan usein siis pohjautuvan mestari–oppipoika-malliin (ks. Burwell 2012, 1; Hyry 2007, 29; Kemp 1996, 231; Kosonen 2010, 307; Uszler 1992, 584). Mestari–oppipoika-mallissa taitavan mestariopettajan tehtävänä on ohjata oppilastaan yhä

vaativampien soittotehtävien pariin antamalla neuvoja tehtävien suorittamiseen. Opettaja jatkaa neuvojen antamista siihen asti, kunnes oppilas on saavuttanut eksperttitason. (Hyry 2007, 74.) Uszler (1992) tuo esille opettajan tehtävinä esimerkin näyttämisen, ohjaamisen, kommentoinnin sekä oppilaan inspiroinnin. Oppilas puolestaan katsoo, kuuntelee, imitoi ja hakee opettajan hyväksyntää. (Uszler 1992, 584.) Musiikin yksilöopetuksen mestari–oppipoika-malliin liittyikin perinteisesti mallioppiminen (ks. Hyry 2007; Pöyhönen 2011).

Kemp (1996) ja Ahonen (2004) korostavat mallioppimisen tärkeyttä ja tehokkuutta musiikin oppimisessa (Kemp 1996, 231; Ahonen 2004; 168–169). Kemp (1996, 231) esittää, että esimerkin kautta oppilas sisäistää olennaisia piirteitä opettajan soitosta, kehonkielestä, esiintymistavasta, opetustyylistä ja sen tavoista. Ahonen (2004, 168–169) toteaa puolestaan mallioppimisen toimivan erityisesti motoristen valmiuksien kuten soittotekniikan ja äänenkäytön kehittämisessä. Suoritus automatisoituu toistojen kautta, jonka myötä oppilaan ei tarvitse tietoisesti ponnistella suorituksessa. Näin oppilaalle jää aikaa erilaisiin soitossa ilmenevien piirteiden tarkasteluun. (Ahonen 2004, 168–169.) Mallioppimisen tehokkuus ja tärkeys korostuvat varsinkin musiikin oppimisen alkutaipaleella, kun taas myöhemmässä vaiheessa vastaava opetustyyli voi aiheuttaa oppilaassa levottomuutta ja halua opettajan vaihtamiseen. (Kemp 1996, 231).

Pöyhönen (2011) tuo esille instrumenttiopetuksen mestari–oppipoika-asetelman eroavaisuuden verrattuna perinteiseen mestari–oppipoika-asetelmaan, joka on perustunut työssä ja toiminnassa oppimiseen. Perinteisessä mallissa ei ole instrumenttiopetuksen mallin kaltaista opetuksellista painoarvoa, vaan siinä oppipojan oppimisprosessi tapahtuu lähinnä sivusta seuraamalla ja jäljittelemällä mestarin taitavaa työskentelyä. Opetuksellisuus näkyy instrumenttiopetuksessa soitonopettajan tehdessä diagnooseja oppilaan tilanteesta, ehdottaessa suoritusta parantavia keinoja ja tuodessa esille uusia näkökulmia. (Pöyhönen 2011, 34.) Myös Hyry (2007, 74) näkee mestari–oppipoika-asetelman olevan suppeimmillaan ja välttävän modernin oppimiskäsityksen piirteitä, jos siihen liittyy pelkkää mallioppimista ja opettajan autoritaarisuutta. (Hyry 2007, 77). Hyryn (2007) mukaan oppilaan tiedon ja taitojen rakentumiseen voidaan liittää metakognitiiviset taidot: opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta vastuun ottamiseen, suorituksen reflektointiin, musiikin analysointiin ja tiedostamiseen sekä aktiiviseen ajatteluun. (Hyry 2007, 77.) Myös Ahonen painottaa, että oppilaan omaksuessa uusia asioita, opetuksen on myös tähdättävä uusien ilmaisujen luomiseen ja musiikin erilaisten elementtien

testaamiseen uusissa olosuhteissa. Muuten oppilas ei välttämättä tavoita joitakin musiikillisen tietämykseen liittyviä puolia. (Ahonen 2004, 168–169.)

Pöyhönen (2011) toteaa, että opettajilla on erilaisia käytäntöjä sen suhteen, kuinka paljon opetuksessa käytetään mallioppimista, ja kuinka paljon keskitytään soiton kommentoimiseen. Monet opettajat soveltavat kumpaakin tapaa opetuksessaan tilanteen mukaan. (Pöyhönen 2011, 35.)

### 2.2.2 Pedagoginen suhde mestari–oppipoika-mallissa

Mestari–oppipoika-mallissa on korostettu didaktisen suhteen lisäksi myös pedagogiseen suhteeseen liittyviä tekijöitä kuten suhteen henkilökohtaisuutta, emotionaalisuutta ja läheisyyttä (ks. Burwell 2012, 282). Nerland ja Hanken (2002) ovat pohtineet emotionaalisuuden ja läheisyyden yhteyttä: musiikin parissa työskentely vaatii heidän mukaansa molemmilta osapuolilta emotionaalisuutta. Emotionaalisuuden myötä opettaja ja oppilas voivat kasvaa lähemmäs toisiaan henkilökohtaisella tasolla. (Nerland & Hanken 2002, Burwellin 2012, 282 mukaan.) Myös Hirvonen (2003, 84) toteaa musiikin yksilöopetukseen liittyvässä tutkimuksessa, että opettaja–oppilas-suhteen kannalta on olennaista, että opettajalla on kykyä empatiaan ja myötäelämiseen. Burwell (2012) tuo esille, että tunteiden tarkastelu osana oppimista on näkökulmana melko uusi. Tämän takia myös suhteen emotionaalisuuteen on aikaisemmin viitattu hyvin vähän mestari–oppipoika-mallissa. (Burwell 2012, 283.)

Hirvonen (2003) esittää, että opettajan on otettava oppilaiden erilaisuus opetuksessaan huomioon. Rohkaisu ja kannustus ovat joillekin oppilaille tärkeämpää kuin toisille riippuen oppilaan itsevarmuudesta. (Hirvonen 2003, 84.) Hyry (1997) korostaa soitonopetuksessa opettajan kokonaisvaltaista läsnäoloa. Opettajan on oltava läsnä sanoillaan, kehollaan, käyttäytymisellään sekä tunteillaan. Kommunikaation avoimuus ja luottamuksellisuus luovat turvallisen ja luovan ilmapiirin, millä on vaikutusta opiskelun kokemiseen mielekkäänä sekä itsetunnon vahvistumiseen. Opettajalla on myös tärkeä rooli oppilaan maailmankuvan rakentumisessa sekä minäkäsityksen tukemisessa. (Hyry 1997, 50.) Morgan (1998) tuo esille, että oppilas–opettaja-suhteen luonteeseen vaikuttaa opettajan oma historia, sekä opettajan aikaisemmat suhteet omiin opettajiinsa (Morgan 1998, Hallamin 2012, 177 mukaan).

Juntunen (2014) selvitti tutkimuksessaan instrumenttiopettajien kouluttajien näkökulmia instrumenttiopetuksen pedagogiikasta. Pedagogisessa suhteessa korostui hyvän vuorovaikutuksen merkitys sekä opettajan ja oppilaan tasavertainen kumppanuus oppimiseen tähtäämisessä. Tärkeänä koettiin myös se, että ilmapiiri tuntuu turvalliselta ja nautinnolliselta. Turvallisuuden ja luotettavuuden tunteeseen liitettiin se, että opettaja on kiinnostunut oppilaasta ihmisenä. (Juntunen 2014, 164–165.) Myös Kosonen (2010) pitää suhteen toimivuuden kannalta tärkeänä opettajan kiinnostusta oppilaan henkilökohtaista elämää kohtaan. Parhaimmassa tapauksessa opettajan ja oppilaan välille voi kehittyä ystävyysuhde. (Kosonen 2010, 308.)

Hyry-Beihammer (2010) korostaa mestari–oppipoika-mallissa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitystä itse opetukselle. Erityisesti nuorempien oppilaiden kohdalla korostuu opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde. (Hyry-Beihammer 2010, 162.) Myös Hirvosen (2003) mukaan opettajan ja oppilaan välisen suhteen toimivuudella on merkitystä opetustilanteen kannalta. Myönteisellä vuorovaikutussuhteella on vaikutusta opetuksen onnistumisen kannalta. (Hirvonen 2003, 81.)

### **3 SOITTAMISEN MOTIVAATIO OPETTAJA–OPPILAS-SUHTEESSA**

#### **3.1 Motivaation käsitteistö**

Motivaatio voidaan määritellä prosessiksi, jonka aikana johonkin päämäärään kohdistuva toiminta lähtee liikkeelle ja pysyy yllä. Toiminnan suuntaa virittävät ja ylläpitävät erilaiset tiedostamattomat tai tiedostetut motiivit, joista toiset ovat usein toisia hallitsemampia. Motiiveilla voidaan viitata tarkemmin tarpeisiin, haluihin, vietteihin, sisäisiin yllykkeisiin, palkkioihin tai rangaistuksiin. (Pintrich & Schunk 2002, 5; Ruohotie 1998, 36–37.) Motiivin aktivoitumiseksi tarvitaan motivoituvan subjektin lisäksi objekti eli kohde, joka motivoi (Kosonen 2010, 296).

Dresel ja Hall (2013) esittävät näkökohtia motivaation ymmärtämiseen. Ensinnäkin motivaatio viittaa psykologisiin mekanismeihin, joita esiintyy tavoitteiden saavuttamisessa. Toisena näkökohtana on se, että tietynlaiseen toimintaan liittyvä motivaatio on riippuvainen yksilöllisistä piirteistä ja yksilön sen hetkisestä tilanteesta. Motivaatiossa korostuu myös kognitiivisten prosessien keskeisyys sekä sosiaalisten prosessien tärkeys motivaation suunnan ja uskomuksien kehityksessä. (Dresel & Hall 2013, 59.)

Motivaatio jaetaan usein sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisessä motivaatiossa toimintaan vaikuttavat sisäiset tekijät ja luontainen halu tehtävien suorittamiseen. Sisäisesti motivoitunut yksilö toimii tietyllä tavalla, koska kokee toiminnan itsessään tyydyttävänä ja palkitsevana. Ulkoisessa motivaatiossa toimintaa puolestaan ohjaavat ulkoiset palkkiot, ja niiden tavoittelu toimintojen ja suoritusten kautta. Yksilö ei ole tällöin motivoitunut toiminnasta itsessään vaan sen seurauksista. (Metsämuuronen 1995, 70–71; Dresel & Hall 2013, 66.) Dreselin ja Hallin (2013) mukaan ulkoisen motivaation tarkastelussa voidaan tehdä ero autonomisen ja kontrolloidun ulkoisen motivaation suhteen. Autonomiseen ulkoiseen motivaatioon liittyy ulkoisten tekijöiden merkitys itse toiminnassa, kun taas kontrolloituun ulkoiseen motivaatioon liittyy se, että palkinto tulee toiminnan ulkopuolelta. (Dresel & Hall 2013, 66.)

Motivaatiota voidaan tarkastella myös tilannekohtaisen ja yleismotivaation kautta. Tilannekohtaisessa motivaatiossa sisäiset tai ulkoiset ärsykkeet virittävät motiiveja saaden aikaan tavoitteellista toimintaa tietyissä tilanteissa. Motivaatiota voidaan kuvailla tällöin dynaamiseksi sen vaihdellessa tilanteiden mukaan. Yleismotivaatiossa motivaation yleiseen suuntaan ja vireyteen sekä yksilön käyttäytymiseen liittyy pysyvyys. (Ruohotie 1998, 41.) Motivaatioon liittyy keston lisäksi myös voimakkuuden ulottuvuus. Motiivien voimakkuuksien vaihtelu on luonnollinen osa motivoitunutta toimintaa. (Kosonen 2010, 297.)

Motivaatiopsykologiassa tuodaan esille useita motivaatioon vahvasti liittyviä käsitteitä. Tarpeilla viitataan perusluontoiisiin motiiveihin, jotka voivat olla jopa fysiologisperäisiä. Tavoitteisiin ja päämääriin liittyvät puolestaan motiivirakenteet, jotka luovat pohjan tietoiselle ja johonkin asiaan kohdistuvalle toiminnalle. Motivaation käsitettä sivuaa myös arvot, arvostukset ja intressit. (Salmela & Nurmi 2002, 10.)

## **3.2 Tutkimuksen motivaatioteoreettiset lähtökohdat**

### 3.2.1 Sosiaalinen motivaatio

Forgas, Williams ja Laham (2005) toteavat, että ihmisen sosiaalista käyttäytymistä ohjaa aina motivoitu toiminta. Ihmisellä on luontainen pyrkimys toteuttaa tavoitteitaan ja tyydyttää halujaan tietoisesti tai tiedostamatta sosiaalisissa tilanteissa. (Forgas ym. 2005, 1–4.) Leary ja Cox (2008) tuovat esille sosiaalisista motiiveista tärkeimpinä liittymisen ja hyväksynnän tarpeen. Heidän mukaansa liittymisen ja hyväksynnän tarve itsessään selittää suurta osaa ihmisen käyttäytymisestä. Ryhmätoiminta, ihmisten välinen sopusointu, asenteet, kulttuuri ja muu käyttäytyminen liittyvät vahvasti näihin tarpeisiin. (Leary & Cox 2008, 27–28.) Myös Deci ja Ryan (2014) nostavat esille ihmisen tarpeen tuntea itsensä hyväksytyksi ja merkitykselliseksi. Ihmiselle tärkeinä tarpeina toimivat lisäksi toisista huolehtiminen sekä itsensä tunteminen huolehdituksi. (Deci & Ryan 2014, 53.)

Madsenin motiiviluokituksessa sosiaaliset motiivit jaetaan kontakti-, valta-, ja suorituspotiiveihin. Kontaktimotiivi on sosiaalinen perusmotiivi, johon liittyy yksilön tarve luoda yhteys muihin ihmisiin. Pyrkimyksenä on säilyttää myönteinen side niiden ihmisten ja ryhmien kanssa, jotka koetaan tärkeiksi. Valtamotiivi ohjaa käyttäytymistä tilanteessa, jossa ihmiselle syntyy tarve sijoittua johonkin kohtaan sosiaalisessa

arvojärjestyksessä ja taistella omasta paikastaan. Suoritusmotiivi puolestaan aktivoituu silloin, kun ihmisen pyrkimyksenä on onnistumisen ja menestymisen saavuttaminen. Suoritusmotivaatioon liittyy samalla sosiaalisen hyväksynnän ja epäonnistumisen välttämisen tarve. (Madsen & Egidius 1974, 27-32.)

Wentzel (2016) esittelee kolme teoreettista näkökulmaa, jotka havainnollistavat opettaja–oppilas-suhteen merkitystä oppilaan motivaatiolle sosiaalisesta perspektiivistä. kiintymyssuhdeteoria (attachment theory), sosiaalinen tuen teoriamallit (models of social support) sekä luvussa 3.2.2 käsiteltävä itsemääräytymisteoria (self-determination theory) luovat käsityksiä opettajan roolista oppilaan motivoimisessa. (Wentzel 2016, 211.)

Wentzel (2016) toteaa, että kiintymyssuhdeteorian on katsottu korostuvan varsinkin pienen lapsen ja aikuisen välisessä suhteessa. Kahdenkeskisessä suhteessa, lapsen ja huolehtijan välillä, lapsi saa tyydytettyä sosiaalisia tarpeitansa. Tarpeiden tyydyttämiseen liittyy turvallisuuden tunne kiintymyssuhteessa. Turvallisen kiintymyssuhteen perustana on suhteen ennalta-arvattavuus ja herkkyys. Ennalta-arvaamattomuus ja kylmyys luovat puolestaan edellytykset turvattomalle ilmapiirille. Kiintymyssuhdeteoriaa on käytetty opettajan ja oppilaan välisen suhteen tarkastelussa, vaikka opettaja ei olekaan oppilaan ensisijainen huolehtija. Kiintymyssuhdeteorian perusteet osoittavat kuitenkin, että opettaja–oppilas-suhde voi olla hyvin verrattavissa vanhempi–lapsi-suhteeseen. (Wentzel 2016, 212.)

Sosiaalisen tuen teoriamallit opettaja–oppilas-suhteessa perustuvat ajatukselle siitä, että emotionaalisesti kannustavalla opettajalla on positiivinen vaikutus oppilaan mukautumisessa ympäristöönsä. Sosiaalisella tuella on merkitystä myös ahdistuksen ja kuormituksen lievittämisessä. Näkökulmat ovat samankaltaisia kiintymyssuhdeteorian kanssa siinä mielessä, että sosiaalisen tuen näkökulmat keskittyvät vuorovaikutuksen henkiseen puoleen. (Wentzel 2016, 212–213.)

Wentzel (2016) toteaa yleisesti, että opettaja–oppilas-suhteen laadulla ja luonteella on keskeinen ja kriittinen rooli oppilaiden motivoinnissa ja sitoutumisessa oppimiseen. Läheisyyden, turvallisuuden tunteen sekä opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen on uskottu tukevan oppilaiden emotionaalista hyvinvointia, positiivista itsetuntoa, motivaatio-orientaatioita sekä sosiaalisia ja opiskeluun liittyviä tuloksia ja taitoja. (Wentzel 2016, 211.)

### 3.2.2 Itsemääräytymisteoria

Decin ja Ryanin (2000) itsemääräytymisteorian perustana on motivaation laadun tarkastelu sisäisen ja ulkoisen motivaation näkökulmista. Ihmisen perustarpeet sisäisen motivaation synnyssä perustuvat kolmeen psykologiseen tekijään: autonomian, pätevyyden sekä yhteenkuuluvuuden tunteen tarpeisiin. Nämä tarpeet ovat välttämättömiä luonnollisista taipumuksista nousevan optimaalisen toiminnan ohjaamisessa sekä edellytyksiä yksilön psyykkiselle hyvinvoinnille. Sisäistä motivaatiota ja tarpeiden tyydyttymistä tukee ympäristö. (Deci & Ryan 2000, 233–235; Ryan & Deci 2000, 68)

Pätevyyden tarve johtaa ihmistä etsimään haasteita, jotka toimivat optimaalisesti hänen kyvyilleen. Pätevyyden tarpeen tyydyttymisen ja sisäisen motivaation voimistumisen perustana on se, että yksilö voi kokea olevansa taitava ja kyvykäs toimimaan. Onnistumisen kokemukset haastavissa tilanteissa sekä itsensä ylittäminen vahvistavat yksilön sisäistä motivaatiota. Toiminnan tulee olla sopivan haastavaa, ja suorittamisesta saatavalla kannustavalla palautteella on merkittävä rooli. Positiivisella palautteella on merkitystä sisäiseen motivaation kasvuun, kun puolestaan negatiivinen palaute ja pelko kriittisestä arvostelusta laskevat sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 2000, 234; Ryan & Deci 2000, 68.) Pätevyyden tarve voidaan nähdä evoluution näkökulmasta motivaation perustana, joka auttaa ihmisen kehittymistä ja sopeutumista ympäristöönsä. (Elliot & Dweck 2005, 6).

