

KARELIA-AMMATTIKORKEAKOULU  
Musiikin koulutusohjelma

Heikki Honkanen

”BÄNDISOITTO ON KIVAA SIKS, KU SE SUJUU NII HYVI”  
– Soittomotivaatioon vaikuttavat tekijät musiikkiluokan  
bändiopetuksessa

Opinnäytetyö  
Tammikuu 2014



**OPINNÄYTETYÖ**  
**Kuukausi 2013**  
**Musiikin Koulutusohjelma**

Sirkkalantie 12A  
80100 JOENSUU  
p. (013) 260 6889

Tekijä(t)

Heikki Honkanen

Nimeke

”Bändisoitto on kivaa siks, ku se sujuu nii hyvi” – Soittomotivaatioon vaikuttavat tekijät musiikkiluokan bändiopetuksessa

Tiivistelmä

Tässä opinnäytetyössä tutkittiin kahdeksasluokkalaisten motivaatiota bändisoittoa kohtaan. Tutkimus tehtiin joensuulaisen yläkoulun musiikkiluokan oppilaille verkkokyselynä, ja tavoitteena oli selvittää, onko musiikkiluokan oppilailla motivaatiota bändisoittoon koulussa ja sen ulkopuolella. Lisäksi tutkittiin ryhmän ja opettajan vaikutusta motivaatioon.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että musiikki on oppilaille mielekäs oppiaine, mikä selittyy harrastuneisuudella: valtaosa tutkimusryhmän nuorista käy koulun ulkopuolella soittotunneilla ja on valinnut musiikkiluokan vapaaehtoisesti. Kyselyn perusteella oppilaille on kyllä motivaatiota bändisoittoon, mutta se rajoittuu pääasiassa kouluun. Bändisoittoon motivoi erityisesti se, jos oppilaat pääsevät itse vaikuttamaan musiikintunneilla soitettaviin kappaleisiin.

Tutkimuksen mukaan ryhmällä on oppilaiden soittomotivaatioon positiivinen vaikutus: ikäryhmälle tyypillistä sosiaalista vertailua ei musiikintunneilla esiinny, vaan yhteinen päämäärä ja muilta saatu kannustus innostavat soittamaan, ja nuoret luottavat omiin kykyihinsä. Opettajan rooli motivoinnissa nähtiin ennen kaikkea kannustajana, ja nuoret haluavat saada opettajalta palautetta ja kehittyä soittajina.

Kieli

suomi

Sivuja 50

Liitteet 1

Liitesivumäärä 7

Asiasanat

yhtyeet, motivaatio, soittaminen, ryhmät



**THESIS**  
**January 2014**  
**Degree Programme in Music**  
Sirkkalantie 12  
FI 80100 JOENSUU  
FINLAND  
+358-13-260-6889

Author

Heikki Honkanen

Title

“Playing in a band is fun ‘cause it goes so smoothly” –The Effects of Motivation on Band Playing in the Music Class of Comprehensive School

Abstract

The topic of this study was to find out the motivation of music class pupils on band playing. The research method was a web survey to eighth-graders at comprehensive school in Joensuu, and the main goal was to find out if the students have motivation to play in a band at school and outside of it. In addition, this thesis examined how the group and the teachers affect the motivation on band playing.

It was found that music is an important subject to the pupils, because they are interested in music on their free time also. The majority of pupils take music lessons outside of school, and studying in music class is their own choice. Among the survey pupils have high motivation on band playing but only at school. If they have a chance to influence on the song repertoire of a music lesson, the motivation is particularly high.

According to this study, the group has a positive influence on pupils' motivation of playing: when they encourage each other and share a common goal it motivates them to play and they start to trust their own abilities. Social comparison which is typical of pupils at this age was not found in this study. Above all, the teacher's role as a motivator is to be a supporter, and the pupils want to get feedback in order to progress in their playing skills.

Language

Finnish

Pages 50

Appendices 1

Pages of Appendices 7

Keywords

bands, motivation, playing, groups

## Sisältö

1 Johdanto .....	5
1.1 Kohti bändisoiton motivaatiota.....	5
1.2 Katsaus aiempiin soittomotivaatiotutkimuksiin.....	6
1.3 Tutkimuksen tavoitteet.....	6
2 Ryhmäopetus.....	8
2.1 Ryhmä tarvitsee johtajan .....	8
2.2 Opettaja vai ohjaaja.....	8
2.3 Ryhmän kehitysvaiheet .....	9
2.4 Ryhmän dynamiikka .....	10
2.5 Hyvän ryhmänohjaajan monet roolit .....	11
2.5 Toimiva ryhmä .....	12
3 Motivaatio.....	14
3.1 Motivaation määritelmä .....	14
3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio .....	15
3.3 Opettajan merkitys motivaatiolle.....	16
3.4 Ryhmän merkitys motivaatiolle .....	18
3.5 Soittamisen motiiviluokitus .....	20
3.5.1 Soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvat motiivit.....	20
3.5.2 Suoritus- tai saavutusmotiivit .....	21
3.5.3 Vuorovaikutukseen perustuvat motiivit.....	23
3.5.4 Ulkoiset virikkeet .....	24
3.5.5 Välineelliset motiivit.....	25
3.5.6 Soittajan persoonallisiin ominaisuuksiin liittyvät motiivit .....	25
3.6 Sosiaalinen vertailu korostuu nuoruudessa .....	27
4 Kysely peruskoulun musiikkiluokkalaisille .....	30
4.1 Tutkimuskohteena joensuulainen musiikkiluokka .....	30
4.2 Bändisoiton opetus peruskoulussa .....	30
4.3 Kyselyn toteutus .....	32
4.4 Kyselyn osa-alueet .....	33
5 Kyselytutkimuksen tulokset.....	34
5.1 Verkkokyselyn raportointi .....	34
5.1.1 Musiikkiluokkalaiset osaavat soittaa .....	34
5.1.2 Bändisoittoon osallistuminen vaihtelee .....	36
5.1.3 Mieluummin ryhmässä kuin yksin .....	39
5.1.4 Opettajan antama palaute tuntuu hyvältä .....	41
5.1.5 ”Bändisoitto on hienoo” .....	42
6 Pohdinta.....	45
6.1 Johtopäätökset .....	45
6.1.1 Musiikkia pidetään mielekkäänä .....	45
6.1.2 Oikeat kappalevalinnat motivoivat.....	46
6.1.3 Musiikkiluokassa sosiaalinen vertailu on vähäistä .....	47
6.1.4 Opettajalta toivotaan palautetta .....	48
6.2 Tutkimuksen arviointia.....	49
Lähteet.....	50