Autonomian tarve johtaa ihmistä itsenäisempään ja kontrolloimattomampaan tilanteeseen, missä sisäisen motivaation lähteenä ovat yksilön omat valinnat. Autonomian tarpeeseen sisäisen motivaation lähteenä liittyy se, että yksilö toimii tietyllä tavalla, koska tekemisestä saatava sisäinen palkitseva tunne palvelee yksilön henkilökohtaisia tavoitteita. Toiminta tehostuu, kun yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa siihen, että miten hän toimintaansa ohjaa. Ulkoinen palkitseminen saattaa tällöin olla heikentämässä yksilön sisäistä motivaatiota vaikuttaen samalla negatiivisesti myös luovuuteen, ongelmaratkaisukykyihin sekä tiedonkäsittelyyn. (Deci & Ryan 2000, 234.)

Yhteenkuuluvuuden tunteen tarpeella korostetaan puolestaan kokemusta turvallisesta suhteesta sosiaaliseen ympäristöön. Sisäisen motivaatio mielekästä toimintaa kohtaan voi heiketä, jos esimerkiksi aikuinen ei osoita kiinnostusta lasta kohtaan. Yhteenkuuluvuuden tarve ei painotu niin voimakkaasti sisäisen motivaation rakentumisessa kuin autonomian ja

kyvykkyyden tarve, koska sisäisesti motivoituneella henkilöllä on valmiudet toimia myös yksin. (Deci & Ryan 2000, 235.)

Kuten aiemmin todettiin, Wentzel (2016) tuo itsemääräytymisteorian esille yhtenä teoriana kuvaamaan opettaja–oppilas-suhteen tärkeyttä oppilaiden motivoimisessa (ks. 3.2.1). Oppilaat voivat sitoutua positiivisesti sosiaalisiin ja oppimiseen liittyviin tehtäviin luokkahuoneessa, kun edellä mainittujen pätevyyden, autonomian ja yhteisöllisyyden tunteen tarpeet ovat tyydytettyjä. Opettajan vastaaminen oppilaan tarpeisiin havainnollistuu opettajan osoittaessa emotionaalista tukea sekä kiinnostusta oppilaan henkilökohtaista hyvinvointia kohtaan. Yhteisöllisyyden tunteen tarpeen voidaan katsoa johtavan myös siihen, että oppilas omaksuu opettajan arvostamia tavoitteita ja intressejä. Opettajan osallistumisen nähdään yleisesti olevan yhteydessä oppilaan motivaatioon ja sitoutumiseen. (Wentzel 2016, 213–214.)

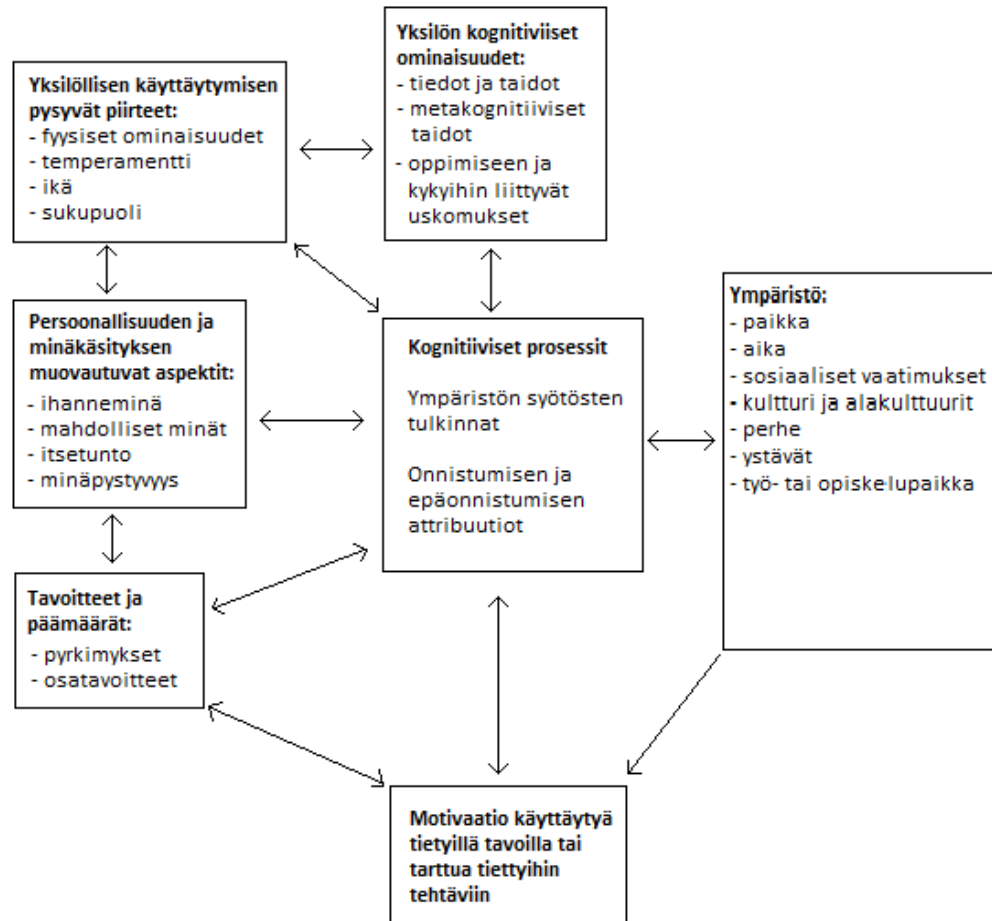
### **3.3 Soittamisen motivaatio**

Soittamisen motivaatioon vaikuttavat monet tekijät (Hallam 2009; Kosonen 2010). Hallamin (2009) musiikin oppimisen motivaatiomallissa kuvataan soittamisen motivaatioon vaikuttavia tekijöitä (ks. kuva 3). Siinä havainnoinnin kohteena ovat motivaatiota määrittävät yksilölliset ja ympäristötekijöiden vuorovaikutussuhteet. (Hallam 2009, 285–292.)

Yksilöllisen käyttäytymisen pysyvät piirteet, kuten sukupuoli, ikä, temperamentti sekä fyysiset ominaisuudet toimivat yhtenä musiikilliseen motivaatioon vaikuttavana kokonaisuutena. Näihin piirteisiin ovat kytköksissä yksilön persoonallisuus ja minäkäsitys (ihanneminä, mahdolliset minät, itsetunto ja minäpystyvyys) sekä kognitiiviset ominaisuudet (älykkyys, metakognitiiviset taidot sekä uskomukset oppimisesta ja kyvyistä). Musiikillinen motivaatio on lisäksi riippuvainen tavoitteista ja päämääristä (pyrkimykset ja osatavoitteet) sekä ympäristötekijöistä (paikka, aika, sosiaaliset vaatimukset, kulttuuri, perhe, ystävät, työ- tai opiskelupaikka). (Hallam 2009, 285–292.)

Kaikki edellä mainitut tekijät ovat yhtäaikaaisesti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ne vaikuttavat joko suoraan tai välillisesti kognitiivisten prosessien (yksilön tulkinnat ympäristön syötöksistä sekä onnistumisen ja epäonnistumisen attribuutiot) kautta

motivaation. Tekijöillä on tilanteesta riippuen erilaiset painoarvot sen suhteen, kuinka voimakas vaikutus niillä on motivaatioon. (Hallam 2009, 285–292.)



Kuva 3. Motivaatiota määrittävien yksilöllisten ja ympäristöön liittyvien tekijöiden vuorovaikutus (Hallam 2009).

Hallam (2009) toteaa ympäristöön liittyvien tekijöiden yhteydessä, että yksilöllä on tarvetta sosiaaliselle hyväksynnälle henkilöiltä, joita hän arvostaa tai ihailee. Hyväksynnällä ja kehuilla on vaikutusta itsetunnon kautta itseluottamukseen. Yksilöt asettavat itse omat tavoitteet, joihin vaikuttaa yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi kuitenkin myös ympäristötekijät. Ympäristön tyydyttäessä yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteita motivaation kehitys voidaan nähdä tehostettuna. (Hallam 2009, 285.)

Hallam (2009) tuo esille myös soittoharrastuksen motivaation yksilöllisen luonteen. Toisille motivaatio soittamista kohtaan voi perustua kokemukseen soittamisesta huvina ja ajanvietteenä, kun taas toisille soittaminen saattaa olla omaa identiteettiä vahvasti määrittävä tekijä. (Hallam 2009, 287.) Kosonen (2010, 303) esittääkin, että soittamisessa

yksilön toiminta määrittynyt aina itse subjektin kautta. Oppilaan oma persoona ja elämäntilanne vaikuttavat ulkopuolelta vaikuttavien motivaatiotekijöiden, kuten opettajan, vanhempien, instrumentin, soitettavan musiikin sekä tilannekohtaisten motiivien voimakkuuteen. (Kosonen 2010, 303.) Hirvonen (2003, 78) toteaa, että soittajan omalla sisäisellä motivaatiolla on ratkaiseva merkitys harjoitusprosessin etenemisen ja kiinnostuksen säilymisen kannalta.

### **3.4 Soittamisen motivaatio opettaja–oppilas-suhteessa**

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajalla on usein tärkeä merkitys oppilaan soittamisen motivaatiolle ja opinoissa edistymiselle. (esim. Hirvonen 2003; Creech & Hallam 2011; Leung & McPherson 2011) Hirvosen (2003, 81) tutkimuksessa soitonopettajat nähtiin tärkeänä ja jopa merkittävimpänä vaikuttajana opinnoissa edistymiseen. Creechin ja Hallamin (2011) tutkimus toi esille lisäksi opettaja–oppilas-suhteen merkityksen itseluottamukselle, minäpystyvyydelle sekä musiikillisten päämäärien saavuttamiselle. Tutkimustulokset tukevat myös Hallamin (2009) mallia, jonka mukaan ympäristö voi vaikuttaa suoraan tai edellä mainittujen itseluottamuksen, minäpystyvyyden ja päämäärien kautta motivaatioon.

Anttila ja Juvonen (2002) esittävät, että varsinkin soitinopintojen alkuvaiheessa opettajan ja oppilaan välisellä myönteisellä tunnesuhteella on erityinen merkitys. Oppilas saa myönteisiä kokemuksia soittotunneista opettajan osoittaessa oppilasta kohtaan läheisyyttä, lämpimyyttä ja kiinnostusta. (Anttila & Juvonen 2002, 143.) North ja Hargreaves (2008) toteavat aikaisempien tutkimusten pohjalta, että oppilaan vahvalla suhteella ensimmäiseen opettajaan voi olla myös tärkeä vaikutus oppilaan kiinnostumisessa juuri tiettyyn instrumenttiin. (North & Hargreaves 2008, 54). Itsemääräytymisteorian näkökulmasta turvallinen sosiaalinen ympäristö voidaan nähdä sisäisen motivaation kannalta merkittävänä. (Deci & Ryan 2000, 234; Ryan & Deci 2000, 68.) Hirvosen (2003) tutkimuksessa tuli esille myös epämiellyttäviä kokemuksia opettaja–oppilas-suhteen ilmapiiristä. Tunneilla oli vallinnut autoritäärinen ja vuorovaikutukseton ilmapiiri, jossa innostavuuden, onnistuskokemusten sekä leikinomaisuuden puute sekä liiallinen suorituksen korostaminen olivat vaikuttaneet riittämättömyyden tunteeseen ja sitä kautta myös oppilaan sisäiseen motivaation heikkenemiseen. (Hirvonen 2003, 83.)

Hallam (2012) tuo esille, että oppilaan musiikillisen motivaation kehittymisen alkuvaiheessa tärkeässä osassa ovat epäkriittisyys, rohkaisu ja innostaminen. Oppilaan kehittymisen myötä rakentavalle kritiikille löytyy enemmän painoarvoa. (Hallam 2012, 176.) Opettajan antama tuki ja kannustus ovat myös yleisesti soitonopiskelun vaiheesta riippumatta soittamisen motivaation kannalta keskeisessä roolissa. Yksittäisillä palautteilla ja yleisellä rohkaisulla on tässä suhteessa painoarvoa. (Hallam 2012, 179; Barrett 2006, Kosonen 2010, 297.)

Kannustavan asenteen lisäksi opettajan on oltava opetuksessaan myös sopivan vaativa. (Kosonen 2010, 297; 1996, 62–64.) Hirvonen (2003) tuo esille, että oppilaalle asetettujen tavoitteiden ja ohjelmiston on oltava sopivassa suhteessa oppilaan kykyihin ja vahvuuksiin nähden. Sopivilla haasteilla on usein positiivinen vaikutus oppilaan sisäiseen motivaatioon, kun puolestaan liian vaikeat tai helpot tehtävät voivat johtaa oppilaan turhautumiseen. (Hirvonen 2003, 79.) Opettajan tarjoamat mahdollisuudet musiikillisen kyvykkyyden osoittamiseen vahvistavat myös oppilaan sitoutumista musiikkiin (Leung ja McPherson 2011, 87). Anttila ja Juvonen (2002) toteavat, että opettajan liian suuret vaatimukset yhdessä negatiivisen palautteen kanssa voivat aiheuttaa oppilaan motivaatiolle kriittisen tilan. Oppilas alkaa tällöin epäillä omia kykyjään, minkä seurauksena menestymisen odotukset laskevat ja kriisitilaan voi joutua myös oppilaan musiikin ulkopuolinenkin elämä. (Anttila & Juvonen 2002, 144.) Itsemääräytymisteorian näkökulmasta yksilön pätevyyden tarpeen tyydyttymistä sekä sisäistä motivaatiota tukee juuri kannustava ja positiivinen palaute sekä tehtävien sopiva haastavuus (Deci & Ryan 2000, 234; Ryan & Deci 2000, 68).

Tehtävien sopivaan haasteellisuuteen liittyy vahvasti opetuksen vaatimustaso ja oppilaan tavoitteiden kohtaaminen. Kosonen (1996) tuo esille, että opettajan ja oppilaan samansuuntaisilla tavoitteilla on merkitystä toimivan opettaja–oppilas-suhteen sekä soittamisen motivaation kannalta. Opettaja voi toimia tavoitteiden asettamisessa auktoriteettina. Oppilaan vastuulla on tavoitteisiin vastaaminen oman motivaationsa kautta. (Kosonen 1996, 14.) Positiivisten tulosten saavuttamiseksi tavoitteiden asettelussa voidaan korostaa toisaalta myös opetuksen oppijalähtöisyyttä. Oppilaan yksilöllisyyden ja hänen tarpeidensa huomioonottaminen ovat tässä suhteessa huomion keskipisteessä. (Creech & Hallam 2011, 117; Kosonen 2001, 130). Hirvonen (2003) korostaa, että opettajan ja oppilaan tulee olla selvillä toistensa käsityksistä koskien työskentelyn päämääriä. Tavoitteiden ollessa ristiriidassa molemmat osapuolet voivat kokea oppituntitilanteen

epämielekkäänä. (Hirvonen 2003, 85.) Hallamin (2009) musiikinoppimisen motivaatiomallin voidaan nähdä kytkeytyvän tavoitteiden ja päämäärien asetteluun. Ympäristön voidaan katsoa vaikuttavan musiikin harrastajan tavoitteiden ja päämäärien kautta motivaatioon. (Hallam 2009, 285.)

Kosonen (1996) tuo esille yhtenä motivoivana tekijänä soittoharrastuksessa myös mallin. Opettaja voi toimia oppilaalle mallina esimerkiksi antamalla oppilaalle konkreettisia esimerkkejä mallioppimisen kautta (Kosonen 1996, 62–64.) Mallioppimisen voidaan katsoa liittyvän vahvasti perinteiseen mestari–oppipoika-malliin (ks. 2.1.1). Ahosen (2004) mukaan negatiivinen vaikutus oppilaan motivaatioon voi ilmetä tilanteessa, jossa opettaja liian autoritaarisesti johtaa työskentelyä. Mallin näyttäminen ja jäljittely voi olla tehokas tapa lyhyellä aikavälillä, mutta se ei lopulta kannusta oppilasta kehittämään omia musiikillisia ideoita tai ottamaan vastuuta oppimisesta. (Ahonen 2004, 166.) Itsemääräytymisteorian näkökulmassa korostuu yksilön autonomian tarve. Liiallisella kontrollilla voi olla negatiivinen vaikutus sisäiseen motivaatioon (Deci & Ryan 2000, 234.) Anttilan ja Juvosen (2002) mukaan opettajan oma kiinnostus musiikkia kohtaan on edellytys sille, että hän pystyy olemaan tärkeä ja samaistumiskelpoinen muusikon malli oppilaalleen. Tällöin oppilas voi tehdä havaintoja ja soveltaa omaan opiskeluunsa opettajan ongelmanratkaisumenetelmiä. (Anttila & Juvonen 2002, 144.)

Hallam (2012) toteaa, että oppilaan suhde opettajaan voi muuttua tykkäämisestä ja ihailusta ajan myötä tilanteeseen, jossa oppilas arvostaa enemmän opettajan asiantuntevuutta. (Hallam 2012, 176–177.) Anttila ja Juvonen (2002) esittävätkin, että asiantuntevuudessa korostuu myöhemmässä vaiheessa varsinkin se, että opettaja osaa jakaa tietoa oppilaalle sormijärjestyksestä, fraseerauksesta, soinnista, sävellysten rakenteesta sekä muista musiikkiin liittyvistä asioista. Opettajan musiikillisella kompetenssilla on tällöin merkitystä myös opiskelusta nauttimiselle. (Anttila & Juvonen 2002, 144.) Kosonen (1996) tuo esille yleisesti, että opettajan ammattitaidolla, koulutuksella, kokemuksella ja henkilökohtaisilla ominaisuuksilla voi olla hyvin pitkäkestoinenkin vaikutus oppilaan soittamisen motivaatioon. (Kosonen 1996, 51, 62–64.)

## 4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia merkityksiä opettaja–oppilas-suhteella on soittamisen motivaatiolle musiikin yksilöopetuksessa. Olin kiinnostunut tarkemmin ymmärtämään oppilaan näkökulman kautta, millaiset tekijät opettaja–oppilas-suhteessa ovat merkittäviä soittamisen motivaation kannalta. Kertomusten kautta ihmiset hahmottavat ja muodostavat tietoa itsestään, todellisuudesta ja sen tapahtumista (Heikkinen 2015, 156). Näin ollen metodologisena lähestymistapana kerronnallinen tutkimusote tuki hyvin opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ja siihen liittyvän motivaation tutkimista oppilaan näkökulmasta. Kerronnallinen tutkimus sopi oman tutkimukseni lähestymistavaksi myös sen puolesta, että kertomusten konteksti sijoittuu usein johonkin sosiaaliseen struktuuriin, aikaan ja paikkaan (Erkkilä 2008, 198). Motivaation ja opettaja–oppilas-suhteen voidaan nähdä molempien olevan käsitteinä kontekstuaalisia.

### 4.1 Kerronnallinen tutkimus

Heikkinen (2015) esittää, että kertominen ja kertomusten tutkiminen ovat luontainen tapa tutkimuksen tekemiseen, kun halutaan ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa. Kertomukset ja kertominen toimivat tiedon hankinnan ja muodostamisen sekä tiedon välittämisen keinoina. (Heikkinen 2015, 149;156.) Lichtmanin (2013) mukaan kerronnallisen tutkimuksen tarkastelun kohteena voivat olla yksilöiden kirjoitetut ja puhutut kertomukset sekä visuaaliset esitykset. Kerronnallisuuteen liittyy vahvasti persoonallinen tarinankerronta (Lichtman 2013, 96.) Heikkinen (2015) näkee tutkimuksen ja kertomusten suhteen tarkasteluun liittyvän kaksi päänäkökulmaa: toisaalta tutkimuksen materiaalina ovat kertomukset, toisaalta tutkimuksen voidaan todeta olevan maailmasta tuotettu kertomus. (Heikkinen 2015, 151.)

Heikkinen (2015) esittää neljä erilaista tapaa ymmärtää kerronnallisuus tutkimuksessa. Ensimmäisessä määritelmässä sen voidaan katsoa olevan konstruktivistinen ja tulkinnallinen tutkimusote. Konstruktivistisyys näkyy kerronnallisuudessa siinä, että tiedon rakentumiseen vaikuttaa aika, paikka sekä tarkastelijan asema. Toisessa määritelmässä kerronnallisuudella viitataan tutkimusaineistoon, joka on suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerrontaa. Kolmanneksi kerronnallisuudella tarkoitetaan aineiston analyttistä ja

synteettistä käsittelytapaa. Kerronnalliseen analyysiin tekemiseen on monia eri tapoja, joita käsittelen tarkemmin alaluvussa 4.4. Viimeisenä määritelmänä kerronnallisuutta voidaan pitää käytännön työvälineenä. Kertomukset voivat olla tällöin mahdollistamassa ihmisen identiteetin rakentumista, mikä voi toimia elämänhallinnan tunnetta lisäävänä tekijänä. (Heikkinen 2015, 155–162.)

Heikkinen (2015, 150) toteaa kerronnallisuuden vakiintuneen narratiivisuuden käännökseksi. Narratiivisuuden käsite on peräisin latinan kielestä: narratio tarkoittaa kertomusta ja narrare kertomista. Vielä tämän vuosituhannen alussa narratiivinen, kerronnallinen, kertomuksellinen sekä tarinallinen tutkimus liitettiin sujuvasti toistensa synonyymeiksi. Kertomuksellisuudella viitataan kuitenkin pikemminkin kertomisen lopputulokseen, kun taas kerronnallisuuden käsitteeseen sisältyy vahvemmin myös kertomisen prosessi. (Heikkinen 2015, 150–151.) Käytän tässä tutkimuksessa termiä kerronnallinen tutkimus sen vakiintuneen aseman sekä ymmärrettävyyden takia.

Kertomus ja tarina käsitetään arkikielessä usein toistensa synonyymeina. Käsitteiden välille tehtävä ero on kuitenkin yleistynyt kerronnallisessa tutkimuksessa sekä kirjallisuustieteessä. Tarinalla tarkoitetaan kertomuksen tapahtumarakennetta eli kuvausta tapahtumien kulusta. Se vastaa siis kysymykseen, mitä on tapahtunut. Kertomuksen käsiteellä viitataan puolestaan siihen, että tapahtumien kulku on mahdollista kertoa monilla erilaisilla kerronnan välineillä ja keinoilla. Kerronnallisen diskurssin käsitteellä viitataan näihin kertomisen erilaisiin tapoihin, muotoihin ja välineisiin. (Heikkinen 2015, 151-152.)

## **4.2 Kerronnallinen haastattelu**

Haastattelu on tyypillisin tapa ihmistieteellisen narratiivisen aineiston keräämiseen (Hänninen 2015, 172). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 34) toteavat haastattelun antavan ihmisiä tutkittaessa syvemmän ja henkilökohtaisemman näkemyksen aiheeseen verrattuna moneen muuhun menetelmään. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2002) mukaan haastattelun suurena etuna on se, että se mahdollistaa aineistonkeruun säätelyn joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. Haastatteluaiheiden järjestystä voidaan muuttaa, ja myös vastausten tulkinnalle jää enemmän mahdollisuuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 192.)

Kerronnallisen haastattelun tavoitteena on kertomusten tuottaminen tutkijan aineistoksi. Kertomusten kautta jaetaan kokemuksia ja pystytään ymmärtämään niitä. Kertomuksilla on

myös tärkeä rooli ajallisuuden ymmärtämisessä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189.) Kerronnallisessa haastattelussa tavoitellaan tilannetta, jossa haastateltava saadaan kertomaan tarinoita tärkeäksi koetuista asioista (Kaasila 2008, 45). Haastattelussa tutkijan on annettava riittävästi tilaa kertomiselle esittämällä sellaisia kysymyksiä, joihin haastateltavan voidaan olettaa vastaavan kertomuksilla. Hyvällä kerronnallisella kysymyksellä annetaan haastateltavalle vapaus kertoa laajasti, jolloin haastattelijan on myös korostettava samalla haluaan kuunnella. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191, 199.)

Myös Hänninen (2015) korostaa kuuntelemisen merkitystä. Haastattelijan osana on nyökyttelemällä ja muilla tavoin kannatella kerronnan etenemistä tarinan kerronnan aikana. Tämän jälkeen haastattelijalla on mahdollisuus esittää tarinasta kumpuavia lisäkysymyksiä. Tutkimusongelmista nousevia kysymyksiä voidaan käyttää kokonaisuuden täydentämiseksi loppuvaiheessa, mikäli ne eivät ole tarinan aikana spontaanisti tulleet esille. (Hänninen 2015, 172.) Kerronnallinen haastattelu poikkeaa monilta osin strukturoidusta haastattelusta, jossa haastateltavalla on usein hyvin rajalliset mahdollisuudet kertomusten tuottamiseen. (Kaasila 2008, 45.)

Hyvärinen (2010) toteaa, että haastattelu sellaisenaan on harvemmin kokonainen kertomus. Tämä on mahdollista tilanteessa, jossa haastateltavaa pyydetään kertomaan elämäkertansa yhdellä kertaa. Usein kuitenkin erilaiset jaksot muodostavat kerronnallisen haastattelun. Ensimmäisenä tehtävänä haastattelukertomuksen analyysissä on paikantaa aineistosta kertomuksia. (Hyvärinen 2010, 90–91.)

### **4.3 Aineiston tuotto ja tutkimuskysymyksen tarkentuminen**

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä käytin edellä kuvailtua kerronnallista haastattelua. Katsoin kerronnallisen haastattelun antavan kattavamman aineiston analyysivaihetta varten verrattuna esimerkiksi kirjoitelmiin. Kerronnallisessa haastattelussa haastateltavat pystyivät vapaasti kertomaan kokemuksistaan liittyen musiikkiharrastukseen, motivaatioon sekä opettaja–oppilas-suhteisiin.

Sain rekrytoitua tutkimuksen haastateltavat lähettämällä sähköpostin kaikille kirjoilla oleville opiskelijoille Oulun yliopistossa. Lähettämässäni viestissä (liite 1) esittelin tutkimukseni aiheen ja tarkoituksen. Tiedustelin samalla mahdollista halukkuutta tutkimukseen osallistumiseen, mikäli opiskelijoilla oli harrastustaustaa musiikin

yksilöopetuksessa. Viestin lähettämiseksi minun tuli ensiksi täyttää ja lähettää tutkimussuunnitelma sekä osoitetietojen luovutushakemus yliopiston Ooditukeen.

Vastauksia tuli viestin lähettämisen jälkeen yhteensä 62. Tutkimukseen suostuvien suuren määrän myötä pystyin valitsemaan haastateltavat mahdollisimman monipuolisesti eri tieteenaloilta. Lähes kaikissa vastauksissa kerrottiin lyhyt kuvaus omasta harrastustaustasta, joten pystyin valitsemaan monipuolisesti myös eri instrumentteja harrastaneita opiskelijoita. Näin ollen varmistin, ettei tutkimukseni rajoittunut tiettyä instrumenttia harrastaneisiin tai tietyn alan opiskelijoihin.

Jokaisen haastattelun alussa pyysin haastateltavia lukemaan ja allekirjoittamaan kirjallisen tutkimusluvan (liite 2), jossa oli esitetty haastattelun toteutukseen ja haastateltavan anonymiteetin suojaamiseen liittyvät ehdot. Kaikki haastateltavat suostuivat ehtoihin allekirjoittamalla tutkimusluvan. Haastatteluni perustui yhdelle laajalle kerronnalliselle pääkysymykselle, jossa pyysin opiskelijoita kertomaan vapaasti, minkälainen heidän harrastustausta oli ollut musiikin yksilöopetuksessa peilaten siihen opettaja–oppilas-suhdetta ja motivaatiota. Haastattelijana ohjasin kertomista tarpeen vaatiessa, mikäli opiskelija ei kyennyt enää jatkamaan kertomista tai haastateltavien kertomukset eivät olleet vastanneet riittävästi tutkimuskysymykseen. Haastattelut kestivät noin 30-50 minuuttia riippuen siitä, kuinka paljon opiskelijalla oli kerrottavaa aiheesta. Haastattelujen lopussa varmistin opiskelijalta, ettei hänellä ollut enää enempää kerrottavaa aiheeseen liittyen.

Suoritin kaikki haastattelut Oulun yliopistolla. Haastattelut toteutettiin loka-marraskuussa 2016, jonka aikana tarkastelin samalla aineistoa sen riittävyyden näkökulmasta. Aineiston koon määrittämiseksi käytin aineiston kylläntymistä eli saturaatiota. Eskola ja Suoranta (1998, 62) viittaavat saturaatioon toteamalla, että aineiston voidaan katsoa olevan riittävä, kun uudet tapaukset eivät tuota uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. Haastattelin lopulta yhteensä kahtatoista (12) Oulun yliopiston opiskelijaa, joista kymmenen (10) oli naisia ja kaksi (2) miehiä. Naisten ja miesten määrän suhde tutkimuksessa oli sama kuin kaikkien viestiin vastanneiden henkilöiden. Tutkimuksen kannalta en sikäli ollut kiinnostunut siitä, minkälaisia eroja sukupuolten välillä ilmeni tutkimuskysymyksiini liittyen.

En aio tässä tutkimuksessa esitellä haastateltavia erikseen ja yksitellen, jotta heidän anonymiteettinsä säilyisi. Olen vaihtanut anonymiteetin suojaamiseksi myös heidän

nimensä. Käytän myöhemmin tulosten raportoinnin yhteydessä seuraavia nimiä: Hannele, Iida, Jaana, Kirsi, Liisa, Maija, Nea, Outi, Petra, Rami, Sini ja Topi. Haastateltavat olivat 19–42-vuotiaita opiskelijoita Oulun yliopistosta kahdestatoista eri koulutusohjelmasta. Monet haastateltavista olivat soittaneet tai soittivat yhtä tai useampaa eri instrumenttia. Haastateltavien instrumentteihin kuuluivat muun muassa piano, klassinen kitara, alttoviulu, viulu, sello, huuliharppu, klarinetti ja baritonitorvi.

Litteroin kaikki haastattelut sanatarkasti jättämällä ylimääräiset täytesanat, huokaukset ja taukojen pituudet kirjoittamatta. Tämä oli tietoinen ratkaisu, joka perustui seuraavassa luvussa esittelemälleni temaattisen analyysitavan lähtökohdille. Olin kiinnostunut sisällöstä, enkä niinkään siitä, miten kertomus oli kerrottu. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 123 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Johdannossa toin esille, että tutkimuskysymys määrittyi lähtökohtaisesti seuraavaksi: Millaisia merkityksiä opettaja–oppilas-suhteella on soittamisen motivaatiolle musiikin yksilöopetuksessa oppilaan näkökulmasta? Kerronnallinen tutkimusotteen valinta metodologiseksi lähestymistavaksi vaikutti kuitenkin tutkimuskysymyksen tarkentumiseen. Tutkimuskysymys rakentui lopulta seuraavaan muotoon:

- Mitkä opettaja–oppilas-suhteessa ilmenevät tekijät nousevat motivaation kannalta merkittäviksi opiskelijoiden kertomuksissa?

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Kerronnallinen analyysi voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Erkkilä (2008) tuo esille yhtenä karkeana tapana jaotella kerronnallinen analyysimenetelmä narratiivien ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysiin liittyy kertomusten tematisointi ja luokittelu, kun taas narratiivisen analyysin keskiössä on kertomuksen juonen löytäminen. Narratiivisen analyysin tavoitteena on erilaisten kerronnan tapojen ja kontekstin analysoiminen, ja tutkimuksen tulokset voidaan esittää kokonaisina kertomuksina. (Erkkilä 2008, 200.)

Lieblich ym. (1998) tarkastelevat kerronnallisen aineiston analyysia kahdesta ulottuvuudesta. Sisältö–muoto–ulottuvuudessa keskitytään aineistossa joko sisältöön tai kertomuksen muotoon ja rakenteeseen. Toinen vaihtoehto on tarkastella aineistoa holistinen–kategorinen-ulottuvuuden kautta, jolloin aineiston analyysissä keskitytään joko

kokonaisen tarinan muodostamiseen tai teemojen ja kategorioiden löytämiseen aineistosta. (Lieblich ym. 1998, 12–13.) Kaasilan (2008) mukaan kategorinen lähestymistapa toimii tutkittaessa ilmiötä, jolla on yhteisiä piirteitä jollekin ihmisryhmälle. Kategorisessa lähestymistavassa jokainen kertomus jaetaan osiin, jonka jälkeen kootaan yhteen eri kertojien tuottamat kategorisesti jaetut katkelmat. Kertomuksen jakamista osiin määräävät usein niiden sisältämät keskeiset teemat. (Kaasila 2008, 46.)

Riessman (2003) esittelee neljä erilaista lähestymistapaa kerronnalliseen analyysiin: temaattisen (thematic) analyysin, rakenteellisen (structural) analyysin, vuorovaikutuksellisen (interactional) analyysin sekä esityksellisen (performative) analyysin. Temaattisessa analyysissä kohdistetaan huomio siihen, mitä on kerrottu, kun taas rakenteellisessa analyysissä tarkastellaan pikemminkin kerronnan tapaa. Vuorovaikutuksellisen analyysin tavoitteena on tarkastella aineistoa haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksessa syntyneenä kertomuksena. Vuorovaikutuksellinen analyysi ei sulje pois vaihtoehtoa, että analyysi olisi samalla temaattinen tai rakenteellinen. Esityksellisessä analyysissä tarinankerrontaa tulkitaan esityksenä, jossa eleillä ja kielellä on erityinen merkitys. (Riessman 2003, 1–5.)

Riessmanin (2003; 2008) mukaan temaattinen lähestymistapa on hyödyllinen etsittäessä yhteisiä teemoja haastateltavien aineistoista. Aineistoa tulkitaan tutkijan kehittämän tematiikan valossa. Tutkija kerää useita kertomuksia ja nostaa aineistosta esille käsitteellisiä teemoja. Teemojen muodostumiseen voi vaikuttaa itse aineisto, aiemmat tutkimukset sekä tutkimuksen konkreettinen tarkoitus. Kertomusten luokittelu voidaan rakentaa myös kehittämään teoriaa. (Riessman 2003, 3; 2008, 54.) Temaattisessa analyysissä ei keskitytä niinkään siihen, miten kertomus on kerrottu tai millaisia puheen rakenteita haastateltava on käyttänyt. Epäolennaista analyysin kannalta on myöskin mahdollisen yleisön olemassaolo tai olosuhteet, joissa kerronta on tapahtunut. Analyysissä korostetaan kertomuksen sisältöä eli tapahtumia, joita puheessa esiintyy. Sekavat osat puheessa muutetaan tekstimuodossa sellaiseksi, että ne ovat helposti luettavissa. Jos tekstiin jää epäselviä osia, tutkija jättää ne huomiomatta olettaen, että lukija löytää tekstistä pääsisällön. (Riessman 2008, 54.)

Tutkimuskysymykseni määritteli vahvasti analyysimenetelmän valintaa. Narratiivien analyysillä, kategorisella analyysillä sekä temaattisella analyysillä voidaan nähdä olevan yhteisiä piirteitä, jotka liittyvät keskeisten teemojen löytämiseen aineistosta. Omassa

tutkimuksessa teemojen löytäminen oli myös keskeinen tavoite. Tehtävänäni oli tuoda opiskelijoiden kertomuksista esille opettaja–oppilas-suhteen teemoja eli tekijöitä, jotka ovat merkittäviä soittamisen motivaation kannalta. Päädyin rajaamaan analyysitavaksi temaattisen analyysin, koska se oli kokonaisuudessaan selkein ja sopivin vaihtoehto tutkimusongelman kannalta. Temaattinen analyysin kautta olin kiinnostunut teemojen etsimisen lisäksi kertomuksen sisällöstä, enkä niinkään siitä, miten kertomus oli kerrottu.

Riessman (2008, 53) toteaa, että itse analyysin tekemisen eri vaiheisiin ei itsessään ole olemassa täsmällisiä sääntöjä johtuen siitä, että tutkimukset voivat vaihdella aineiston ja tutkimuskysymysten osalta. Näin ollen omassa tutkimuksessa analyysia ohjasi yksiselitteisesti se, että pyrin mahdollisimman systemaattisesti ja luotettavasti löytämään aineistoista teemoja eli tekijöitä, jotka liittyivät tutkimusongelmaan. Lähtökohtaisesti tein analyysia aineistolähtöisesti, mihin vaikutti se, että aineistoni oli hyvin laaja. Aineistolähtöisessä analyysissä pääpaino on itse aineistossa, eikä analyysiyksiköt ole ennalta määrättyjä (Eskola ja Suoranta 1998, 83).

Aloitin analyysin lukemalla aineiston läpi kertaalleen. Aineiston toisella lukukerralla merkitsin tutkimuskysymyksen kannalta merkittäviä tekstin katkelmia eri värikoodeilla. Värikoodaus tapahtui jokaisen haastatteluaineiston kohdalla merkkäämällä eri opettaja–oppilas-suhteita eri värein. Tämän jälkeen muodostin jokaisesta haastatteluaineistosta tiivistelmät kokoamalla niihin teemoja, jotka liittyivät opettaja–oppilas-suhteeseen ja motivaatioon. Seuraavassa vaiheessa kokosin kaikissa haastatteluaineistossa esiintyneet teemat yhteen, jonka kautta pystyin hahmottamaan niissä esiintyviä yhtäläisyyksiä.