# 1 Johdanto

## 1.1 Kohti bändisoiton motivaatiota

Ensimmäinen keikkani oli koulun liikuntasalissa vuonna 1997. Olin tuolloin 14-vuotias. Kyseessä oli heavybändi ja keikkasettimme koostui kahdesta Metallica-yhtyeen kappaleesta. Keikka oli osa ilmaisutaidon tunneilla esitettävää näytelmää, ja olin odottanut sitä kovasti. Kun h-hetki koitti, kitarani ääntä vahvistanut mikseri ei toiminutkaan kunnolla. Ilmeisesti jonkinlainen ylikuumeneminen sai aikaan sen, että ääntä ei kuulunut kuin pienissä pätkissä. Keikan aloitus viivästyi, ja muutaman punasteluntäyteen minuutin jälkeen opettajani totesi, että sillä hetkellä asialle ei ollut mitään tehtävissä. Vedimme keikan silti loppuun.

Vaikka ensimmäinen keikkani ei mennytkään putkeen, en muista missään vaiheessa ajatelleeni, että lopettaisin soittamisen. Takaiskuja on tullut tuon jälkeenkin, mutta aina jokin on saanut jatkamaan. Koen, että bändisoitolla on ollut soittomotivaatiooni kaikkein suurin vaikutus, ja tässä opinnäytetyössä tutkinkin motivaatiota bändisoittoa kohtaan.

Kiinnostus bändisoiton motivaatioon ja sen tutkimiseen heräsi paitsi omien soitkokemusteni takia myös toimiessani soitonopettajana ja bändiohjaajana yksityisessä musiikkikoulussa. Soitonopettajana koen, että bändisoiton kuuluisi olla osana instrumenttiopetusta kaikissa musiikkikouluissa, sillä juuri bändissä on mahdollisuus laittaa käytäntöön soittotunnilla opetellut asiat. Kyseisessä musiikkikoulussa oli kuitenkin vaikeuksia saada edes yhtä bändiryhmää kasaan, vaikka oppilaita oli lähes 300. Jostain syystä innostus bändisoittoa kohtaan uupui.

Motivaatio on yksi tärkeimpiä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, ja tulevana opettajana minua kiinnostaa, millainen vaikutus opettajan toiminnalla on opiskelijoiden motivaatioon. Tämän lisäksi oma kiinnostus bändisoittoon ja ryhmäopetukseen vaikuttivat aiheen valitsemiseen.

## 1.2 Katsaus aiempiin soittomotivaatiotutkimuksiin

Nuorten motivaatiota musiikkiin ja bändisoittoon on tutkittu jonkin verran. Erja Kosonen (1996) on tarkastellut lisensiaatintyössään soittamisen motivaatiota varhaisnuorilla, mutta hänen tutkimuksessaan soittamista ei ole rajattu mihinkään tiettyyn osa-alueeseen, kuten esimerkiksi bändisoittoon. Kososen teoria soittamisen motiiviluokitusta on opinnäytetyössäni merkittävässä roolissa analysoidessani tutkimustuloksia.

Aiheesta on tehty myös pro gradu -tutkielmia. Liina Aaltonen (2001) on tutkinut bändisoiton motivaatiota kahdeksasluokkalaisilla, joten tutkimuskohde on iältään sama kuin tässä opinnäytetyössä. Tämän opinnäytetyön tavoin Aaltonen käytti aineistonkeruumenetelmänä kyselylomaketta, joten omaa kyselylomaketta laatiessani olen hyödyntänyt Aaltosen kyselyä. Kyseinen gradu poikkeaa kuitenkin tästä tutkimuksesta siten, että Aaltonen jakoi musiikin harrastajat osittain omiin ryhmiinsä sekä tarkasteli sukupuolten välisiä eroja bändisoiton motivaatiossa.

Tämän lisäksi Laura Tykkyläinen (2007) on tutkinut bändisoittoa tehden teema-haastattelun kahdelle bändille, ja Susanna Weber (2012) on tutkinut tyttöjen kokemuksia ja ajatuksia bänditoiminnasta ja bändiin kuulumisesta. Tykkyläisen tutkimuksessa bändit toimivat koulun ulkopuolella ilman ohjausta, ja jo tutkimuksen lähtöoletus oli, että motivaatiota bändisoittoa kohtaan on. Näin ollen tutkimuksessa keskityttiin kartoittamaan sitä, mistä motivaatio johtuu, kun taas tässä opinnäytetyössä lähdetään liikkeelle siitä, onko motivaatiota bändisoittoa kohtaan ylipäänsä olemassa.

## 1.3 Tutkimuksen tavoitteet

Opinnäytetyöni painopisteet ovat bändisoiton motivaatiossa sekä ryhmän ja opettajan merkityksessä motivaatioon. Tutkimuskohteena on joensuulaisen yläkoulun musiikkiluokka, jonka oppilaat olivat tutkimushetkellä 8. luokalla, ja tutkimus toteutettiin verkkokyselynä. Kyseinen koulu valikoitui tutkimuskohteeksi

siksi, että suoritin siellä työharjoitteluni keväällä 2013. Toimin musiikkitunneilla apuopettajana luokan valmistellessa kevään päätöskonserttia. Tutkimuseettisistä syistä koulun nimeä ei mainita, sillä tutkimuksessa tarkastellaan myös opettajan toimintaa.

Alun perin tutkimuksessa oli tarkoitus vertailla yksityisen musiikkikoulun ja peruskoulun oppilaiden bändisoittomotivaatiota, mutta otanta yksityisessä musiikkikoulussa jäi liian pieneksi, sillä bändiryhmiä oli vain yksi ja ryhmässä oli vain kuusi jäsentä joista viisi lopulta vastasi kyselyyn.

Tämän opinnäytetyön päätavoitteena on selvittää, ovatko peruskoulun musiikki-  
luokan oppilaat motivoituneita bändisoittoon kouluympäristössä tai sen ulkopuolella. Tutkimus pyrkii myös vastamaan kysymyksiin, millainen rooli opettajalla on motivaation ylläpitämisessä ja millainen vaikutus puolestaan ryhmällä on yksilön soittomotivaatioon.