Analyysin edetessä kohti loppuvaihetta alkoi hahmottua se, että tekijät olivat hyvin usein sidoksissa joko opettaja–oppilas-suhteen inhimilliseen laatuun tai opetukselliseen vuorovaikutukseen. Näin ollen aloin tarkastella mahdollisuuksia tulosten jakamisesta kahteen pääkategoriaan selkeyttämisen vuoksi. Didaktisen kolmion pedagoginen ja didaktinen suhde olivat tähän varteenotettava vaihtoehto. Näin ollen pyrin analyysissä jaottelemaan löytämäni teemat pedagogiseen ja didaktiseen suhteeseen liittyviksi tekijöiksi. Huomasin analyysivaiheessa myös, että osa tekijöistä ilmeni pedagogisen tai didaktisen suhteen sijaan oppilaan suhteessa opettajan ja sisällön väliseen suhteeseen. Näin ollen tulosten esittämiseksi jaoin tekijät kolmeen pääkategoriaan, jotka olivat: pedagogiseen suhteeseen liittyvät tekijät, didaktiseen suhteeseen liittyvät tekijät sekä oppilaan suhde opettajan ja sisällön suhteeseen.

Didaktinen kolmio toimi lopulta hyvin alun perin aineistolähtöisen analyysin ohjaamisessa. Kaikki aineistolähtöisesti etsimäni teemat ja tekijät pystyttiin sijoittamaan didaktisen kolmion eri suhteisiin. Näihin pääkategorioihin jakamisen jälkeen kävin lisäksi vielä aineistoa läpi uudestaan edellä mainittujen suhteisiin peilaten. Näin ollen analyysin voidaan katsoa olleen teoriaohjaava, vaikka alun perin tarkoituksena olikin tehdä aineistolähtöinen analyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 97) toteavat teoriaohjaavan analyysin yhteydessä, että analyysissä voidaan edetä aluksi aineistolähtöisesti ottamalla loppuvaiheessa teoreettisia kytkentöjä jäsentämään analyysiä.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Temaattista analyysiä ja tutkimustulosten raportointia on ohjannut siis teoriataustassa esitetty didaktinen kolmio (2.1). Sen avulla olen jäsentänyt motivaatiolle merkittäviä tekijöitä opettaja–oppilas-suhteessa teemoiksi, jotka liittyvät pedagogiseen ja didaktiseen suhteeseen sekä oppilaan suhteeseen opettajan ja sisällön välisessä suhteessa. Näitä suhteita ei voida käytännön tilanteessa pitää toisistaan irrallisina, vaan ne tukevat toinen toisiaan. Olen tuonut tutkimustuloksissa esille aluksi pedagogiseen suhteeseen liittyvät tekijät, koska niiden voidaan katsoa määrittävän hyvin vahvasti didaktisen suhteen toimivuutta. Tulosten esittämistä voisi kuvailla liukuvaksi: tuloksissa pyrin siirtymään vahvasti pedagogiseen suhteeseen liittyvistä tekijöistä yhä selvemmin didaktiseen suhteeseen liittyviin tekijöihin. Oppilaan suhde opettajan ja sisällön väliseen suhteeseen voidaan nähdä erillisenä mutta vahvemmin didaktisen suhteeseen liittyvänä, joten olen tuonut sen tutkimustuloksissa esille viimeisenä. Yhteenvedossa tarkastelen tulosten suhdetta aikaisempiin tutkimustuloksiin ja –kirjallisuuteen sekä tämän tutkimuksen motivaatioteoreettisiin lähtökohtiin.

### 5.1 Pedagogiseen suhteeseen liittyvät tekijät

#### 5.1.1 Vuorovaikutuksen läheisyys

Opettajan ja oppilaan välisen pedagogisen suhteen läheisyyteen ja toimivuuteen vaikutti vahvasti se, miten oppilaan ja opettajan persoonat kohtasivat. Opiskelijoilla oli kokemuksia opettajista, joiden kanssa suhde oli myönteinen, läheinen ja toimiva. Opettajia kuvailtiin ihaniksi, mukaviksi ja huumorintajuisiksi ihmisiksi, joiden kanssa oli helppo olla. Läheinen suhde opettajaan vaikutti myös positiivisesti motivaatioon ja siihen, että oppilaat halusivat olla myös vastavuoroisesti mukavia opettajiensa kohtaan.

*Mää mietin, että jos [opettajan nimi] ei ois ollu niin hyvä opettaja ja ihana ihminen ja kaikkee, niin mä oisin varmasti lopettanu jo aikasemmin niissä pahimmissa teinivaiheissa. (Liisa)*

*Ja sitten siinäkin mun mielestä vaikutti se, että se oli tosi semmonen niinkö, en mä tiää voiks sanoa hömppä, vaan hyvällä tavalla hömppätyyppi, että se kyllä niinku heitteli juttuja ja sai mut nauramaankin siinä, että oli aina rento mennä soittotunnille. (Petra)*

*[Opettaja] oli semmonen huumorintajunen ja mukava tyyppi, niin jotenkin sillai niinku aatteli, että ei halua tavallaan laiminlyödä sitä soittamista, koska sitä opettaa niin hyvä tyyppi. (Topi)*

*Ja ne oli ne opettajat, joilta mä ehkä opin kaikkein parhaiten, koska se läheisyys siinä helpotti, että mä halusin olla mukava niille. Kun taas tää yks nainen, niin se oli aika etäinen myöskin, että en mä halunnu mielistellä sitä mitenkään. Tuli tehtyä se mitä piti, koska piti, eikä tullu tehtyä sitä mitä piti, koska halus olla kiva sille toiselle. Niin sekin oli kyllä aika kriittinen tekijä siinä opettaja–oppilas-suhteessa, että jos on hyvät välit opettajaan, niin haluaa olla mieliksi sillon. (Rami)*

Suhteen läheisyydellä oli pääsääntöisesti aina positiivinen merkitys motivaation kannalta. Toisaalta koettiin kuitenkin myös, että opettaja–oppilas-suhde ei saanut olla liian läheinen ja kaverillinen, vaikka suhteessa olisikin kaverillisia piirteitä. Outi koki negatiivisena tilanteet, joissa opettaja pyrki läheisyyden kautta kontrolloimaan oppilastaan.

*Se mun viimesin opettaja siellä Saksassa, se oli mulle semmonen siis niinku enemmän kuin opettaja, että myös semmonen mentori ja tukija ja semmonen isähahmo jollain tavalla. Ei sillä tavalla liian kaverillinen, mutta ei myöskään liian ei-kaverillinen, että piti semmosen hyvän etäisyyden opettaja–oppilas-suhteessa. (Outi)*

*Kyllä siinä oli ihan selvästi niinku ystävyttäkin, ja semmosta kaverillisuuttakin mukana, mutta sitten se oli ehkä selvästi kuitenkin semmonen opettaja–oppilas-suhde, että vaikka siinä oli semmosta kaverillisuutta. (Jaana)*

*Hän yritti päästä niinku liian lähelle just, ja sitten jollain kummallisella tavalla sitä kautta lisätä sitä motivaatiota, tavallaan muokata mun persoonaa jotenkin, että ”sun pitäis olla enemmän sellanen, tämmönen ja tommonen, sun pitäis olla kunnianhimoisempi, sun pitäis kilpailla ja käydä kansainvälisissä kilpailussa”. Sitten mä sanoin: ”mä en halua”, ja sitten sieltä niinku hän etsi niitä syitä jostakin lapsuudesta. Se meni aivan semmoseks skitsoksi se homma, ja sitten mun piti lähteä sieltä kesken lukukauden pois. (Outi)*

Suhteen läheisyyden ja toimivuuden kannalta oli merkittävää, että opettaja osasi suhtautua oppilaaseen oppijälähtöisesti. Topi piti yhtenä tärkeimmistä tekijöistä motivaation kannalta opettajan kyvyn ottaa huomioon erilaisia oppilaita. Petra piti tärkeänä kuitenkin myös sen, että opettaja osasi näyttää aidosti oman persoonansa oppitunnilla.

*[Opettajalla] on semmonen kyky ottaa eri tavalla eri oppilaita huomioon ja käsitellä, että ei oo varmaan väliä, että minkälainen luonne, että [opettaja] osais kuitenkin, musta tuntuu. Onhan hänellä tietenkin paljon oppilaita, varmaan on eri luonteisia myös, ja ihan hyvin homma toimii kuitenkin kaikkien kanssa. (Topi)*

*Tykkään siitä opettajassa, että se näyttää oman persoonan siellä soittotunnilla, että heti näkyy se ja tietää sitten, että minkälaisen tyyppin kanssa opettelee soittamaan – – Nyt kun mietin, että mikä ois huono ominaisuus opettajassa, että ei oo niin innostava, niin ehkä just se mikä jäi sitten piano-opettajassa mieleen, niin oli se, että ei siellä näkyne mikkään persoona, niin se voi vaikuttaa kyllä aika paljon. (Petra)*

Läheisyys ja persoonien kohtaaminen olivat merkittäviä tekijöitä myös itse opiskelun toimivuuden kannalta vaikuttaen sitä kautta motivaatioon. Hannele ja Nea kokivat suhteen

läheisyyden vaikuttaneen motivaatioon positiivisesti, kun opiskeluun liittyvistä asioista pystyttiin puhumaan syvällisesti ja opettajan ja oppilaan välinen kielellinen kommunikaatio toimi hyvin.

*Kun mä olin ollu sillä miesopettajalla, ja siinä tuntu, ettei se etene mihinkään se opiskelu, niin sitten kun mä siirryin sille naisopettajalle, niin sitten musta tuntu, että mä aloin edistyä ihan huippuvauhtia. – – Varsinkin just kun sen kanssa pysty puhumaan niin syvällisesti kaikesta, niin löys kaikki niitä juttuja, että ”ai tälle tää tehdään, näinhän tää toimii.”. Että siinä tuli kyllä ihan jatkuvasti sitten semmosia, että ”hei, vitsi tää on ihanaa”. (Hannele)*

*Aika lailla se, että se kielellinen kommunikaatio toimii, ja miten niinku persoonat ja kemiat kohtaa, että koin, että kohtas ihan hyvin vaikka piano-opettajan kanssa, niin oli jotenkin semmonen yhteinen kieli siitä palautteen vastaanottamisesta ja antamisesta. Se oli jotenkin palkitsevampaa itelle, ja tuntu, että enemmän menee eteenpäin semmosessa. (Nea)*

### 5.1.2 Henkilökohtaisen kiinnostuksen osoittaminen

Läheiseen ilmapiiriin liittyi usein se, että soittotunnilla juteltiin muustakin kuin soittamiseen liittyvistä asioista. Läheisessä ilmapiirissä korostui opettajan kiinnostus oppilaan henkilökohtaista elämää sekä oppimista kohtaan. Hannele ja Nea kokivat opettajan kiinnostuksen tärkeänä motivaation kannalta. Maijan toi esille, että opettajan kiinnostuksella oli lisäksi positiivinen vaikutus itseluottamukseen.

*Se oli kyllä tosi hyvä, että mä sain sen opettajaks, koska se oli just semmonen, että kyseli kauheesti ja oli kauheen kiinnostunut aina ylipäänsä kaikesta, ja sille oli tosi helppo jutella. Se oli enemmän niinku semmonen kaveri. – – Musta tuntu, että se opettaja oli paljon enemmän kiinnostunu siitä, että opinko mä ja edistynkö mä siinä. Niin se oli kyllä paljon parempi mun mielestä. (Hannele)*

*Sen piano-opettajan kanssa tuli juteltua enemmän semmosesta myös niinku, että miten muuten menee, niin tuntu, että se helpotti myös sitä suhdetta. Tuli semmonen parempi positiivinen kokemus siitä opettaja–oppilas-suhteesta, että minusta niinku semmosilla tavallisilla vuorovaikutustaidoillakin on niinko aika iso merkitys siinä opettajan ja oppilaan suhteessa. (Nea)*

*Ehkä näiden kaikkien kolmen ensimmäisen opettajan kanssa tuli se tunne, että se opettaja oli minusta kiinnostunut ja siitä minun oppimisesta, että hän halus, että mä pääsen eteenpäin. En mä muuten varmaan ois jatkanu, että mä sain tosi paljon niinku semmosta itseluottamusta ja hyvää mieltä siitä pianotunneilla käymisestä. (Maija)*

Etäiseen ilmapiiriin puolestaan liittyi usein se, että opettaja ei osoittanut kiinnostusta oppilasta ja opettamista kohtaan. Opettajan välinpitämättömyys vaikutti Hannelen ja Sinin motivaatioon negatiivisesti. Hannele pyysi myöhemmin lupaa opettajan vaihtamiseen, ja Sinin kohdalla opettajan etäisyys ja välinpitämättömyys vaikuttivat vahvasti

soittoharrastuksen lopettamiseen. Nean kohdalla etäiseen suhteeseen liittyi myös persoonien kohtaamattomuus.

*Suoraan sanottuna vaikutti siltä, että sitä ei yhtään kiinnosta se opettaminen, ja vaikka kun mä menin sinne tunneille, niin se ei mitenkään jutellu, ei ees kysynyt, että ”no mitä kuuluu?” – – Se oli vähän semmonen etäinen, niin sitten mulla tuli vaan semmonen, että ei tää oikein toimi sen opettajan kanssa. (Hannele)*

*Mulla vaihtu opettaja, jota taas niinku ei se pedagoginen puoli sillä tavalla selkeestikään kiinnostanu, että hän oli konserttipianisti. Puolet siitä tunnin ajasta meni siihen, että hän veti ensin omat eväät, ja sitten hän halus soittaa ja lopuks sitten kuulla ne läksybiisit, ja sit niinku kertoa, että mikä kaikki niissä meni pieleen. – – Ne tunnit alko aina myöhässä, että hän ei kunnioittanu sitä mulle varattua aikaa. (Sini)*

*Sillä oli ehkä vähän semmonen kuivakka, sarkastinen huumori, ja sitä ei lapsena todellakaan tajua, et se niinku ottaa kaiken niin kirjaimellisesti, että ei se ollu aina niin tosissaan, kun se sano sen kommentteja, mut ne meni ihan täydestä, ja mä oon aina ollu vähän just semmonen herkkä ja vähän pidättyvä, niin sitten mie otin sen ihan hirveän vakavasti. (Nea)*

### 5.1.3 Ilmapiirin kannustavuus ja turvallisuus

Lähes kaikkien haastateltavien kertomuksissa ilmeni, että yleisellä kannustavalla ilmapiirillä oli tärkeä merkitys motivaatiolle ja opinnoissa edistymiselle. Kannustava ilmapiirin vallitessa tunnilla ei tarvinnut ottaa paineita virheiden tekemistä.

*Hän oli hyvin kannustava ja semmonen niinku rakentava opettaja mun mielestä, mikä varmaan sillei on ollu suuri syy kans, miks oon ollu hänellä tai viihyin siinä niin pitkään, että jos hän ois ollu semmonen, mitä ku joskus kuulee semmosia kauhutarinoita soitonopettajista, niin en varmaan olis jatkanu niin kauaa. (Jaana)*

*Se oli tosi kannustava. Se oli hirveen ilonen ja sillee, että mulla ei tullu ollenkaan semmonen paineolo. Mä aloin soittaakin paljon paremmin, ja musta tuntu, että mä kehityin sillon paljon enemmän. (Liisa)*

*Innostuksia oli aika paljon, että se oli tosi positiivinen se mun opettaja, että vaikka konsertti ei mennykkään niin hyvin esimerkiks, niin se oli sillä tavalla, että ”seuraavalla kerralla parantaa”, ja että ”hyvin menee” – – Tottakai joskus tunsu pettymystä, ja tavallaan että nyt hän on pettyny muhun, mutta ei hän sitä koskaan esittäny, ja sillä tavalla ei ollu paineita mennä tekemään virheitä. (Iida)*

*Sillä oli selvästi itellä sydän mukana siinä, että se halus, että mää onnistun, ja se oli koko ajan semmonen eleilläkin tosi tsemppaava ja tämmönen, että sen tunnille oli aina hirveen mukava mennä, ja sille halus näyttääkin, että niinkö ”kato, mitä mää ossaan”, ja se oli aina, että ”oi, että onpa hienoa”. (Maija)*

Positiivinen vaikutus motivaatioon oli myös sillä, jos oppilas koki soittotunnin ilmapiirin turvalliseksi. Tällöin voitiin luottaa opettajaan, eikä tarvittu pelätä opettajan huutamista tai muita yllättäviä tekijöitä. Turvallisella soittotunnilla saatiin henkilökohtaista ja tärkeää huomiota joltain muulta aikuiselta kuin omilta vanhemmilta.

*Ehkä just sillä on merkitystä, että siellä tunnilla on turvallista ja kivaa, ja se on ennustettavissa, että mitä siellä tapahtuu, ja se on semmonen oma hetki jonkun toisen aikuisen ihmisen kanssa kuin omien vanhempien, että sehän on laatuaikaa, kun saa niinku olla kahdestaan. Saa niinku joltain aikuiselta huomioo ihan yksin koko sen tunnin tai puolituntia, tai mitä se on, niin sehän on ihan mieletöntä, ku koulussakin joutuu kuitenkin kilpaileen siitä huomiosta. (Outi)*

*Ei oo ikinä ollu semmosta, että tarviis pelätä, että nyt se huutaa minulle, ku en oo harjotellu, että ei oo mitään semmosta ollu koskaan. (Jaana)*

Opiskelijoilla oli myös kokemuksia turvattomasta ja kannustamattomasta ilmapiiristä, jolloin oppitunnille meno oli ollut pelottavaa. Kannustuksen puutteen ja negatiivisten kommenttien myötä Liisan motivaatio laski johtaen melkein harrastuksen lopettamiseen. Myös Nean ja Sinin pianonsoiton opettajat antoivat kannustamisen sijaan vahvaa negatiivista palautetta oppilailleen, millä oli vaikutusta ilmapiiriin kokemiseen pelottavana sekä motivaation heikkenemiseen.

*Se mun ensimmäinen opettaja, joka oli tosi tiukka ja ilkeä, niin tottakai se lannisti mua. – – Se ei ollu sillei kauheen kannustava monesti ja sillee niinku aika ilkeästi kommentoi. Sitten ku sä oot kuitenkin nuori ala-asteikänen, niin tottakai aina pelotti mennä sinne, ja se ehkä vaikutti siihen mun soittosuoritukseenkin, ku mua jännitti niin paljon. Se saatto joskus sanoa, että ”tajuaks sä kuinka hirveältä tuo kuulostaa”, ja ihan niinku kaikkee tällasta. – – Kyllä se (motivaatio) laski lähes kokoajan, että tietenki on tosi vaikee muistaa niin hyvin, kun mä olin niin nuori, mutta mulla on semmonen mielikuva, että se oli koko ajan pahempaa ja pahempaa. Tykkäsin kitarasta soittimena, mutta se opettaja vaikutti muhun niin paljon, että mä melkeen lopetin. (Liisa)*

*Se ei kauheasti niinku antanu semmosta positiivista palautetta, että se oli aina vähän semmonen, et jos joku meni hyvin, niin se saatto sanoa, että ”no se on normaali, ja sitten jos joku meni huonosti, niin se se saatto olla, että ”sinä et osaa mitään! Sinä olet huonoin oppilas, mikä mulla on koskaan ollut.” – – Ois ehkä kaivannu enemmän sellasta kannustusta, että sitä ehkä lähti vähän pelolla soittotunnille, ja sitten niinku se ehkä vähän latisti sitä niinku intoa, että ku kaikki menee aina pieleen ja huonosti, niin sitten ei hirveesti jaksanu satsatakaan. (Nea)*

*Ja sinne sillei oikeesti niinku pelottikin mennä, että ei se ollu mikään semmonen ”kiva, mulla on harrastustunti nytten”, vaan semmonen, että mun on pakko mennä tonne, ja mä en haluis. (Sini)*

## 5.2 Didaktiseen suhteeseen liittyvät tekijät

### 5.2.1 Opettajan antama palaute

Positiivisella ja kannustavalla palautteella oli tärkeä merkitys motivaation kannalta. Oppilas sai palautteen kautta itseluottamusta ja pystyi tiedostamaan, että mitkä asiat soittamisessa onnistuivat hyvin.