## 2 Ryhmäopetus

### 2.1 Ryhmä tarvitsee johtajan

Iso osa soitonopettajan työstä on ryhmäopetusta, sillä bändiryhmien opettamisen lisäksi instrumenttiopetus järjestetään yhä useammin ryhmätunteina. Tämän vuoksi erilaisten ryhmämuotojen ja toimintatapojen pohtiminen on aiheellista.

Se, millainen ryhmädynamiikka ryhmässä vallitsee, on pitkälti ohjaajasta kiinni. Ohjaajan asenteella on myös valtava merkitys sille, kuinka motivoituneesti ryhmä tavoitteisiinsa pyrkii. Jos toiminta jää työryhmän sijaan perusolettamusryhmän tasolle (ks. luku 2.4), on ohjaajalla aihetta tarkastella kriittisesti omia toimintatapojaan. Myös ohjaamisen ja opettamisen määrittely on pedagogille tärkeää, koska titteli määrittelee pedagogin työnkuvaa.

Seuraavassa luvussa tehdään eroa opettajan ja ohjaajan välille, ja sitä seuraavissa luvuissa tarkastellaan ryhmän erilaisia toimintamuotoja sekä ryhmänohjaajan eri rooleja teorian ja omien kokemusteni pohjalta. Omakohtaiset esimerkit tekstissä ovat peräisin ajalta, jolloin toimin yksityisen musiikkikoulun bändiohjaajana.

### 2.2 Opettaja vai ohjaaja

Opettamisesta ja ohjaamisesta puhutaan useimmiten toistensa synonyymeinä, ja eron tekeminen onkin vaikeaa. Kirsti Vänskä (2000) toteaa lisensiaatintutkimuksessaan, että ohjaus on opetuksen erityismuoto, mutta molempiin liittyy kiinteästi tavoitteiden asettaminen ja seuraaminen sekä vuorovaikutus.

Opettamisen ja ohjaamisen eroa voisi avata karkeasti seuraavan esimerkin avulla: musiikkipedagogiikan opettaja opettaa opiskelijalle koulussa asioita, jonka jälkeen opiskelija menee suorittamaan työharjoittelua musiikkioppilaitokseen.



Siellä hän saa ohjaajan, joka opettamisen sijaan tukee työharjoittelijan toimintaa. Oletuksena tietenkin on, että opiskelijalle on koulussa opetettu tarvittava tieto, ja harjoittelussa hän vain tuo opitun teorian tiedon ohjaajan avulla käyttöön.

Bändikurssin vetäjää nimitetään yleensä ohjaajaksi, koska oletamus on, että kurssille tulevat oppilaat ovat jo käyneet yksilötunneilla ja sitä kautta heille on jo opetettu perusasiat omasta soittimesta. Bändiohjaaja on johdonmukainen nimitys myös siitä syystä, että musiikin ryhmäopetuksen vetäjää tavataan nimittää ryhmänohjaajaksi. Tässä opinnäytetyössä tutkimusryhmän vetäjästä käytetään kuitenkin termiä opettaja, koska bändiopetusta tarkastellaan perusopetuksen kontekstissa ja bändisoitto tapahtuu musiikinopettajan johdolla. Omista kokemuksistani kertoessani puhun sen sijaan bändiohjaamisesta, koska ohjasin bändiryhmää yksityisessä musiikkikoulussa.

### 2.3 Ryhmän kehitysvaiheet

Ryhmässä toimiminen on ihmisille arkipäivää, sillä iso osa elämästä vietetään erilaisissa ryhmissä. On olemassa esimerkiksi työryhmiä, vertaisryhmiä ja harrasteryhmiä. Musiikin opiskelijalle ryhmistä mieluisimmat ovat varmasti ne, joissa pääsee kokeilemaan ja jalostamaan oman instrumentin soittotaitoja bändiympäristössä. Aina ryhmä ei kuitenkaan toimi ryhmäläisten tai edes ryhmänohjaajan näkökulmasta halutulla tavalla. Silloin ratkaisua voi etsiä tarkastelemalla ryhmässä tapahtuvia ilmiöitä, mutta myös ryhmänohjaajan on syytä kiinnittää huomiota omaan toimintaansa.

Kun ryhmäläiset tutustuvat toisiinsa, on selvää, että ryhmän toimintakin alkaa muuttua. Ensimmäistä bändituntia pitäessäni minusta tuntui, että tunti oli esitelykierrosta lukuun ottamatta yksinpuhelua, mutta viimeisellä kerralla minun oli jo vaikea saada puheenvuoroa kaiken keskustelun keskeltä. Ryhmälle voidaankin usein määrittää aloituspiste ja lopetuspiste. Sitä, mitä ryhmässä tapahtuu niiden pisteiden välillä, nimitetään *ryhmäprosessiksi*. Se kuvaa ryhmän etenemistä ajallisesti. (Kataja, Jaakkola, Liukkonen 2011, 24–26; Kaukkila, Lehtonen

2007, 24–26.) Yllä kuvatussa esimerkissä aloituspiste oli toisilleen tuntemattomien henkilöiden ensikohtaaminen ja lopetuspiste oli ryhmä, jonka jäsenille oli toiminnan aikana muodostunut omat roolit ja oma historia, joskin lyhyt sellainen.

Teoksessaan *Ryhmästä enemmän* Veli Kaukkila ja Elisa Lehtonen (2007, 24–25) jakavat ryhmän kehitysvaiheet viiteen osioon. Nämä ovat *muotoutuminen, kuhertelu, kiehuminen, yhteistoiminta sekä luopuminen ja ero*. Muotoutumisvaiheessa ryhmäläiset tarkastelevat muita jäseniä ja alkavat etsiä itselleen sopivaa asemaa ryhmässä. Monesti ensimmäinen tapaaminen kuuluu sen jäseniltä tunnustellen ja he ovat usein riippuvaisia ohjaajasta. Tässä vaiheessa alkaa ryhmän muotoutuminen eli ryhmäytyminen. Kun ryhmä on selvittänyt alkuvaikeutensa ja sen jäsenet alkaneet tutustua toisiinsa, voi kuherteluvaihe alkaa. Tälle vaiheelle on tyypillistä ryhmän yksimielisyys ja yhtenäisyys, mutta myös roolijako ryhmässä jäsentyy.