*Mie tykkäsin siitä ihan älyttömästi, ja siinä näky just se ero, että se niinko kannusti, et se niinko sano, että mitkä asiat niinko toimii. (Nea)*

*Eihän sitä ite aina tajua, että onko hyvä vai huono soittaa, jos sä et saa vastakaikua. Se hirveesti auttaa, jos toinen on yhtäkkiä sulle, että ”oho, miten sä jo tän ossaat, että vähän siistiä”. Vaikka silloin kun opetteli tukintoon näitä biisejä, niin se autto ihan hulluna, että itellä ei ollu semmonen olo, että ”ei vitsi, että vielä näin paljon opettelematta”, vaan enemmänkin semmonen olo, että ”oho, mää ossaan jo nämä ulkoa”. Niin positiivinen palaute tietenkin on varmasti se tärkein, mistä niinkö tulee hyvä fiilis ja jaksaa jatkaa opettelua. (Petra)*

Opettajan antama positiivinen palaute koski joskus myös laajemmin oppilaan kehittymistä ja lahjakkuutta. Jaana ja Liisa kokivat oppilaan lahjakkuuteen ja kehittymiseen kohdistuvan kannustavan palautteen motivoivana. Outin toinen opettaja antoi lahjakkuutta koskevan positiivisen palautteen suuremmin ja rohkeammin, kun taas ensimmäisellä opettajalla oli tapana piilottaa keuhut sivulauseeseen.

*Mä olin niin hirveen ylpee itestäni, kun jotenkin hoksasin, että [opettaja] piti mua yhtenä hänen parhaista oppilaista, että [opettajalla] oli ainoastaan meitä, jotka oli sivuaineopiskelijoita, niin tottakai se oli semmosta, niinku toi sitä motivaatiota lissää, ku opettajakin luokittelee sinut siihen, että ”sinä oot näitä minun kehittyneimpiä oppilaita”. (Jaana)*

*Ne kaks viimeistä opettajaa oli niin kannustavia, niin ne oikeesti sano, että ”mää huomaan, että sä oot kehittyny” ja ”sä oot oikeesti tosi lahjakas”, niin tottakai siitä tuli semmonen ”oo, että kiva!”, ja sitten viitti harjotellakin. (Liisa)*

*Ehkä tää toinen opettaja niinku rohkeammin uskalsi sanoa ääneen semmosia, tosi harvoihin kylläkin, mutta sitten kun hän esimerkiks sanoi, että ”sä oot todella lahjakas” tai, että ”sä oot yks lahjakkaimpia oppilaita, mitä mulla on koskaan ollu” tai jotakin semmosia mielettömän kannustavia juttuja, niin ne jäi kyllä mieleen, ja sitten niistä sai semmosen mielettömän hienon tunteen, että tässä on jotakin järkee – – ehkä se ensimmäinen opettaja oli arkisempi, ja yritti sieltä ehkä niinku vähän semmosen, että ”sun pitää nyt harjotella, koska sä oot niin lahjakas” tai jotakin, että se tuli vähän niinku piilotettuna sinne sivulauseeseen. (Outi)*

Motivaation kannalta tärkeäksi koettiin myös se, että opettaja osoitti palautteessaan luottamusta oppilaan kykyjä kohtaan kannustamalla eteenpäin ja rohkaisemalla esimerkiksi esiintymään.

*Opettajakin oli todella motivoiva ja kannustava, ja vähän silleen puski eteenpäin, että ”sun pitää esiintyä enemmän ja sun pitää harjotella enemmän”, että kyllä mä koen, että sillä mun opettajalla on ollu hirvittävän suuri merkitys niinku siihen motivaation syttymiseen. (Outi)*

*Opettaja motivoi, että kun se tavallaan näki mussa potentiaalia, ja sano sen suoraan, että ”tässä on niinku sulla on tsäänssi, että tottakai lähet tekemään”, niin ehottomasti se vaikutti. Se, että ala-asteella se oli ollu mukava se opettaja, mutta ei niinku varsinaisesti ees sanonu, että ”käypä esiintymässä” ja ”käypä hakemassa kokemusta näistä ja näistä hommista”, vaan soitettiin se vartti ja se oli siinä, että ei siinäkään vikkaa ollu, mutta*

*eihän siinä periaatteessa etene, ei uskalla koskaan lähteä esiintyyn, ku kukkaan ei tavallaan sano, että.. (Petra)*

*Ne alko olla teknisesti aika vaativia, osa niistä kappaleista, ja niinku se, että hän sano ihan suoraan, että ”sä pystyt kyllä tähän, jos sä niinku haluat.” Niin semmonen niinku kyllä tsemppas ittee tosi paljon, että hän niin paljon usko muhun. (Sini)*

Positiivisen palautteen lisäksi korostui myös opettajan kyky antaa rakentavaa palautetta. Kommenteissa oli kuitenkin säilytettävä mieluiten positiivinen sävy. Opettajan oli jäseneltävä palautteessa hyvin sujuvien asioiden lisäksi niitä asioita, mihin tarvitaan vielä lisää harjoitusta. Moni opiskelija koki positiivisen kautta annetun rakentavan palautteen innostavana ja kehittymisen kannalta merkittävänä.

*Se jäi ehkä parhaiten mieleen innostavana, jos opettaja pysty antamaan semmosia hyviä kehuja, että ”okei, toi pätkä meni hyvin, ja tätä kohtaa kannattaa vielä harjotella”, ja myöskin se, että sano, että ”okei, no ton sä osaat, nyt lähe suoraan seuraavaan”. (Rami)*

*Varsinkin tää ensimmäinen ja sitten tää kolmas opettaja, niin se palaute aina annettiin, että ”näät asiat sulla meni tosi hyvin ja huomasiitko, että oot oppinu tämmösenkin asian, ja toi oli sulla viime viikolla hankala, mutta nyt tääkin menee. Vielä kun huomioit tämän, niin sitten se alkaa olla niinku paketissa”. – – kyllähän se sitten sano aina, että mitä kohtaa pitää kehittää, ja kyllä niitä oli sillei paljon, mutta hän osas tuoda ne esille sillei, että tää ei oo puute vaan tää on taito, jonka sä voit oppia. (Sini)*

*Siinä oli sekin, että mikä eros siitä venäläisestä opettajasta, että hän anto enemmän positiivista kommenttia kuin negatiivista kommenttia, että se ei tavallaan muuttanu sitä mun soittoa negatiivisten kommenttien kautta, että vaikka ”älä tee noin, tai näin”, mutta sit se tavallaan otti niitä positiivisia sieltä, että ”tuo kohta oli hyvä, ja tuo kohta hyvä, pystytkö siirtään sen vielä tuohon kohtaan”. (Iida)*

Rakentavassa palautteessa korostui se, että oppilaalle tulee kertoa selvästi, minkä takia jokin kohta kappaleessa kaippaa harjoitusta enemmän, ja minkälaisiin soitannollisiin asioihin oppilaan tulee kiinnittää siinä huomiota. Innostavana koettiin myös se, että opettaja pystyi analysoimaan soittamiseen liittyviä erilaisia elementtejä ja tuomaan niitä palautteessa rakentavasti esille.

*Jos osaa motivoida hyvin, että sanoo, että ”okei, tämä kannattaa harjotella, tässä on tämmösiä tärkeitä asioita”, niin sitten meni ihan hyvin, jos mä tiesin, että miks mä harjottelen sitä kappaletta, vaikka ois ollu toinen tai kolmas kerta, mutta jos se on vaan se, että ”okei, otetaan tää sama kappale läksyksi uudestaan”, niin ei.. (Rami)*

*Ja sitten se niinko anto semmosia aika hyviä neuvoja aina, että miten voi kehittää jotakin asiaa, että siitä ei tullu semmonen, että se ois ylitsepääsemättömän vaikea, vaan enemmänkin, että mitä voi tehdä eri tavalla tai miten minun pitäis ite työskennellä, et sitten mulla oli jääny varsinkin loppuaikoina pianotunneilla siihen, että mie en ihan hirveesti nähny vaivaa niitä tunteja varten, että se oli niinku semmosta tuskien taivalta aina ne soittotunnit, että siinäpä sitten joutu harjottelemaan, mutta tuossa oli motivoivampaa harjotella sitä tuntia varten, koska siinä sai niinku neuvoja.. (Nea)*

*Hän sano sellasia asioita kuten, että ”sä fraseeraat tosi hienosti” tai että ”sulla on tosi hieno soundi ja nyt kehität vaan tota vähän enemmän”. Kyllä se oli kannustavampaa. (Outi)*

Opiskelijat korostivat myös palautteen uskottavuuden merkitystä. Palautteen oli oltava realistista ja rehellistä, jotta oppilas pystyi uskomaan palautteen todeksi. Opettajan ei tulisi näin ollen kehua oppilastaan suotta tai ylitsevuotavasti, jotta positiivisilla kommentteilla säilyy painoarvo.

*Ja sitä palautetta sai sillee paljon. Se oli niinku reaaliajassa, ja se oli kuitenkin semmosta niinku, ettei se ollu semmosta ylipositiivista, vaan ihan semmosta totta, että kyllähän se sitten sano aina, että mitä kohtaa pitää kehittää, ja kyllä niitä oli sillei paljon. (Sini)*

*Jos on joku esitys mennä joskus pilalle, niin ei se oo ollu semmosta kieltämistä, että ”hyvin meni”, vaikka ois mennä ihan perseelleen, että sitten on ihan rehellisesti sanottu, että ”ei nyt mennä ihan putkeen”. (Jaana)*

Joskus palaute voi olla myös ristiriidassa oppilaan omien käsitysten kanssa. Ristiriitainen palaute voi tuntua tällöin turhauttavana ja heikentää motivaatiota. Nealla oli kokemuksia pianonsoiton opettajista, joiden antama palaute oli ristiriidassa sen suhteen, miten paljon harjoitteluun oli panostanut.

*Siinä ei ollu mitään päätä ja häntää, että millon se oli opettajan mielestä hyvin tai huonosti, ja se sama jatkui konsalla. – – sitten se oli aina, että ”oi nyt kuulostaa hyvältä”, ja sitten mie en yhtään tiiä, että mistä se tuli. Sit joskus tuli, että ”ei, nyt ei ole oikeen kohillaan.”. Ja sillä ei ollu mitään yhteyttä siihen, miten mie olin harjotellu. Mulle tuli ihan valtava turhautuminen siitä. (Nea)*

Opiskelijoilla oli kokemuksia myös opettajista, jotka antoivat palautteen lähes pelkästään negatiivisen kautta. Opettajan kannustamattomuuden ja negatiivisen palautteen keskeisyys opetuksessa koettiin heikentäneen motivaatiota. Positiivisen palautteen puute johti lannistumiseen sekä alisuoriutumiseen. Rami korosti virheiden suvaitsemista osana oppimista.

*Esimerkiks niinku se, että jos soitti vaikka sitä omaa tai omia läksyjä niinku läpi hänelle, niin jos sä teit yhen virheen, niin hän niinku oikeesti vaan vetäs kädet pois koskettimilta, että ”ei sitä tollee soiteta”. Hän oli semmonen, että häneltä ei saanu mitään myönteistä palautetta, et jos joku onnistu jollakin tavalla enemmän tai paremmin kun hän odotti, niin se oli vaan jotain, että ”oho”, ja se oli niinku mitä hänestä sai – – Sitten oikeesti meni sieltä, mistä aita on matalin, koska ihan sama, miten asiat teki, niin hänellä ei koskaan ollu mitään kauheen positiivista sanottavaa. (Sini)*

*Lannistavinta oli ehkä se yks huono opettaja, koska se ei missään vaiheessa kehuu. Se keskitty enemmän kritisoimaan. – – Kun taas ne opettajat, joiden opetuksesta mä tykkäsin, niin ne suvaitsi virheitä tiettyyn pisteeseen saakka ja hyväksyivät ne osana oppimista, että sanotaan, että ”no okei, että kokeileppa uuestaan”, ja ei jääny keskittymään niihin, vaan keskitty siihen, että nyt kannustetaan tää henkilö harjottelemaan. (Rami)*

Palautteen antamisessa korostui oppijälähtöisyys, joka tuli myös esille jo aiemmin pedagogisen suhteen läheisyyttä käsitellessä. Opiskelijat korostivat opettajan kykyä havaita, millainen palaute sopii juuri tietylle oppilaalle. Iidan opettaja osasi antaa sopivaa palautetta ottamalla huomioon oppilaan herkkyyden, kun taas Nean opettajalla oli taipumus antaa oppilaan herkkyydestä huolimatta tiukkaa palautetta. Palautteen antamiseen liittyi myös vahvasti se, että minkälaiseksi opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde oli muodostunut.

*Musta tuntuu, että sillä oli jotain psykologin virkaa tai jotain sellasta, kun se luki tosi hyvin ihmisiä, että mustakin se ties, että mä oon vähän herkkä, että tavallaan anto semmosta palautetta, mikä ei välttämättä oo semmosta heti suoraan, koska sitten se ties, että mä otan aika hyvin itteeni. (Iida)*

*Sillä oli ehkä vähän semmonen kuivakka, sarkastinen huumori, ja sitä ei lapsena todellakaan tajua, et se niinku ottaa kaiken niin kirjaimellisesti, että se ollu aina niin tosissaan, kun se sano sen kommentteja, mut ne meni ihan täydestä, ja mä oon aina ollu vähän just semmonen herkkä ja vähän pidättyvä, niin sitten mie otin sen ihan hirveän vakavasti. (Nea)*

## 5.2.2 Vaatimustaso

Motivaation kannalta on olennaista, että opettaja osaa vaatia ja asettaa oppilaalleen haasteita sopivassa määrin. Jaanalla ja Nealla on kokemuksia opettajista, joiden tiukka kuri ja haasteet kasvattivat motivaatiota. Opettajan vaativa asenne sai Outin harjoittelemaan enemmän, jonka kautta kasvoi myös kannustavan palautteen määrä ja motivaatio.

*Varmaan ainakin sit semmonen niinku ollu tosi motivoivaa, kun on annettu niinku haasteita, ja varsinkin niinku [opettaja a:n] kanssa, joka oli mun viimesin piano-opettaja ja [opettaja b:n] kanssa, että he ei päästäny mua mitenkään helpolla, vaan se, että annettiin vaikeampaa ja annettiin vähän liian vaikee, ja annettiin sillai niinku haasteita. (Jaana)*

*Kyllä musta tuntuu, että osa mikä motivoi mua tosi paljon on se, että kuinka tiukka se on, että se ei oo semmosta niinku kaverillista enää se opetus, vaan se on siis sitä, että se pysäyttää heti, kun menee väärin. Se korjaa heti, jos äänessä on epäpuhtauksia ja sillee, että se on sopivan semmonen tiukka, että se motivoi mua niinku harjoittelemaan entistä paremmin. (Nea)*

*Siinä niinku tavallaan huomasi sen, että mitä enemmän harjoitelti, niin sitä paremmin se homma eteni ja sitä kivempaa siellä tunneilla oli. Siinä sai tietenkin enemmän ja enemmän sitä kannustusta ja motivaatio lisääntyi niinku sitä kautta. Se on tavallaan semmonen kierre, että jos ei harjoittele, ja jos ei oo sitä motivaatiota, niin ei se kyllä lisäänykkään se motivaatio tavallaan mistään. (Outi)*

Opettajan asettama vaatimustaso ei ollut kuitenkaan aina motivoinnin kannalta paras mahdollinen. Hannelen opettaja vaati liian vähän, kun taas Sini koki opettajan asettaman vaatimustason olleen liian korkealla.

*Se opettaja oli semmonen, vähän semmonen vanhempi mies ja ei niin tarkka, että jos mä en vaikka läksyjä ollu harjotellu. Se oli vaan sillee ”No ei se haittaa. Soitellaan nyt vähän.” – En mä yleensä jaksanu ees harjotella niitä viululäksyjä, ja että kun ei se sanonu mulle mittään jos mä en ollu harjotellu, niin oli helppo jättää ne sitten. (Hannele)*

*Selkee semmonen pieni notkahdus alaspäin tuli sen toisen opettajan aikana, kun sitä harjotusta oli paljon enemmän. No olin tietysti jonkun verran isompi jo, mut siinä piti tehdä töitä ihan oikeesti. (Sini)*

### 5.2.3 Tavoitteiden samansuuntaisuus

Haasteiden sopivaan määrään liittyi hyvin pitkälti myös se, että miten oppilaan ja opettajan tavoitteet olivat suhteessa toisiinsa. Opiskelijoilla oli ollut hyvin vaihtelevia tavoitteita soittamisen suhteen. Ramille tärkeimpänä tavoitteena oli, että soittaminen on hauskaa ilman suuria musiikillisia tavoitteita. Jaanalle soittaminen oli harrastus, joka otettiin kuitenkin tosissaan asettaen selkeitä tavoitteita. Outi puolestaan tavoitteli määrätietoisesti sellistin ammattia. Kaikilla kolmella oli kokemuksia opettaja-suhteista, joissa opettaja pyrki oppijalähtöisesti ottamaan huomioon oppilaan omat tavoitteet.

*Parhaiten toimi siinä tilanteessa, ku opettaja ja mä oltiin samoilla linjoilla. En tiä oisinko mä siinä vaiheessa sanonu, että mikä se mun linja oikeesti oli, mutta se selkeesti tajus, koska se panosti siihen, että hommat menee mukavasti. Hommat tuli tehtyä myös oikeen, mutta etusijalla oli se, että on hauskaa. Skaaloja ei tullu paljon harjoteltua, koska ne ei ollu vaan niin hauskoja, että se panosti siihen, että ”no okei, tykkäätkö sä tästä kappaleesta”, että jos tykkäsin, niin sitten sitä voitiin harjotella vähän enemmän ja jos se oli vähän tylsä, niin sitten annettiin vaan olla. (Rami)*

*Se sillai hyväksy sen, että se on vaan niinku harrastus mulle, mutta silti otetaan se niinku tosi tosissaan, ja tavallaan meillä oli hyvin yhteinen sävel siitä, että mitä tehään, että tehään tosissaan, mutta ei kuitenkaan niinku sillai ammattiin tähtäävästi, eikä mitenkään, että se oli sillai niinku, ymmärsi hyvin kaikki muutkin harrastukset. (Jaana)*

*Se ei ollu semmosta nössöilyä, että kyllä se oli tiukkaa, että hän sano ihan tuntimääriä, että kyllä sun pitää pyrkiä harjotteleen se kuus tuntia päivässä, mikä on ihan hirvee määrä. Vähän niinku luetteli faktat, että jos sä haluat ammattimuusikoks, sä haluat töihin orkesteriin, niin sun täytyy harjotella tän ja tän verran, ja se oli ihan oikeassa. Sit mä rupesin kiltisti harjotteleen. (Outi)*

Opiskelijoilla oli myös kokemuksia opettajista, joiden kanssa tavoitteet eivät kohdanneet parhaalla mahdollisella tavalla. Ramin toinen opettaja ei havainnut oppilaansa tavoitteita ja pyrki opettamaan pelkästään omien tavoitteiden pohjalta. Kirsin opettajien tavoitteet olivat

ristiriidassa oppilaan kanssa johtuen osaltaan myös musiikkiopiston yleisestä opetustraditiosta. Opetuksessa keskityttiin tavoittelemaan liikaa teknisten yksityiskohtien hallitsemista.

*Mä veikkaan, että se ei missään vaiheessa tajunnu, että mä soitan puhtaasti omaksi ilokseni, ja ei se osannu kannustaa sitä. Sen pääasiallinen lähtökohta näytti olevan semmonen, että nyt soitetaan asiat oikein, ja jos ei soiteta oikein, niin on tehty väärin. Se oli vähän huumorintajuton tapaus myöskin. Se ei paljon suvainnu virheitä, ja se oli hyvin tietoinen siitä, että virheitä ei saa tehdä – –mä toivoisin, että hyvät opettajat osaisivat vähän kattoa, että mikä niiden oppilaiden linja on ja sopetutua sitten siihen oppilaan linjaan, että useimmilla harrastajilla, niinku mulla, niin sillä ei oo mitään merkitystä, että osaako soittaa hyvin vai ei. Kunhan osaa soittaa riittävän hyvin omasta mielestään. (Rami)*

*Tavallaan just kaikki se siihen soittoon liittyvä, kun se oli niin semmosta teknistä, ja jotenkin musta tuntu, että mulla ei ikinä riittäny se. joko se että mä en reenannu tarpeeksi oikeesti tai että mua ei sillei kiinnostanu tai sitte, että mä menin eteenpäin, mutta sitten ne oli kuitenkin aina ne samat jotenkin, että mulla oli aina jotakin väärin. (Kirsi)*

Tavoitteiden asettelussa korostui motivaation kannalta myös opettajan kyky asettaa sopivia välitavoitteita ja luoda oppilaalle esimerkiksi suunnitelmallinen harjoitteluohjelma. Varsinkin soittoharrastuksen alkuvaiheessa oppilaat eivät välttämättä itse osanneet määritellä omia tavoitteitaan niin hyvin. Sinin ensimmäinen opettaja osasi asettaa sopivia ja motivoivia välitavoitteita, kun taas toinen opettaja ei osannut sanallistaa tavoitteita kunnolla. Nean opettajalta puuttui puolestaan opetuksesta kokonaan selkeä suunnitelmallisuus tavoitteiden suhteen.

*Se [opettaja] rakensi kans semmosta ohjelmaa, että kun sä harjottelet vaikka alkuviikosta näin, niin sitten lisäät tuona päivänä tämmösen osion siihen, ja sitten tämmösen, niin sit sä pääset siihen, mikä on tän viikon tavote, ja sit kun oli niitä kurssikokeita tai jotain kevätkonsertteja, niin niihin treenaaminen oli tosi motivoivaa, koska oli semmosia sopivia tavoitteita, sopivan kokosia palasia niistä kappaleista, mitä piti harjotella – – sen tokan opettajan kanssa ehkä niinku se, että hän ei ehkä sanallistanu niitä tavoitteita niin hyvin, että mä olisin ymmärtäny, että mitä kaikkee hän tältä osalta haluaa ja miksi.” (Sini)*

*Ois niinkö ehkä toivonu, että se ois ollu näin myöhemmin ajateltuna semmosta suunnitelmallista, että ois ollu jotain tavoitteita, että yleensä se oli vaan se kurssitutkinto ja niinku mie luulin, että ois voinu edetä paljon nopeamminkin, jos tuota tuota ois niinkö ehkä jotenkin ollu enemmän sellanen henkilötasolla se suhde, että ois niinku yhdessä tehty niinkö tiiviinä töitä, tai jotenkin sillai, ku mie kuitenkin olin innostunu soittamisesta ja musiikista. (Nea)*

#### 5.2.4 Opetustapa

Opiskelijoiden kertomuksissa nousivat esille erilaiset opetustavat motivoinnin keinoina. Perinteiseen mestari–oppipoika-malliin liittyvää mallioppimista sivuttiin hyvin vähän opiskelijoiden kertomuksissa, mikä voi liittyä osaltaan myös siihen, että moni pitää sitä

yleisenä ja hyväksyttynä oletuksena soittoharrastuksessa. Opetustapaan liittyvinä tekijöinä opiskelijat nostivat enimmäkseen esille ne tilanteet, joissa opettaja otti erilaisia opetuskäytäntöjä oppitunnille. Nämä tilanteet koettiin virkistävänä ja motivoivana vaihteluna.

*Me käytettiin semmosia soittovihkoja ainakin alussa, missä oli CD ja sai soittaa niinku säestyksen kanssa. Se pisti aina levyltä soimaan, ja sitten soittamaan mukana, niin siinä oli semmonen kunnan tausta. Se oli kans yks varmasti motivoinnin keino, ettei tarvinnu yksin vaan yhtä ääntä, vaan sieltä tulee niinku taustat ja muut ja soitat melodiaa sitten siihen. Se oli kiva. (Topi)*

*Se lähesty asiaa sillee, ei niinku teorian kautta, vaan enemmänkin sen kautta, että näytti mulle niinku videoita, että ”kato miten siisti Bob Dylan jammailee tässä, että eikö kuulosta ihan mahtavalta, että nyt sää menet kotiin ja jammailet samallain”, ja sitten taas se piano-opettaja, niin se oli semmosta, että laitettiin nuotit etten, ja sitten käytiin sitä, että se soitti eka ja sitten mää soitin. Sit se sano, että menikö hyvin vai huonosti, ja sitten se taas soitti ja mää soitin – – että aika niinku tylsää meininkiä, että ei mittään jännittävää siinä välissä. (Petra)*

*Innostavat oli ehkä ne tilanteet, kun opettajat oikeesti oli ite innoissaan, ja pysty antaa vähän vaihtelua siihen, että jankataan sitä samaa kappaletta, että se just semmonen, että tää miespuolinen, joka oli viimesin klarinetinopettajana, niin se laitto mut transponoimaan jonkun kappaleen ihan lennosta, että tämmöset haasteet kyl innosti – – latistavin on se, että kolmas viikko, sama läksy. Se vaan tympäsee soittaa sitä samaa kappaletta koko ajan. (Rami)*

Joidenkin opiskelijoiden kohdalla opettajan vahvalla läsnäololla soittotilanteessa oli motivaation kannalta positiivinen vaikutus. Opettajan vahva läsnäolo näkyi esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja soitti tai lauloi melodiaa oppilaan mukana. Iida koki myös soittotilanteen keskellä annettujen kommenttien edistäneen kappaleen kehitystä.

*Musta on aika silleen tosi motivoivaa se, että me soitetaan aika paljon yhdessä, että mää opettelen jonkun kappaleen, ja se soittaa siihen niinku toiset äänet ja tälle, että se on semmosta, että sillä on aika paljon itellä viulu kokoajan ja me yhdessä soitetaan ja vertaillaan ääniä, puhtautta ja kaikkee semmosta. (Maija)*

*Semmonen, mikä on niinku huono ominaisuus opettajassa, että tietyllä tavalla niinkö yksipuolisuus siinä soittotunnissa, että ei tuu hirveesti semmosta niinkö vuorovaikutusta, että se vaikka soittas mun kanssa tai näin – – semmonen vuorovaikutus pittää kyllä olla, ja sitten tietenkin taidot sillä opettajalla tehdä siitä semmonen mukava opetustilanne. (Petra)*

*Se laulo tosi paljon mukana ja sillä tavalla autto sitä kappaleen kehitystä, ja sitten se saatto heilua siellä luokassa ja soittaa ite tai sitten huutaa, että ”kovemmin kovemmin!” tai ”hiljempaa” tai jotain tämmösiä. Sit se eläyty siihen opetukseen tosi paljon, ja se oli tosi kiva, että se niinku oli läsnä siinä opetuksessa. (Iida)*

Tärkeänä motivaation kannalta pidettiin myös sitä, että opettaja antoi oppilaalle riittävästi tilaa rakentaa ja tulkita kappaleita antamatta liian tarkkoja ohjeita. Iidalla oli kaksi hyvin erityylistä opettajaa sen suhteen, kuinka paljon he antoivat tulkinnallisia vapauksia. Liisa piti motivoivana sitä, että kappaleen teknisen opettelun jälkeen sai enemmän luoda ja miettiä kappaleen tulkinnallista puolta.

*Se [toinen opettaja] anto mulle tilaa tehdä mun omaa juttua, että tietyt asiat sano kyllä tietenkin, että kun on tämmönen kappale kyseessä, esim. barokki, niin sun pitää soittaa tietyllä tavalla, mutta se loppusilaus, niin se anto mulla tavallaan ite päätettäväks. – – Se oli semmonen, mitä mä ite piän tosi tärkeenä opettajassa, että ei välttämättä anna semmosia suorita, että miten sun pitää tehdä asioita, vaan antaa tavallaan ohjeita, mutta sitten antaa tilaa rakentaa mun omannäkönen tästä kappaleesta. (Iida)*

*Kun taas siinä [ensimmäisessä opettajassa] oli ehkä just se, että mä pelkäsin sitä, että miten se reagoi tähän, että mulla ei ollu vapaita käsiä tehdä sitä kappaletta – – Mun ois pitäny ehkä tietää jollain tavalla, että mitä se ite ajattelee. Aikasemmin ennen tätä [toista opettajaa] mä en harjotellu juuri koskaan, että sillee pari kertaa viikossa, ku ei ollu kauheesti motivaatiota ja se oli semmosta, että noo mä käyn soittotunneilla ja näin, mut sitten kun tuli tää [toinen opettaja], ja se oli jotenkin semmonen..se innosti mut tosi paljon soittaa sillon yläasteella, niin sitten kehityinkin tosi paljon, että soitin joka päivä sen jälkeen tunnin tai kaks. (Iida)*

*Se oli kans mulla semmonen merkittävä niinku merkkipaalu aina jossain biisissä, ku pääsi sen vaiheen ohi, että ku oltiin tavallaan opeteltu se sillee niinku fyysisesti soittamaan, mutta sitten, että alettiin käydä sitä tulkintapuolta siitä, että niinku me useesti, vaikka me soitettiin klassista musiikkia, mut sitten me mietittiin semmosia erilaisia tulkintoja siihen, niin se oli mulle semmonen tosi motivoiva hetki, ku sai ite luoda enemmän ja miettiä. Se oli semmonen iso motivaatiokannustin aina. (Liisa)*

Soitonopetuksessa korostuu ennen kaikkea opettajan kyky hahmottaa, minkälainen opetustapa sopii juuri tietylle oppilaalle parhaiten. Opettajan voi olla vaikea miellyttää ja motivoida kaikkia oppilaitaan samoilla opetusmetodeilla. Joillekin sopii paremmin mallioppiminen, kun taas toiset innostuvat enemmän yhdessä soittamisesta. Opettajalta vaaditaan myös joskus tilannetajua muuttaa suunnitelmia kesken oppitunnin, jos oppilas ei vaikuta innostuneelta opetustilanteessa.

*Hän teki meistä kaikista niinku ammattimuusikoita ja ammattisellistejä, ja tosi hienoihin orkestereihin pääsi suurin osa. Hänellä oli selvästi sellasta pedagogista silmää, että miten tota ihmistä opetetaan ja miten tota. Ne poikkes aika paljon, et mä sain kuulla ihan niinku kavereilta tai kävin kuunteleen tunteja ja ihmettelin, että toihan on ihan erilaista toi tunti kuin mulla. Se oli tosi mielenkiintosta, että hän sai mut esimerkiksi, kun mää olin kans vähän tämmönen boheemi tai miten sen nyt sanois, aina ollu vähän semmonen taivaanrannan maalari jossain suhteessa, niin hän sai mulle semmosen luotua semmosen harjottelujärjestelmän esimerkiksi, että kuinka mun täytyy harjotella, että mä pääsen siihen, siihen maaliin, mihin mä haluan päästä. (Outi)*

*Se ossaa ottaa sillai niinku sen oppilaan jotenkin ihan täydellisesti melkeinpä, koska siis mä muistan, kun kerran oli semmonen tilanne, että mua ei yhtään kiinnostanu, ja äiti vei soittotunnille. Vähän itkua tihrustin siinä ja ei niinkö ei millään ois kiinnostanu, ja mä muistan ku mä lähin sieltä soittotunnilta, niin mulla oli hymy korvissa – – Se pysty sillä tavalla joustaan, että ei katota välttämättä läksyjä tai mittään tympeitä juttuja, että soitetaan duettoja kahestaan ja tällai näin. Se osas jotenkin ottaa sen tilanteen aina hoitaa sillai, että siitä jäi hyvä mieli. (Topi)*

Opiskelijat kertoivat myös muista erilaisista motivoivista tekijöistä, jotka liittyivät opetukseen. Outi koki motivoivana sen, jos opettaja onnistui luomaan positiivisen kilpailuasetelman muiden soittajien kesken. Sini kertoi lapsena vihkoon laitettujen tarrojen ja merkintöjen lisännen soittamisen motivaatiota, mikä liittyy vahvasti ulkoiseen motivaatioon.

*Hän sai semmosen aika mielenkiintosen pöhinän aikaseksi siinä meidän luokassa, että sai niinku mut ihailemaan niitä jotka oli vanhempia, ja jotka oli taitavampia. Vähän silleen, mä muistan, että hän on joskus sanonu siihen tyliin, että ”susta voi tulla kuule parempi kuin ne”, tai jotenkin se sai semmosen positiivisen kilpailuasetelman aikaseksi, ja sitten sehän lisää motivaatiota semmonen halu päästä johonkin, että mää haluan olla yhtä hyvä kun toi, ja sitten siihen tavallaan tähtää ja alkaa harjotteleen. (Outi)*

*Ja tietysti lapsille jotkut tämmöset niinku merkinnät siinä pianovihossa ja jotkut tarrat ja tämmöset, niin visuaaliset jutut, niin ne sit tuki kotonakin sitä harjottelumotivaatiota. (Sini)*

### 5.2.5 Ohjelmisto

Opiskelijoiden kertomuksissa korostui vahvasti soitettavan ohjelmiston merkitys motivaatiolle. Opettaja on usein se, joka valitsee soittotunnilla harjoiteltavat kappaleet. Opettajan asema kappaleiden valitsemisessa korostuu varsinkin, jos ohjelmiston valintaa rajoittavat tietyt tutkintoihin liittyvät vaatimukset. Iida ja Hannele kokivat innostuksen kannalta merkittävänä sen, että opettaja osasi valita juuri heille sopivia kappaleita. Sinin opettaja motivoi oppilastaan tuomalla välillä soittotunnille kappaleita myös eri musiikkityyleistä, vaikka pääpaino ohjelmistossa olikin länsimaisessa taidemusiikissa.

*Se valihtu mulle aina tosi hyvät kappaleet, että se tajus, että mulle käy semmosia, venäläistä romantiikkaa tai semmosta venäläistä musiikkia. Se oikeestaan heti ties, että kelle pitää antaa minkäkinlaista. Tottakai sinne tuli semmosia, että okei tää kappale ei oo hyvä, ei soiteta sit enempää, mutta tavallaan se valihtu tosi hyvät kappaleet mulle, ja sitä kautta innostuin. (Iida)*

*Se oli miettiny mulle sopivia kappaleita, ja sitten ku oli niitä kurssitutkintoja, niin sitten sinne valittiin aina niitä kappaleita, niin sitten niistä se opettaja oli sitten tosi tarkasti ite miettiny, että mikä kappale ois just mulle sopiva ja millä mä pystyisin parhaiten näyttämään, että mitä mä osaan. (Hannele)*

*Mä tykkäsin, että hän otti niinku vaihtelevasti sitä aineistoo sinne, että oli tietysti sitä klassista, mitä oli pakko olla, mutta oli sitten myös tämmöstä pop/jazz-tyylistä. Mä menin silloin yläasteelle, ja olin joku 13, ja tuota varmaan niinku se, että sitä materiaalia oli sillei vaihtelevasti tai niitä tyylejä, niin sitten inspas soittamaan. Se ei ollu semmosta yksipuolista. (Sini)*

Opiskelijat kokivat myös erittäin positiivisena sen, että opettaja antoi oppilaalle vastuuta kappaleiden valitsemisessa. Opettaja saattoi kysyä suoraan, minkälaista musiikkia oppilas itse halusi soittaa.

*Ja [opettajalla] oli tosi kiva se, että se kysy multa, että minkätyylistä mä haluaisin soittaa. Jossain vaiheessa meillä oli tarkoitus alkaa flamengoakin soittamaan, mutta mulla oli silloin varmaan taas se 3/3 tulossa, niin piti keskittyä siihen, mutta hän niinku tarjos meille niinku semmosen mahdollisuuden ite valita jotain, mikä meitä kiinnostaa, että se oli mun mielestä tosi kiva. (Liisa)*

*[Opettaja] otti vastaan myös toiveita aika paljon, että se kysy monesti, että minkälaista musiikkia haluat soittaa, ja sain sitten sanottua, että mä haluaisin soittaa vaikka elokuvamusiikkia, ja sitten hän hommas nuotit, ja sitten soitettiin elokuvamusiikkia, että [opettaja] kyllä kuunteli myös toiveita ihan hyvin. Jakso soittaa taas, kun oli omastakin mielestä tai että tykkäs kappaleesta. (Topi)*

*Hän aina niinku kokeili, että minkälaisesta mä tykkäisin, mikä mua kiinnostais, että ”no haluisitko tämmösen vai haluisitko tämmösen?” Että aika paljon saatto tehdä valintoja sen mukaan, että mikä itteekin kiinnosti, ja sit jos oli niinku joku kevätkonsertti, niin aika paljon sai vaikuttaa siihen, että mikä se ois. (Sini)*

### **5.3 Oppilaan suhde opettajan ja sisällön suhteeseen**

Opettajan musiikillista kyvykkyyttä voidaan tarkastella didaktisesta ja pedagogisesta suhteesta irrallisena kokonaisuutena. Tällöin siihen liittyy oppilaan suhde opettajan ja sisällön väliseen suhteeseen. Se, että opettaja osaa itse soittaa ei kuitenkaan yksinään riitä, vaan opettajalta vaaditaan taitoa sisällön opettamiseen mihin liittyy didaktisen suhteen toimivuus. Didaktisen suhteen toimivuudelle on puolestaan edellytyksenä opettajan ja oppilaan välinen myönteinen pedagoginen suhde. Osa opiskelijoista koki opettajan olleen esikuva soittotaitojensa takia ja näin vaikuttaneen positiivisesti motivaatioon.