Kiehumisvaiheessa jäsenet puolestaan alkavat kyseenalaistaa muiden mielipiteitä – myös ohjaajan – sekä heittää joukkoon omia, usein eriäviä ajatuksiaan. Näistä voi seurata ryhmän jäsenten välisiä sanaharkkoja, mutta oikein käsiteltyinä ne voivat puhdistaa ryhmän ilmapiiriä. Kun kaikki ovat löytäneet oman paikkansa ryhmässä ja hyväksyneet yhteiset tavoitteet, ryhmä on taas valmis toimimaan yhdessä. Ryhmäläiset puhaltavat yhteen hiileen tavoitteidensa saavuttamiseksi ja roolit ryhmän sisällä joustavat. Tätä vaihetta kutsutaan yhteistoiminnaksi. Yhteistoiminnan vaiheessa ryhmä kykenee taas kommunikoimaan ja jäsenet pystyvät antamaan ja vastaanottamaan rakentavaakin palautetta hyvässä hengessä. Lopuksi ryhmällä on edessään luopuminen ja ero -vaihe, jossa ryhmän toiminta loppuu. Tämä on tunnerikas vaihe, jossa jäsenten tunteet voivat vaihdella ahdistuksesta ja haikeudesta helpotukseen. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 25–26.)

## **2.4 Ryhmän dynamiikka**

Yhteistoiminnan myötä ryhmäläisten välille muodostuu eräänlainen näkymätön voima, jota nimitetään ryhmän dynamiikaksi. Se muodostuu jäsenten keskinäi-

sistä jännitteistä, kiinnostuksenkohteista sekä tunteista toisiaan ja toiminnan kohdetta kohtaan. Ryhmädynamiikka on tunnistettavissa tarkkailemalla ryhmän jäsenten toimintaa: kenen kanssa kukakin puhuu, millainen tunnelma ryhmässä on, tai millaisia nonverbaalisia eli sanattomia viestejä heistä välittyy. (Kaukkila, Lehtonen 2007, 27.) Ryhmädynamiikka kehittyy yhteistoiminnan myötä, ja kehittymisen tarkkailu on tärkeää, sillä se helpottaa ryhmänohjaajan toimintaa: kun tunnistaa ryhmäläisten tavan toimia, reagoida ja suhtautua toisiinsa, on tehtävien jako, palautteen anto ja kommunikointi ylipäänsä helpompaa.

Kaukkila ja Lehtonen (2007, 27, 30) esittelevät ryhmädynamiikkaa tutkineen Wilfred Bionin (1979) teorian, jonka mukaan ryhmän voi jakaa kahteen osaan: *työryhmään* ja *perusolettamusryhmään*. Työryhmä yrittää päästä tietoisesti tavoitteeseensa, ja perusolettamusryhmän tunnusmerkki on jäsenten välinpitämättömyys ryhmän perustehtävää kohtaan. Bändikoulun bändi käy esimerkkinä työryhmästä, koska bändi harjoittelee yhdessä tulevaa keikkaansa varten. Perusolettamusryhmällä ei yhteistä tavoitetta ole. Perusolettamus ryhmässä voi myös vallita epämiellyttävä tunnelma, mutta ryhmän jäsenet eivät ole halukkaita tekemään asialle mitään. Perusolettamusryhmä muodostuu oppilaiden suoja-keinona eli defenssinä silloin, kun ryhmässä ei ole kaikki hyvin.

## 2.5 Hyvän ryhmänohjaajan monet roolit

Hyvä ryhmänohjaaja on tietoinen edellisissä luvuissa esitellyistä ryhmäilmiöistä ja niitä havaitessaan osaa auttaa ryhmää eteenpäin kohti tavoitetta. Siinä missä ryhmänohjaajan on tiedettävä ryhmässä tapahtuvista ilmiöistä, on hänen osattava myös ohjaukseen liittyviä asioita. Yksi tällainen on toimivan roolin valitseminen tapauskohtaisesti.

Jukka Kataja, Timo Jaakkola ja Jarmo Liukkonen (2000, 27) tarjoavat teoksessaan *Ryhmä liikkeelle* ohjaajalle kolme perusroolia. Niitä ovat *ryhmän johtaja*, *ymmärtävä kuuntelija* sekä *vaikuttaja*. Ryhmän johtaja pyrkii luomaan ryhmälle oikeanlaisen ilmapiirin sekä ryhmän säännöt. Tällaiselle roolille on käyttöä erityisesti ryhmän alkutaipaleella sekä silloin, kun jotkut ryhmäläisistä luulevat,

etteivät heihin päde samanlaiset säännöt kuin muihin. Ymmärtävä kuuntelija puolestaan tarkkailee ryhmäilmiöitä sekä pyrkii analysoimaan omaa tekemistään ja ajattelutyötään. Bändiohjaajanakin on hyvä antaa ryhmäläisille aikaa esimerkiksi harjoiteltavan kappaleen välissä ja olla puuttumatta heidän toimintaansa jatkuvasti. Näin ohjaaja tarjoaa sekä ryhmäläisille että itselleen mahdollisuuden reflektointiin. Kolmas ohjaajatyyppejä eli vaikuttaja pyrkii muistuttamaan ryhmää sen tavoitteista ja auttaa ryhmää myös niiden saavuttamisessa (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2000, 27).

Ohjaajan toimintatapoihin perustuvassa jaossa on olemassa vielä kaksi roolia: *tehtäväkeskeinen* ja *prosessikeskeinen* malli. Tehtäväkeskeinen malli ei jätä oppilaille tilaa löytää omia ratkaisumalleja, vaan ratkaisut keksii aina ohjaaja itse. Tämän lisäksi hän käyttäytyy ryhmän edessä asiantuntijan tavoin ja määrällin. (Kataja ym. 2000, 27.) Tällöin oppilailta jää puuttumaan ne onnistumisen tunteet, joita tulee silloin, kun löytää kohtaamalleen ongelmalle itse ratkaisun. Tällainen ongelma voi bänditilanteessa tulla vastaan esimerkiksi otettaessa kitaraalla sointuja eri kohdista otelautaa. Olisi helpompaa näyttää oppilaalle suora vastaus, ja usein ajan säästämiseksi se olisikin nopein vaihtoehto. Prosessikeskeisessä mallissa ohjaaja ei kuitenkaan tarjoa suoria vastauksia vaan toimii ongelmatilanteissa avustajana. Hän antaa ryhmän tehdä omia tulkintoja, tukee niitä sekä antaa ryhmän luoda omia ratkaisumalleja. (Kataja ym. 2000, 27.)