*Se mikä on ollu suurin motivaattori siinä soitonopiskelussa, että miks se on jatkunu niin pitkään, niin kyllä se on varmasti ollu yks iso syy se opettaja, että se on ollu mulle niin suuri roolikuva. – – Pidin häntä hirveän hyvänä soittajana, ku mä olin sitä pienestä asti kattonu. Hän soitti kaupunginorkesterissa ja tällä lailla, mutta tottakai sitten isompana ymmärsi, että kun hän johti esimerkiks [paikkakunnan] kamariorkesteria, ja sai mun mielestä jotakin semmosia palkintoja, niin huomaa kuinka arvostettu hän on. (Jaana)*

*Mulla on tullu ehkä nyt, kun mä kuulen ku se soittaa, niin mulla tulee semmonen, että viitsi, että mä haluan soittaa niinku sää. (Maija)*

*Siis hän on ite tosi taitava sellisti. Se on niinku, mikä on yks, mitä mä painotan, että se on tärkeää, ja hän omalla esimerkillä pysty näyttämään, että miltä sen pitäis kuulostaa sen soiton, kun taas tää ensimmäinen opettaja ei ollu niin taitava sellisti, että hän ei esimerkiks varmaan olis pystynytkään enää opettamaan sitten mua. (Outi)*

Outi toi innostuksen kannalta positiivisena tekijänä sen, että opettajalla oli soittotaitojensa lisäksi myös tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa tietämystä opetettavasta aiheesta, kuten taustatietoa säveltäjistä ja kappaleista.

*Niillä oli molemmilla tämmönen, että he olivat tosi perehtyneitä ja lukeneita ihmisiä, ja heillä oli paljon taustatietoa, ja mun mielestä se vaikuttaa siihen, kuinka se motivoi. Ensinnäkin siihen, että se motivoi enemmän, jos tiiät siitä vähän enemmän, ja sit toisekseen tulee semmonen mielikuva, että se säveltäjäkin on ollut ihminen ja sillä on ollut tunteita – –Mä peräänkuulutan varsinkin tässä myöhemmässä soitonopiskelussa sitä tietämistä ja lukemista ja perehtyneisyyttä ja yleissivistystä. (Outi)*

#### **5.4 Yhteenveto**

Tämän tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi, että opettaja–oppilas-suhteen myönteisellä ilmapiirillä oli yleisesti positiivinen merkitys motivaatiolle ja soitonopiskelussa edistymiselle. Ilmapiirin myönteisyyden ja toimivuuden kannalta korostui opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen läheisyys. Läheisyyden muodostumiseen ja suhteen toimivuuteen vaikutti se, kuinka hyvin oppilaan ja opettajan persoonat kohtasivat, ja miten opettaja osasi ottaa oppilaan huomioon yksilönä. Suhteen läheisyys vaikutti pääsääntöisesti aina positiivisesti motivaatioon ja lisäsi motivaatiota myös sitä kautta, että opiskeluun liittyvistä asioista pystyttiin puhumaan syvällisesti. Osa opiskelijoista koki motivaation kannalta positiivisena toisaalta myös sen, että suhde oli samalla läheinen mutta sopivan etäinen. Suhteen läheisyyden ja myönteisyyden merkitys motivaatiolle vahvistaa myös aikaisempia tutkimustuloksia (Hirvonen 2003; Kosonen 1996). Hirvosen (2003, 81) mukaan soitonopettajasta kehittyvän myönteisen kuvan merkitys voi olla motivaation kannalta merkittävä.

Läheisessä ilmapiirissä motivaation kannalta merkittävää oli ennen kaikkea se, että opettaja oli aidosti kiinnostunut oppilaan henkilökohtaisesta elämästä ja oppimisesta. Opettajan kiinnostuneisuuden osoittamisella saattoi olla myös positiivinen vaikutus itseluottamukseen. Opiskelijoilla oli myös kokemuksia etäisistä opettaja-suhteista, joissa heijastui puolestaan opettajan välinpitämättömyys oppilasta ja hänen oppimistaan kohtaan. Etäisessä suhteessa opettaja ei välttämättä kunnioittanut oppilalle varattua aikaa oppitunneilla tai ollut kiinnostunut oppilaan kuulumisista. Nämä tekijät vaikuttivat

motivaation heikkenemisen kautta muun muassa opettajan vaihtamiseen ja soittoharrastuksen lopettamiseen. Tutkimustulokset vahvistavat Kososen (2010, 308) käsityksiä, joka esittää opettajan kiinnostuksen oppilaan omaa elämää kohtaan olevan tärkeä tekijä toimivan opettaja–oppilas-suhteen kannalta. Lisäksi Wentzel (2016, 213) toteaa itsemääräytymisteorian yhteydessä, että opettaja voi vastata oppilaan tarpeisiin ja sitä kautta sisäiseen motivaatioon osoittamalla emotionaalista tukea ja kiinnostusta oppilaan henkilökohtaista hyvinvointia kohtaan.

Kannustavalla ilmapiirillä oli positiivinen merkitys soittamisen motivaatiolle. Kannustavaan ilmapiiriin liittyi usein myös turvallisuuden tunne soittotunnilla. Oppilas pystyi tällöin luottamaan opettajaansa ja siihen, ettei tunnilla tarvitse pelätä virheitä tai yllättäviä tilanteita. Turvattomuuden tunteeseen liittyi puolestaan pahimmillaan se, että soittotunnit koettiin pelottavina. Tällöin ilmapiiri oli myös kannustavan sijaan negatiivinen ja lannistava johtaen motivaation heikkenemiseen. Myös Hallam (2012, 179) tuo esille esille opettajan antaman tuen ja kannustuksen positiivisen merkityksen soittamisen motivaatiolle.

Edellä mainitut pedagogiseen suhteeseen liittyvät tekijät osoittavat yhteneväisyyttä teoriataustassa esitettyyn pedagogisen rakkauden käsitteeseen sekä motivaatioteoreettisiin lähtökohtiin. Pedagogisen rakkauden vallitessa korostuu ilmapiirin läheisyys, läsnäolo ja luottamus oppilaan kykyjä kohtaan, jolloin oppilas voi kokea ilmapiirin lämpimänä, kannustavana ja turvallisena. (Määttä & Uusiautti 2012, 29–30). Pedagogisen rakkauden voidaankin näin ollen katsoa olevan merkittävä tekijä motivaation kannalta tämän tutkimuksen valossa. Kiintymyssuhdeteoriassa sekä itsemääräytymisteoriaan liittyvän yhteenkuuluvuuden tunteen tarpeessa korostetaan myös yksilön kokemusta turvallisesta suhteesta sosiaaliseen ympäristöön (Wentzel 2016, 212; Deci & Ryan 2000, 235). Ryan ym. (1994) havaitsivat sisäisen motivaation olleen korkeampi niillä oppilailta, jotka kokivat opettajansa lämpimänä ja huolehtivaisena.

Didaktiseen suhteeseen liittyvänä tekijänä opettajan antamalla palautteella oli merkittävä rooli oppilaan motivoimisessa. Soittosuorituksiin liittyvien yksittäisten kannustavien palautteiden lisäksi erityisen motivoivana koettiin positiivinen palaute, joka koski oppilaan lahjakkuutta ja kehittymistä. Myös eteenpäin rohkaiseminen ja opettajan yleinen luottamus oppilaan kykyjä kohtaan koettiin tärkeänä. Kannustavan palautteen myötä oppilas sai itseluottamusta ja pystyi tiedostamaan, että mitkä asiat onnistuvat soittamisessa hyvin.

Rakentava palaute oli kuitenkin myös vähintään yhtä tärkeää, jotta oppilas pystyi kehittymään ja saamaan sitä kautta lisää motivaatiota harjoitteluun. Rakentavan palautteen oli oltava sävyltään positiivista, mutta samalla myös rehellistä ja realistista, jotta oppilas pystyi uskomaan palautteen todeksi. Joskus opettajan antama palaute oli myös ristiriidassa suhteessa oppilaan omiin käsityksiin. Ristiriitaisella palautteella oli turhauttava ja motivaatiota heikentävä vaikutus. Negatiivinen palaute ja kannustuksen puute koettiin myös erittäin lannistavana johtaen alisuoriutumiseen.

Palautteen antamiseen liittyvät seikat vahvistavat monilta osin myös aiempaa tutkimusta ja motivaatioteoreettisia näkökulmia. Yksittäisillä palautteilla ja yleisellä rohkaisulla nähdään olevan merkitystä oppilaan motivaation kannalta. (Hallam 2012, 179; Barrett 2006, Kosonen 2010, 297.) Piikittelevän kriittisyyden ja negatiivisen palautteen on nähty puolestaan olevan heikentävän oppilaan motivaatiota johtaen sen jopa kriittiseen tilaan. (Hallam 2012, 177; Juvonen ja Anttila 2002, 144). Motivaatioteorioiden kautta tarkasteltuna itsemääräytymisteoria tuo esille pätevyyden tarpeen, jonka tyydyttymiseksi kannustavalla ja positiivisella palautteella on merkitystä. (Deci & Ryan 2000, 234) Hallamin (2009) musiikin oppimisen motivaatiomalli puolestaan tuo esille sen, että ympäristö voi vaikuttaa yksilön itsetunnon kautta yksilön motivaatioon, kuten myös tämän tutkimuksen tulokset antavat osaltaan ymmärtää.

Opettajan tuli osata vaatia ja asettaa oppilaalle sopivasti haasteita. Osalla opiskelijoista oli kokemuksia opettaja-suhteista, joissa opettajan asettamat haasteet olivat sopivia ja sitä kautta myös motivoivia. Osalla puolestaan oli kokemuksia opettaja-suhteista, joissa vaadittiin liian paljon tai liian vähän, mikä vaikutti motivaatioon negatiivisesti. Myös Hirvonen (2003, 79) on esittänyt omassa tutkimuksessaan, että sopivat haasteet vaikuttavat usein positiivisesti sisäiseen motivaatioon, kun taas liian helpot tehtävät johtavat turhautumiseen. Lisäksi itsemääräytymisteorian näkökulmasta pätevyyden tarvetta ja sisäistä motivaatiota tukee juuri tehtävien sopiva haasteellisuus (Deci & Ryan 2000, 234).

Tehtävien haasteellisuuteen liittyen opettajan ja oppilaan tavoitteiden samansuuntaisuus oli motivaation kannalta merkittävä tekijä. Soittamiseen kohdistuvat tavoitteet olivat hyvin vaihtelevia eri opiskelijoiden välillä. Toisille opiskelijoille soittaminen nähtiin selvänä harrastuksena, kun taas toisille harrastus saattoi olla enemmänkin ammattiin tähtäävää. Opiskelijoilla oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia tavoitteiden kohtaamisesta. Tavoitteiden asetteluun liittyen opiskelijat korostivat motivaation kannalta myös sitä, että

opettaja osasi asettaa sopivia välitavoitteita. Aiemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että oppilaan ja opettajan samansuuntaisilla tavoitteilla on todellakin merkitystä soittamisen motivaatiolle (Hirvonen 2003, Kosonen 2010; 1996). Anttila ja Juvonen (2002) toteavat, että tavoitteiden asettamisessa tulee ottaa huomioon oppilaan omat tavoitteet, ikä, kehitystaso sekä henkilökohtaiset ominaisuudet. Hallamin (2009) malli tuo esille, että ympäristö on vuorovaikutuksessa yksilön tavoitteiden kautta motivaatioon, mikä näyttäisi korostuvan varsinkin tässä tutkimuksessa.

Opetustapaan liittyvät motivaatiotekijät nousivat opiskelijoiden kertomuksissa esille melko vaihtelevasti. Motivaation kannalta positiivisina tuotiin kertomuksissa yleensä sellaiset opetustavat, jotka olivat oppilaan kohdalla normaalista poikkeavia. Joidenkin oppilaiden kohdalla opettajan vahva läsnäolo opetustilanteessa koettiin positiivisena. Se näkyi opettajan soittaessa oppilaan mukana tai antaessa kommentteja kesken soittosuorituksen. Osa opiskelijoista toi esille motivoivana myös sen, että opettaja antoi oppilaalle omaa tilaa kappaleen rakentamisessa sekä tulkinnallisia vapauksia. Opiskelijat toivat esille oppijalähtöisyyden opetuksessa korostamalla sitä, että opettajalla oli kyky hahmottaa sopivat opetustavat juuri tietylle oppilaalle.

Opetustapojen vaihtelevuuden, oppilaan tulkinnallisten vapauksien ja oppijalähtöisyyden korostuminen haastavat perinteisen mestari–oppipoika-mallin, joka on perustunut hyvin pitkälti jäljittelyyn ja mallioppimiseen. Toisaalta nykyisellään mallin voidaan katsoa olevan oppijalähtöisempi, mikä tukee myös tämän tutkimuksen tuloksia. Hyry (2007, 77) korostaa mallin yhteydessä modernin oppimiskäsityksen piirteitä toteamalla, että opettajan tulisi ohjata oppilasta muun muassa juuri vastuun ottamiseen, suorituksen reflektointiin sekä aktiiviseen ajatteluun. Itsemääräytymisteorian näkökulmasta autonomian tarve tyydyttyä ja sisäinen motivaatio kasvaa, kun yksilöllä on juuri enemmän vapauksia eikä toiminta ole kontrolloitua. (Deci & Ryan 2000, 234). Ahonen (2004, 166) toteaa yleisesti musiikinopetukseen liittyen, että liian autoritaarinen opetustyyli vaikuttaa motivaatioon negatiivisesti.

Suurin osa opiskelijoista toi esille opettajan merkityksen motivaatiolle ohjelmiston valintaan liittyvissä tilanteissa. Motivoivina koettiin ne tilanteet, joissa opettaja osasi valita oppilaan taitotasolle ja mieltymyksille sopivia kappaleita. Myös oppilaan oma vapaus kappaleiden valinnassa koettiin motivaation kannalta merkittävänä. Opettaja saattoi tällöin suoraan kysellä, minkälaista musiikkia oppilas halusi itse soittaa. Autonomian tarpeen

tyytyminen korostuu tässä tutkimuksessa näin ollen myös ohjelmiston valintaan liittyvissä vapauksissa. (ks. Deci & Ryan 2000, 234).

Opettajan omilla musiikillisilla taidoilla ja tiedoilla nähtiin myös olevan merkitystä soittamisen motivaatiolle. Musiikilliset taidot ja tiedot voidaan nähdä pedagogisesta ja didaktisesta suhteesta irrallisena omana kokonaisuutena, johon liittyy pikemminkin oppilaan suhde opettajan ja sisällön väliseen suhteeseen. Motivaation kannalta positiivinen merkitys oli sillä, että oppilas koki opettajansa esikuvana soittotaitojensa vuoksi. Motivoivana tekijänä tuli esille lisäksi esimerkiksi opettajan syvällisempi tietämys opetettavasta aiheesta. Juvonen ja Anttila (2002, 144) ovat myös korostaneet opettajan musiikkiin liittyvää tietämystä oppilaan innostuksen kannalta varsinkin musiikkiharrastuksen myöhemmässä vaiheessa. Kosonen (1996, 51, 62–64) toteaa, että opettajan ammattitaidolla, koulutuksella, kokemuksella ja henkilökohtaisilla ominaisuuksilla voi olla pitkäkestoinen merkitys motivaatiolle.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Opettaja–oppilas-suhde musiikin yksilöopetuksessa näyttäytyy yksilöllisenä ja intensiivisenä kokonaisuutena, jonka toimivuus riippuu oppilaan ja opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista sekä persoonien kohtaamisesta. Oppilaan motivaation kannalta voidaan yleisesti kuitenkin todeta, että ilmapiirin kannustavuus, turvallisuus ja läheisyys luovat poikkeuksetta positiivisemmat edellytykset motivaation säilymiselle ja vahvistumiselle verrattuna siihen tilanteeseen, että ilmapiiri olisi kannustamaton, turvaton ja etäinen. Läheisyyden suhteen opettajan on toisaalta osattava myös tulkita oppilaan tarpeita. Toinen oppilas voi motivoitua paremmin sopivan etäisessä mutta kuitenkin läheisessä suhteessa, jossa opettaja ei ole liian kaverillinen. Toiselle oppilaalle taas hyvin kaverillinen ja läheinen suhde motivoi paremmin. Sopivan balanssin löytymisessä korostuu kuitenkin loppujen lopuksi motivaation kannalta se, että opettajan osoittaa kiinnostustaan oppilastaan sekä hänen oppimistaan kohtaan.

Pedagogisen suhteen toimivuuden voidaan katsoa olevan edellytys myös koko didaktisen suhteen toimivuudelle. Hyry-Beihammer (2010, 162) ja Hirvonen (2003, 81) viittasivat aiemmin tähän korostaessaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitystä opetustilanteelle. Voidaan todeta, että didaktiseen suhteeseen liittyvät tekijät, kuten opettajan antama palaute ja opetustapa, harvoin itsessään motivoivat oppilasta, mikäli opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde ei ole myönteinen ja toimiva. On myös huomattava, että pedagoginen suhde on läsnä koko ajan myös opetustilanteessa. Näin ollen didaktista ja pedagogista suhdetta ei voida käytännön tilanteessa pitää toisistaan irrallisina, vaan ne pikemminkin täydentävät toisiaan.

Opettajan antama palaute näyttäytyy hyvin merkittävänä tekijänä motivaation kannalta didaktisessa suhteessa. Palautteen tulisi olla kannustavaa, mutta samalla myös rakentavaa, johdonmukaista sekä uskottavaa. Pelkkiä kehuja sisältävän palautteen antamisen sijaan tärkeämpää on, että opettaja osaa palautteessaan tuoda esille rakentavasti myös kehitettäviä kohtia. Palautteen antamiseen liittyy myös oppijalähtöisyys ja opettajan pedagoginen herkkyytensä havaita, millainen palaute sopii juuri tietylle oppilaalle. Oppilas saattaa olla luonteeltaan herkkä, jolloin hän voi kokea kriittisen palautteen kohdistuvan omaan

persoonaan, kun taas jonkun oppilaan luonteelle sopii tiukempi palaute. Oppilas saattaa kokea tällöin puolestaan palautteen kohdistuvan enemmän soittamiseen ja tekemiseen kuin omaan persoonaan. Myös sillä on merkitystä, millaista palautetta oppilas on tottunut yleisesti saamaan.

Didaktisessa suhteessa motivaation kannalta on merkittävää myös, että opettaja asettaa haasteita oppilaalle sopivassa suhteessa, mihin liittyy vahvasti myös opettajan ja oppilaan samansuuntaiset tavoitteet soittamisen suhteen. Oppilaiden välillä voi olla hyvin paljon eroja sen suhteen, minkälaiset tavoitteet he ovat asettaneet soittamiselle. Toisille soittoharrastus voi olla ajanviete, johon ei liity sen suurempia musiikillisia tavoitteita, vaikka soittaminen itsessään olisikin motivoivaa. Toisten oppilaiden tavoitteet taas saattavat olla hyvinkin korkealla, jolloin soittoharrastus voi olla jo varhaisesta vaiheesta lähtien ammattiin tähtäävää. Opettajalta vaaditaan myös kykyä hahmottaa, minkälaiset tavoitteet oppilaalla itsellään on soittamisen suhteen, ja miten vaatimustaso asetetaan ottaen huomioon oppilaan kehitystaso, ikä ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Toisaalta opettaja ja oppilas voisivat keskustella myös rohkeammin siitä, että minkälaisia tavoitteita oppilaalla on soittamisen suhteen, jotta myös opettajan on helpompi ottaa ne huomioon opetuksessaan.

Opetustapojen suhteen korostuu ennen kaikkea opettajan kyky hahmottaa, minkälainen opetustyyli sopii juuri tietyille oppilaalle parhaiten. Opettajan voi olla vaikea miellyttää ja motivoida kaikkia oppilaitaan samoilla opetusmetodeilla. Joillekin sopii paremmin mallioppiminen, kun taas toiset innostuvat enemmän yhdessä soittamisesta ja siitä, että opettaja esimerkiksi kommentoi soittoa kesken suorituksen. Opetuksessa korostuu myös vastuun antaminen. Oppilaalle on annettava tilaa rakentaa kappaleitaan sekä vaikuttaa myös soitettavaan ohjelmistoon. Opettajalta vaaditaan myös tilannetajua muuttaa suunnitelmia kesken oppitunnin, jos oppilas ei vaikuta innostuneelta opetustilanteessa.

Yleisesti voidaan todeta, että pedagogisen ja didaktisen suhteen tekijöissä korostuu voimakkaasti oppijälähtöisyys, mihin olen tässä luvussa jo useaan otteeseen viitannut. Oppijälähtöisyys korostuu lähes kaikessa opettaja–oppilas-suhteeseen liittyvässä: pedagogisen suhteen muodostumisessa, palautteen antamisessa, tehtävien haasteellisuudessa, tavoitteiden asettamisessa, opetustavassa sekä ohjelmiston valinnassa. Oppijälähtöisyyden huomioimisen voidaan katsoa olevan punainen lanka, joka ohjaa opettajaa toimimaan oppilaan motivoimiseksi ja parhaaksi. Kaikessa tekemisessä korostuu

myös opettajan välittäminen ja kiinnostus oppilastaan sekä hänen oppimistaan kohtaan. Opettajan on kyettävä luomaan ilmapiiristä turvallinen, kannustava ja myönteinen. Tällaisessa myönteisessä ja oppijälähtöisessä vuorovaikutuksessa opettaja luo parhaat edellytykset ilmapiirille, jossa oppilaan motivaatio säilyy tai jopa voimistuu.

Opiskelijoiden kertomuksista oli osittain hankalaa tulkita, että mitkä tekijät opettaja–oppilas-suhteessa ovat vaikuttaneet motivaation pitkäkestoisesti, ja millä tekijöillä on ollut pikemminkin tilannekohtainen merkitys motivaatiolle. Toisaalta kertomusten pohjalta voidaan kuitenkin olettaa, että pitkäkestoinen motivaatio liittyy vahvemmin pedagogisen suhteen tekijöihin, kuten opettaja–oppilas-suhteen läheisyyteen, turvallisuuteen ja kannustavuuteen. Pedagogiseen suhteeseen liittyvä oppitunnin ilmapiiri on usein pysyvämpi kokonaisuus, kun taas didaktiseen suhteeseen liittyvät tekijät, kuten yksittäiset palautteet ja ohjelmistovalinnat, voivat enemmänkin virittää tilannekohtaisia motiiveja. Toisaalta didaktisen suhteen tekijöiden kuten opetustavan, tavoitteiden samansuuntaisuuden ja sopivan vaatimustason voidaan nähdä myös virittävän pitkäkestoisia motiiveja.

Motivaation keston sijaan tässä tutkimuksessa oli lähtökohtaisesti mielekkäämpää tarkastella kuitenkin motivaation laatua, mikä myös itsemääräytymisteorian kautta korostuu. Itsemääräytymisteorian kautta pystytään havainnoimaan, minkälaiset tekijät tukevat sisäistä motivaatiota opettaja–oppilas-suhteessa. Oppilaan kyvykkyyden tarvetta voidaan tyydyttää kannustavalla ilmapiirillä ja sopivilla haasteilla. Autonomian tarpeen merkitys korostuu puolestaan oppijälähtöisessä opetuksessa, jossa otetaan huomioon oppilaan omat tavoitteet, vapaus tulkita sekä valita ohjelmistoa. Yhteenkuuluvuuden tarpeen kautta sisäistä motivaatiota lisää se, että opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen liittyy turvaa ja läheisyyttä.

Jatkotutkimusaiheena voisi olla mielenkiintoista selvittää, millaisia merkityksiä oppilaan iällä on sille, että mitkä asiat hän kokee oppilas–opettaja-suhteessa merkittävinä ja motivoivina. Toisaalta myös opettajan näkökulma voisi olla yksi mahdollinen tapa tutkia opettaja–oppilas-suhteen merkitystä soittamisen motivaatiolle. Mahdollista olisi myös vertailla sitä, miten oppilaan ja opettajan käsitykset eroavat motivoinnin suhteen toisistaan opettaja–oppilas-suhteessa. Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan opettaja–oppilas-suhteen merkitystä motivaatiolle pelkästään musiikin yksilöopetuksessa. Mielekästä voisikin olla tutkia myös sitä, miten opettaja–oppilas-suhteen merkitys

vaihtelee ryhmäopetuksen ja yksilöopetuksen välillä, kun ryhmäopetustilanteissa motivaatioon vaikuttavat lisäksi opiskelutoverit.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140–141) ovat käsitelleet teemoja, joita laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa olisi hyvä ottaa huomioon. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää esittää, mitä ollaan tutkimassa ja miksi ollaan päädytty kyseisen aiheen valitsemiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Olen pyrkinyt johdannossa (1) tuomaan mahdollisimman selkeästi esille tutkimuksen lähtökohdat sekä tutkimuksen merkityksen tieteellisestä näkökulmasta. Olen myös esittänyt omat henkilökohtaiset motiivini aiheen tutkimiseen. Tutkimuskysymyksen tarkentumisen olen tuonut esille tutkimuksen metodologian ja toteutuksen (4) yhteydessä. Luotettavuuden kannalta oli mielestäni tärkeää selventää, että tutkimuskysymys tarkentui lopulliseen muotoonsa vasta kerronnallisen tutkimusotteen ja aineistontuoton myötä.

Luotettavuuden takaamiseksi tulisi arvioida myös tutkijan roolia itse aineistonkeruussa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Aineisto rakentui itseni ja haastateltavien välisissä kahden keskisissä vuorovaikutustilanteissa, joissa pyrin mahdollisimman hyvin noudattamaan kerronnalliselle haastattelulle sovellettuja ohjeita. Mielestäni onnistuin antamaan haastateltavalle riittävästi tilaa kertoa kokemuksistaan. Näin ollen kertomuksissa nousivat ne tekijät esille, jotka haastateltava koki merkittävinä motivaation kannalta. Haastattelun alussa pyysin haastateltavia kertomaan mahdollisimman vapaasti soittoharrastustaustasta, opettaja–oppilas-suhteesta sekä motivaatiosta. Huomasin joidenkin haastattelujen kohdalla, että johdattelevien kysymysten välttäminen oli välillä melko hankalaa. Vältin johdattelua pyytämällä haastateltavia kertomaan lisää kyseisestä aiheesta, mikäli aihe vaikutti tutkimuskysymysten kannalta olennaiselta.

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) toisaalta toteavat, ettei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tehdä kerronnallista haastattelua. Kerronnallisen haastattelun luonteeseen vaikuttavat tutkimuksen aihepiiri (esimerkiksi menneisyys vs. nykykulttuuri), haastattelun tekniikka (vapaa vs. tarkkaan määritelty), kysymysten määrä sekä toivottu vuorovaikutus (rajattu vs. avoin). Tämän takia kerronnalliset haastattelut voivat erota toisistaan paljon. Haastattelusta voidaan saada siltikin kiinnostavia ja tärkeitä tuloksia, vaikka haastattelu olisi tehty monella tavoin ”väärin”. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 192.)

Yhtenä tekijänä luotettavuuden arvioinnissa on tutkimuksen raportointi eli selostus siitä, miten tutkimusaineisto on koottu ja analysoitu. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 140–141.) Olen pyrkinyt selittämään mahdollisimman huolellisesti tutkimukseen liittyvät lähtökohdat sekä aineistonkeruun ja analyysin vaiheet. Toisaalta olen kuitenkin myös pyrkinyt tiivistämään ja tuomaan niitä asioita esille, joilla on lopulta merkitystä luotettavuuden tarkastelun ja itse tutkimuksen kannalta.

Heikkinen (2015) tuo esille, että kerronnallisessa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa tulee ottaa huomioon tutkimuksen tulkinnallinen ja konstruktivistinen lähestymistapa. Tulkinnallisessa tutkimuksessa tutkijaa on mahdotonta pitää todellisuudesta erillisenä olentona, mikäli tarkastelun kohteena on ihmisten muodostama sosiaalinen todellisuus. Tutkija on osa tutkimuskohdettaan ja tulkinnat syntyvät merkityksellisessä vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkimuskohteeseen välillä. (Heikkinen 2015, 163.)

Tutkimuksen tulkinnallisuus ja tutkijan asema olivat tiedossani jo ennen tutkimuksen toteuttamista. Näin ollen en ole tietoisestikaan yrittänyt toimia ulkoisena subjektina, joka muodostaisi tietoa ulkoisesta todellisuudesta. Analyysivaiheessa tutkimustulosten rakentumiseen vaikutti näin ollen omat tulkintani opiskelijoiden kertomuksista sekä henkilökohtainen asemani tutkimuksessa. Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi olen perehtynyt ja palannut haastatteluaineistoon useaan otteeseen, jotta tutkimuksen tulokset olisivat luotettavia vastaten tutkimuskysymykseeni mahdollisimman hyvin.

Riessman (2008, 54) toteaa, että temaattisessa analyysissä epäolennaista analyysin kannalta on se, millaisissa olosuhteissa kerronta on tapahtunut. Toisaalta voidaan pohtia sitä, vaikuttiko opiskelijan nykyinen tilanne siihen, miten hän kertoi opettaja–oppilas-suhteesta ja motivaatiosta. Haastateltavien rekrytointivaiheessa tulin jo siihen tulokseen, että en voinut haastatella pelkästään esimerkiksi opettajaksi opiskelevia, koska muuten koko tutkimuksen nimessä olisi pitänyt ottaa huomioon haastateltavien opiskelusuunta. Varsinkin opettajaopiskelijoiden kohdalla opettajaorientaatio olisi saattanut merkitä sitä, että haastateltavilla olisi ollut ehkä myönteisempi kuva opettaja–oppilas-suhteen merkityksestä. Haastateltavien valitsemisessa otin huomioon sen, että haastateltavat olivat mahdollisimman laajasti eri tieteenaloilta, jotta rajausta ei tarvitsisi tehdä. Toisaalta kaikki haastateltavat olivat Oulun yliopistosta, mutta katsoin yliopisto–opiskelijoiden olevan sen verran laaja populaatio, ettei sitä ole tarvinnut ottaa huomioon tutkimuksen nimessä.

## LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. *Johdatus Musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finnlectura.
- Anttila, M. 2000. *Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa*. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Barrett, M. S. 2006. 'Creative collaboration': an 'eminence' study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music* 34 (2), 195–218.
- Burwell, K. 2012. Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 31, 276-291.
- Creech, A. & Hallam, S. 2011. Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39 (1), 102–122.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2014. Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation theory. Teoksessa N. Weinstein (toim.) *Human Motivation and Interpersonal Relationships. Theory, Research and Applications*. University of Essex.
- Dresel, M. & Hall, N. C. 2013. Motivation. Teoksessa T. Götz & N. C. Hall (toim.) *Emotion, motivation and self-regulation: a handbook for teachers*, 57–122. Bingley: Emerald.
- Elliot, A. J. & Dweck, C. S. 2005. Competence and Motivation: Competence as the Core of Achievement Motivation. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Erkkilä, R. 2008. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*, 195–226. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Forgas, J. P., Williams, K. D. & Laham, S. 2005. *Social Motivation: Conscious and unconscious processes*. New York: Cambridge University Press.

- Hallam, S. 2009. *Motivation to learn*. Teoksessa S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (toim.) *The Oxford handbook of music psychology*, 285–294. Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S. 2012. *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education Press.
- Heikkinen, H. L. T. 2015. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 149–187. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2003. *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hyry, E. K. 1997. Millaista olisi luova soitonopetus? *Musiikkikasvatus* 2 (2), 42–53.
- Hyry, E. K. 2007. *Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitijana*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hyry-Beihammer, E. K. 2010. Master-apprentice relation in music teaching from a secret garden to transparent modelling. *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 12*, 161–178.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & T. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 189–222. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 168–184. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juntunen, M-J. 2014. Teacher educator's visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland. *British Journal of Music Education* 31 (2), 157–177.
- Juvonen, A. 2011. Students motivation to study music: The Finnish context. *Research Studies in Music Education* 33 (1), 73–88.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*, 31–46. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus

- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kansanen, P., & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching–studying–learning Process. *TNTEE Publications* 2 (1), 107–116.
- Kemp, A. E. 1996. *The musical temperament. Psychology and personality of musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Kosonen, E. 1996. *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Lisensiaatintyö. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kosonen, E. 2001. *Mitä mieltä on pianonsoitossa. 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*, 295-309. Jyväskylä: Atena.
- Leary, M. R. & Cox, C. B. 2008. Belongingness Motivation: A Mainspring of Social Action. Teoksessa J. Y. Shah & W. L. Gardner (toim.) *Handbook of Motivation Science*, 27–41. New York, London: The Guilford Press.
- Leung, B. W. & McPherson, G. E. 2011. Case Studies of factors affecting the motivation of musical high achievers to learn music in Hong Kong. *Music Education Research Vol. 13* (1), 69-91.
- Lichtman, M. 2013. *Qualitative Research in Education. A user's guide*. London: Sage Publications.
- Lieblich, A., Tuavil-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative research reading, analysis and interpretation*. London: Sage Publications.
- Madsen, K. B. & Egidius, H. 1974. *Oppiminen ja motivaatio*. Suom. A. Laakso. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Metsämuuronen, J. 1995. *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen: sitoutuminen, motivaatio ja coping: teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Morgan, C. 1998. Instrumental music teaching and learning: a life history approach. *Unpublished doctoral thesis*. University of Exeter.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain. *International journal of whole Schooling* 8 (1).
- Nerland, M., & Hanen, I. M. 2002. Academies of music as arenas for education: Some reflections on the institutional construction of teacher-student relationships.

- Teoksessa I. M. Hanken, S. G. Nielsen, & M. Nerland (toim.) *Research in and for higher education*. Oslo: Norges musikkhogskole.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. 2008. *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 2002. *Motivation in Education. Theory, research and applications. Second edition*. New Jersey: Pearson Education.
- Pöyhönen, M. 2011. *Muusikon tietämisen tavat: moniälykyys ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien perusteella*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Riessman, C. K. 2003. Narrative Analysis. Teoksessa M. S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. F. Liao (toim.) *Encyclopedia of social science research methods*.
- Riessman, C. K. 2008. Narrative methods for the human sciences. Los Angeles: Sage Publications.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist* 55 (1), 68–78.
- Ryan, R. M., Stiller, J. & Lynch, J. H. 1994. Representation of relationships to teacher, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence* 14, 226–249.
- Salmela-aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) 2002. *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: PS-kustannus.
- Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta*, 163-186. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Tuomela, H. 2017. *Soittavat nuoret koulussa: tapaustutkimus musiikkipainotteista koulua käyvien musiikkiaineiden opiskelumotivaatioon ja soittajaidentiteettiin liittyvistä arvostuksista*. Väitöskirja. Savonlinna: Itä-Suomen Yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta” pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

- Uzler, M. 1992. Research on the teaching of keyboard music. Teoksessa R. Colwell (toim.) *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.
- Wentzel, K. R. 2016. Teacher-Student Relationships. Teoksessa Wentzel, K. R & Miele, D. B (toim.) *Handbook of motivation at school*, 211–230. New York: Routledge.

## LIITTEET

### LIITE 1

Hei!

Oletko joskus harrastanut soittamista tai laulamista henkilökohtaisessa opetuksessa tai harrastatko edelleen? Muistatko tilanteita, jolloin olet ollut turhautunut, tai olet saanut innostuksen kipinän musiikin harrastamiseen?

Tutkin pro gradussa *opettaja–oppilas-suhteen merkitystä soittamisen motivaatiolle musiikin yksilöopetuksessa*. Aineistonkeruumenetelmänä käytän haastattelua, jonka avulla kerään musiikin yksilöopetuksessa soittaneiden opiskelijoiden muistelukertomuksia ja -kokemuksia liittyen soittamisen motivaatioon ja opettaja–oppilas-suhteeseen. Tavoitteena on saada tutkimukseen sekä soittamisen lopettaneiden että edelleen jatkavien henkilöiden kokemuksia ja kertomuksia.

Tutkimuksen tarkoituksena on haastateltavien kertomusten ja kokemusten kautta tarkastella opettaja–oppilas-suhteessa ilmeneviä positiivisia ja negatiivisia merkityksiä soittamisen motivaation kannalta.

Mikäli olet kiinnostunut jakamaan soittoharrastukseen liittyviä kokemuksia, ota yhteyttä minuun sähköpostilla. Haastattelu voidaan tehdä yliopistolla tai halutessasi myös muualla. Arvostan paljon halukkuuttasi ja aikaasi olla osana tieteellistä tutkimusta.

Terveisin,

Jaakko Luukkonen

[luukkonen.jaakko@gmail.com](mailto:luukkonen.jaakko@gmail.com)

## LIITE 2

Kirjallinen tutkimuslupa

Tutkin pro gradu –tutkielmassani opettaja–oppilas-suhteen merkitystä soittamisen motivaatiolle musiikin yksilöopetuksessa. Kerään teemahaastattelun avulla musiikin yksilöopetuksessa soittaneiden henkilöiden kokemuksia ja kertomuksia opettaja–oppilas-suhteesta sekä soittamisen motivaatiosta. Säilytän tutkimuksessa tutkittavien henkilöllisyydet anonyymeinä. Tutkittavilla on oikeus keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa. Tutkimuksen päätyttyä aineisto joko hävitetään tai säilytetään luottamuksellisesti.

Suostun yllämainittuihin ehtoihin ja osallistun tutkimukseen.

Nimi: \_\_\_\_\_

Sähköposti: \_\_\_\_\_

Puhelin: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Paikka ja päivämäärä

\_\_\_\_\_  
Allekirjoitus