## 2.5 Toimiva ryhmä

Ryhmän toimintaan vaikuttaa kaikki, mitä sanomme tai teemme ryhmässä. Näillä toimintatavoilla on luonnollisesti vaikutusta niin hyvässä kuin pahassakin. Ryhmää auttavaa ja tukevaa toimintaa ovat Kaukkilan ja Lehtosen (2007, 54) mukaan esimerkiksi *luottamuksen rakentaminen*, *ryhmäprosessin tarkkaileminen*, *aktiivinen kuunteleminen* ja *osallistumiseen rohkaiseminen*. Kun luottamus on rakennettu oppilaisiin, heitä voi myös kannustaa riskien ottamiseen ryhmässä. Ryhmäprosessin tarkkaileminen tarkoittaa sitä, että ohjaaja seuraa ryhmän toimintaa ja pyrkii auttamaan sitä toimimaan tehokkaasti. Aktiivinen kuunteleminen vie ohjaajan mukaan ryhmäläisten aiheisiin liittyviin keskusteluihin. Osallis-

tumiseen rohkaiseminen ja siinä onnistuminen saa ohjaajan antamaan tunnustusta oppilailleen.

Ryhmää haittaavaa toimintaa ovat *aggressiivisuus*, *estäminen*, *vetäytyminen*, *kilpaileminen* ja *hauskuuttaminen*. Aggressiivisuuteen kuuluu oppilaiden säätäminen, epäkunnioittavasti käyttäytyminen tai liian kriittisesti ryhmän tekemistä arvioiminen. Estäminen puolestaan tarkoittaa sitä, että opettaja sekoittaa oppilaiden päät puhumalla asiaan kuulumattomia ja keskeyttää siten ryhmäprosessin. Vetäytyessään ryhmän jäsenistä tulee passiivisia tiedon vastaanottajia, ja havainnot keskittyvät ryhmän ulkopuolelle, ja kilpaileminen voi puolestaan estää ryhmää toimimasta, koska silloin jäsenet haluavat ottaa itselleen liikaa rooleja ryhmän sisältä ja he kilpailevat ryhmänohjaajan suosiosta. Hauskuuttaminen taas ilmenee siten, että vaikeista asioista vaietaan tai niihin suhtaudutaan huumorilla. (Kaukkila & Lehtonen 2007, 55.)

## 3 Motivaatio

### 3.1 Motivaation määritelmä

Puhekielessä motivaatiolla tarkoitetaan halua jonkin asian tekemiseen. Motiiveita voivat olla muun muassa tarpeet, halut, vietit, palkkiot ja rangaistukset, ja ne ovat usein kohdistettuna johonkin päämäärään joko tiedostettuina tai tiedostamattomina (Peltonen & Ruohotie 1992, 16).

Matti Peltosen ja Pekka Ruohotien (1992, 16) mukaan motiivit tuottavat tilan, motivaation, joka virittää ja ylläpitää yksilön käyttäytymisen suuntaa. Täten motivaatio on aktiivisuuden tila, joka määrittää, millä intensiteetillä ihminen pyrkii tavoitteisiinsa. Sitä tutkittaessa puhutaan järjestelmästä, joka virittää ja ohjaa käyttäytymistä. Tätä tukee Katariina Salmela-Aron ja Jari-Erik Nurmen (2002, 10) näkemys, jonka mukaan motivaatiotutkimuksessa pyritään selvittämään, miksi ihmiset toimivat tai ajattelevat siten kuten toimivat tai ajattelevat. Käsitteenä motivaatiolla tarkoitetaan siis ihmisen tavoitteellista käyttäytymistä (Anttila & Juvonen 2004, 100).

Yksi tapa eritellä motivaatiota on jakaa se *tilannemotivaatioon* ja *yleismotivaatioon*. Tilannemotivaatio syntyy, kun sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät motiiveja ja saavat ihmisen pyrkimään tavoitetta kohti. Motivaation luonne on tällöin dynaaminen, eli se vaihtelee tilanteen mukaan. (Peltonen & Ruohotie, 1992, 17.)

Yleismotivaatio puolestaan on luonteeltaan pitkäkestoisempaa ja hitaammin muuttuvaa (Peltonen & Ruohotie, 1992, 17). Jos esimerkiksi musiikista kiinnostunut oppilas valitsee koulussa valinnaisaineekseen musiikin, puhutaan yleismotivaatiosta, mutta jos kyseinen oppilas huomaa musiikintunneilla olevansa kiinnostunut ainoastaan bändisoittamisesta ja teoriaopetus on hänestä tylsää, puhutaan tilannemotivaatiosta.

Yleismotivaatioon ja tilannemotivaatioon jaottelun lisäksi motivaatiota voidaan Peltosen ja Ruohotien (1992, 16–17) mukaan luonnehtia kolmella ominaisuudella: *vireydellä, suunnalla ja systeemiorientoitumisella*. Vireydellä viitataan energiaan, joka ajaa ihmistä käyttäytymään tietyllä tavalla, ja suunta viittaa toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen, eli yksilön käyttäytyminen on tietoisesti suunnattu jotakin kohti. Systeemiorientoituminen puolestaan viittaa yksilössä ja hänen ympäristössään oleviin voimiin, jotka palauteprosessin kautta joko vahvistavat hänen tarpeensa intensiteettiä ja energiansa suuntaa tai saavat hänet luopumaan toimintansa suunnasta ja suuntaamaan energiansa toisaalle. Esimerkiksi musiikista kiinnostunut oppilas voi uhrata kaiken energiansa pelkäämään oman bändinsä kanssa harjoitteluun, koska bändin yhtenä päämääränä on levytyssopimuksen saaminen. Jos levytyssopimuksen saaminen viivästyy tai sitä ei tule ollenkaan, on vaarana systeemiorientoitumisen heikkeneminen eli energian siirtyminen muihin asioihin.

Yleisin tapa eritellä motivaatiota on jakaa se sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, joita käsitellään seuraavassa luvussa.

### **3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio**

Tavoitteeseen pyrkiminen ja sen voimakkuus tapahtuu ulkopäin annettujen palkkioiden ja kannusteiden saattamana. Ne vaikuttavat palkitsevasti joko sisäisesti (oppilas tuntee työssään onnistumisen tunnetta) tai ulkoisesti (oppilaan työ on kohdistunut lopuksi saatavaan arvosanaan, tai hän voi miellyttää vanhempiaan tai opettajiaan). Sisäisistä palkkioista voi koostua motivaation lähde pitkäksikin aikaa, joten niiden koetaan olevan tehokkaampia kuin lyhytkestoisempien ulkoisten palkkioiden. Yhtä lailla voidaan tehdä jakoa sisäisen ja ulkoisen motivaation välille. (Ruohotie & Peltonen 1992, 18–19.)

Sisäisessä motivaatiossa käyttäytymisen syyt ovat lähtöisin yksilöstä itsestään, ja se tyydyttää ihmisen ylimmän asteen tarpeita (itsensä toteutus ja kehittäminen). Ulkoinen motivaatio puolestaan on sidoksissa ulkopuoliseen maailmaan, ja motivaation liikkeellepanija on jokin ulkopuolinen tekijä. Joku oppilas voi ha-

keutua bändikurssille, koska hänen kaverinsakin teki niin. Tällöin hänen motiivinaan on ryhmään kuuluminen, ei bändisoiton opiskelu. Tämä ulkoapäin viritetty motivaatio tyydyttää usein ihmisen alemman asteen tarpeita, kuten turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kaipuuta. (Ruohotie & Peltonen 1992, 19.)

### 3.3 Opettajan merkitys motivaatiolle

Oppilaan motivaatioon vaikuttavat monet, hänestä itsestään riippumattomat asiat. Näitä voivat olla muut ryhmäläiset, heidän väliset suhteensa sekä ennen kaikkea opettaja, jolla on merkittävä rooli oppilaan motivoinnissa. Opettajan toiminta joko ylläpitää tai heikentää oppilaiden oppimishalua, ja on myös sanottu, että motivaatio on opetuksen tulos, ei sen edellytys. (Vuorinen 1993, 23.)

Matti Peltosen ja Seppo Ruohotien (1992, 19–20) mukaan on selvää, että opiskelun ollessa vapaaehtoista ja sen perustuessa sisäisiin palkkioihin ihmiset ovat motivoituneimpia. He listaavat viisi välttämätöntä, mutta yksinään riittämätöntä syytä sisäisen motivaation syntymiselle opettajan näkökulmasta. Ensinnäkin, opettajan on kannustettava ja tuettava oppilaitaan opiskeluprosessissa sekä oltava kärsivällinen. Opettaja ei myöskään voi lietsoa oppilaisiinsa pelkoa käytöksellään tai rangaistuksillaan. Toiseksi opettajan tulee varmistua siitä, että oppilailla on valmiudet tehtävien suorittamiseen niin, että heillä on mahdollisuus onnistua ja että heillä on odotuksia menestyksestä. Kolmanneksi opettajan tulee varmistaa, että kotitehtävät ovat sopivan haasteellisia, jotta oppilaat saavat onnistumisen tunteita ja kokevat yltävänsä tavoitteisiinsa. Neljäs kohta painottaa tehtävien monipuolisuutta. Koska yksipuolisiin tehtäviin tympäänny helposti, vaihtelevuus pitää mielenkiinnon yllä. Viidenneksi opettajan tulee painottaa tehtävien tarjoamaa mahdollisuutta oppimiseen. On myös tärkeää, että opettaja kertoo oppilailleen olevansa heidän apunaan ja tukenaan.

Opettaja voi saada tuloksia aikaan myös ulkoisten palkkioiden avulla (Ruohotie & Peltonen 1992, 20). Ulkoisia palkkioita opetuksessaan apuna käyttävä opettaja pyrkii kasvattamaan oppilaiden kiinnostusta muun muassa kertomalla heille, miten opittua tietoa tai taitoa voi hyödyntää tulevaisuudessa. Hän myös järjeste-



lee opetustilanteet siten, että oppilaat kokevat ne juuri heille tarkoitetuiksi. (Ruohotie & Peltonen 1992, 20.) Bändiopetuksessa opettaja voi järjestellä opetustilanteita esimerkiksi tekemällä ryhmäkohtaisia musiikkikappalevalintoja ja tekemällä oppilaiden taidoille sopivia nuotteja.

Toinen ulkoisen palkkion muoto on esimerkiksi arvosana, jolloin kyseessä on menestyksestä palkitseminen. Jos ulkoiset palkkiot saavat opiskelijoissa lisää tehokkuutta aikaan ja sitä kautta lisäävät heidän mielenkiintoaan opeteltavaan asiaan, ne voivat toimia sisäisen motivaation lähteinä. Muutoin on vaarana, että ne jäävät lyhytkestoiseksi suorituksen parantajiksi, ja uusien tietojen ja taitojen oppimisen sijaan opiskelijat opiskelevat pelkkien palkkioiden toivossa. (Ruohotie & Peltonen 1992, 20.)

Silloin, kun on kyse vapaaehtoisesta opiskelusta, kaikilla oppilailla on olemassa jonkinasteinen perusmotivaatio (Vuorinen 1993, 23). Se ei kuitenkaan tarkoita, että se olisi laadullisesti (sisäinen tai ulkoinen motivaatio) optimaalisinta. Opettajan kannalta tilanne on vaikein silloin, kun oppilailla on opiskelusta pakonomainen tunne. Silloin opiskelijat kokevat opetuksen hyödyttömäksi tai turhaksi, mikä vaikuttaa negatiivisesti motivaatioon. Tässäkin tapauksessa opettajan on kuitenkin mahdollista vaikuttaa motivaatioon tarkastelemalla yhteisiä tavoitteita ja negatiivista asennetta oppilaiden kanssa yhdessä. (Vuorinen 1993, 22–23.)

Opettajan kannattaa aloittaa oppilaiden motivointi selvittämällä heidän asenteitaan ja odotuksiaan. Sitä kautta opettaja voi saada motivoinnille arvokasta tietoa ryhmästä ja ryhmäläisistä. Tämän lisäksi opettajan oma innostus aiheeseen voi tarttua opiskelijoihin ja lisätä kiinnostusta. Opettaja ei myöskään saa olettaa, että eri ryhmät oppisivat asioita samoilla periaatteilla tai olisivat kiinnostuneita samoista asioista. Ryhmillä ja sen yksilöillä on aina kiinnostuksen kohteita, joihin he haluavat käyttää energiaansa. Jos opettaja on tietoinen kiinnostuksen kohteista, hänen kannattaa käyttää niitä hyväkseen opetuksessa. Kun opettaja ottaa huomioon opiskelijoiden elämäntilanteen ja yksilölliset erot, hän voi päästä käsiksi opiskelijoiden sisäiseen motivaatioon ja vahvistaa sitä. (Vuorinen 1993, 24–25.)

Tämän lisäksi sisäisen motivaation esiin kaivamiseksi on hyvä asettaa oppimiselle selkeät päämäärät, keskittyä oikeanlaiseen haastavuuteen ja pitää opetus toiminnallisena. Lisäksi oikeanlaiset opetusmateriaalit ja opetuksen järjestely voivat auttaa oppilaita sisäisen motivaation löytämisessä. (Metsämuuronen 1997, 30–31, 287.)

Opettajan käyttäytymisellä on myös suuri vaikutus tuntien tunneilmastoon. Tunneilmasto on seurausta oppilaiden asenteesta ryhmää, sen ohjaajaa tai opiskelua kohtaan. Opettaja voi parantaa tuntien ilmapiiriä pyrkimällä vaikuttamaan ryhmän normeihin ja sääntöihin, ja tärkeintä on keskittyä nimenomaan niihin, jotka säätelevät ryhmän sisäistä toimintaa, ei niinkään käyttäytymissääntöihin. Esimerkiksi näyttämällä tunteensa ja kertomalla omista kokemuksistaan opettaja luo oppilaille käyttäytymisnormin: tunteiden ilmaiseminen ja niistä puhuminen on sallittua ja jopa toivottavaa. (Vuorinen 1993, 30–32.)

### 3.4 Ryhmän merkitys motivaatiolle

Buchanan ja Huczynski (Pennington 2005, 8) määrittelevät ryhmän joko *aggregaattiin* tai *psykologiseen ryhmään*. Aggregaatti on joukko ihmisiä, jotka ovat sattumalta pienen hetken yhdessä, mutta eivät muuten vuorovaikutuksessa keskenään. Esimerkiksi ollessasi jonkin bändin keikalla muun yleisön seassa kuulut esityksen ajan aggregaattiin ryhmään. Psykologiseen pienryhmään kuuluu taas olennaisena osana vuorovaikutus ryhmäläisten välillä. Samoin siihen kuuluu myös ryhmään kuuluvuuden tunnetta sekä tietoisuus ryhmän muista jäsenistä. Näin ollen bändi muodostaa aina psykologisen ryhmän.

Lisäksi ryhmä voidaan jakaa *epäviralliseksi ja viralliseksi ryhmäksi*. Viralliset ryhmät ovat organisaatioiden perustamia sekä pitkäaikaisia, ja niillä on viralliset ryhmän rakenteet. Virallisten ryhmien tarkoituksena on edistää organisaation omia tarkoituksia esimerkiksi tulosten saavuttamisessa. Bändisoiton harrastajat muodostavat epävirallisen ryhmän, koska sen tunnusmerkkeihin kuuluu yksilöiden henkilökohtaisten tarpeiden (ryhmään kuulumisen tarve tai sosiaalisten

suhteiden tarve) tyydyttäminen. On myös tyypillistä, että epäviralliset ryhmät muuttuvat ajan kuluessa ja ryhmäläisten välille syntyy riippuvuutta. (Pennington, 2005 8–10.)

Napierin ja Gershenfeldin (Pennington 2005, 14) mukaan ryhmiin halutaan monista eri syistä. Tärkeimpiä syitä ovat turvallisuus, itsetunnon kohentuminen, tiedon saaminen ja sen jakaminen, jäsenyyden tuoma sosiaalisten tarpeiden tyydytys sekä tavoitteiden toteutumisen edistäminen. Ryhmänä on helpompi ratkoa ongelmatilanteita ja jakaa huolia, mikä tuo ryhmän jäsenille turvallisuutta. Turvallisuutta voi lisätä myös se, että jäsen huomaa muiden painivan samantyyppisten ongelmien kanssa omiin mahdollisuuksiinsa ja kykyihinsä liittyen. Bändiryhmässä voi huomata olevansa samalla viivalla muiden kanssa esimerkiksi aikaisemman kokemuksen puutteen johdosta. Itsetunto voi kohentua, kun jäsen saa ryhmän kautta uutta tietoa. Bändiryhmässä tätä tietoa voi olla esimerkiksi kahden kitaristin välinen *lickien* eli lyhyiden soolokuvioiden vaihtelu. Sosiaalisten tarpeiden tyydyttäminen on ihmisten luonteva tarve, ja sosiaaliset kanssakäymiset ovat ihmiselle mieluisia ja niihin hakeudutaan luonnostaan. Itselle tärkeimpien suhteiden merkityksellä on vaikutus jopa hyvään mielenterveyteen, ja ryhmässä työskentely auttaa yksilöä jakamaan työtaakkaa ja näin ollen pääsemään tavoitteisiin helpommin. (Pennington, 2005 14–15.)

Ryhmän rakenne muodostuu sen jäsenten välisistä suhteista ja käyttäytymisen säännöistä. Nämä säännöt mahdollistavat ryhmän toimivuuden ja auttavat sitä pääsemään tavoitteisiin. Ryhmän rakenteesta voidaan erottaa neljä osaa, jotka ovat *koheesio*, *ryhmänormit*, *ryhmän status* ja *ryhmäroolit*. Koheesiolla tarkoitetaan ryhmän kiinteyttä sekä sitä, kuinka paljon ryhmän jäsenet tuntevat vetoa ryhmää, ryhmäläisiä ja ryhmän tavoitetta kohtaan. Kun ryhmäläiset tunnistavat ryhmän tehtävät ja ovat valmiita toimimaan niiden vaatimalla tavalla, ryhmä muodostuu kiinteämmäksi. Jonkinasteinen koheesio on välttämätön ryhmätyöskentelyssä; ilman sitä ryhmä ei pysty eikä halua olla vuorovaikutuksessa keskenään. Tämän lisäksi ryhmäläiset eivät pysty sopimaan tavoitteistaan tai tehtävistään. Ryhmän koheesio kasvuun voi vaikuttaa kilpailu esimerkiksi koulun bändien kesken tai jos ryhmä kokee uhkaa ryhmän ulkopuolelta. Koheesio kasvulla voi olla myös huonoja seuraamuksia. Kun ryhmäläiset tuntevat olonsa

liian kotoisaksi ryhmään tullessaan, tavoitteet ja päämäärät saattavat helposti unohtua kokonaan ja energia suuntautuu johonkin toisarvoiseen. (Pennington, 2005 83–84.) Bändisoiton motivaatiolle koheesion vaikutus on ilmeinen: jos jäsenet eivät työskentele yhdessä yhteisten tavoitteiden eteen, yksilön kokema turhautuneisuus voi näkyä motivaation hiipumisena.

Ryhmänormit ovat ryhmän yhteiset, sosiaaliset säännöt. Nämä ovat usein epävirallisia, eikä niitä ole kirjoitettu ylös. Jos yksilö ei mukaudu näihin normeihin, hänet voidaan jättää ryhmän ulkopuolelle. Ryhmän status viittaa puolestaan henkilön asemaan ryhmässä. Korkeamman aseman voi saada itselleen omalla muilla enemmän asiantuntijuutta tai kokemusta. Ryhmäroolit kuvaavat ja määrittävät ryhmän jäsenten käyttäytymistä, ja esimerkiksi bändikerhossa roolit voivat olla soitinkohtaiset, jolloin ryhmän jäseniltä odotetaan roolinsa mukaista osaamista. Rooleilla on ryhmässä kolme tehtävää: ensinnäkin ne mahdollistavat jäsenten välisen työnjaon, toiseksi roolit luovat järjestäytyneisyyttä ja ennustettavuutta jäsenten tiedostaessa oman roolinsa lisäksi myös muiden ryhmäläisten roolit, ja kolmanneksi roolit luovat yksilölle identiteetin tunnetta, sillä roolit yhdistetään usein statukseen. Täten henkilön asema ryhmässä määrittyy roolin mukaan, ja ihannetilanteessa oman roolin löytäminen kasvattaa yksilön itseluottamusta. (Pennington 2005, 85–88.)

### **3.5 Soittamisen motiiviluokitus**

Erja Kosonen (1996) on jakanut soittamisen motiivityypit kuuteen pääryhmään, joissa kaikissa on myös alaryhmiä. Merkityksellisimmät motiivit ovat pitkäkestoisia, ja niiden mukaan määräytyy myös soittamisen motivaatio.

#### **3.5.1 Soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvat motiivit**

Ensimmäinen Kososen (1996, 54) motiiviluokituksen pääryhmistä on soittamiseen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvat motiivit. Teorian mukaan motiivi voidaan havaita tapahtumahetkellä eli soittamisen aikana tai jo etukäteen, jol-

loin oppilasta motivoi musiikista saatavat kokemukset tulevassa soittotilanteessa jo ennen varsinaista soittohetkeä. Positiivisten ja merkityksellisten kokemusten kautta oppilas tuntee soittamisen iloa ja on kiinnostunut soittamisesta sekä valmis oppimaan uutta. Koska soittaminen on mielekästä, opiskelija saa siitä tyydytystä. Tässä motiivissa musikaalisuus on tärkeässä osassa, ja motivaatio on lähtöisin soittajasta itsestään, eli voidaan puhua sisäisestä motiivista. Jos taas aikaisemmat kokemukset musiikista ovat olleet negatiivisia tai oppilas ei päästä sisäisiä kokemuksia valloilleen, on motivaatiolla heikot lähtökohdat.

Soitettavaan ohjelmistoon perustuvat motiivit kertovat siitä, kuinka omaksi oppilaat tuntevat esitettävän kappaleen tai koko ohjelmiston. Jos he eivät koe esittämäänsä kappaletta millään lailla arvokkaaksi tai se ei ole heille merkityksellinen, voi motivoiva vaikutus jäädä pieneksi. Motiivi voi olla lyhytkestoinen ja tilannekohtainen tai toistuva ja pitkäaikainen riippuen siitä, johtuuko se yksittäisestä kappaleesta vai onko se sidoksissa kokonaiseen ohjelmistoon. Oppilaiden harjoittelumotivaatioon tällä katsotaan olevan positiivinen vaikutus. (Kosonen 1996, 56.)

Hieman laajennetusti on kyse kokonaisen *kulttuurin omaksumisen motiiveista*. Kososen mukaan nämä motiivit ovat usein pitkäkestoisia ja tiedostamattomia, mutta niiden merkitys motivaatiolle on kuitenkin suuri. Motiivit syntyvät nuorten musiikkimaun ja kyseisen kulttuurin mukana, ja nuoret haluavat soittaa tunneilla monesti sitä musiikkia, jota kuuntelevatkin. Jos kuuntelu on saanut heissä elämyksiä aikaan, he haluavat kokea ne samat asiat myös itse soittamalla. (Kosonen 1996, 57.)

### **3.5.2 Suoritus- tai saavutusmotiivit**

Toiseksi pääryhmäksi Kosonen määrittää *suoritus- tai saavutusmotiivit ja suoritus- ja saavutusmotivaation*. Suoritusmotivaatiossa toimintaa motivoi jokin suoritus, ja siihen kuuluvia erilaisia motiiveja voivat olla muun muassa hallinta-, esiintymis- ja kilpailumotiivit sekä epäonnistumisen pelko- ja syyllisyysmotiivit. Suoritusmotivaatiosta käyvät esimerkeiksi tutkinnon tai kokeen läpäiseminen sekä

henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttaminen. Saavutusmotivaatiossa puolestaan haetaan arvostusta omalle toiminnalle esimerkiksi ystäviltä tai vanhemmilta. (Kosonen 1996, 58.)

Suoritusmotiivit voivat olla niin sisäisiä kuin ulkoisiakin. Ne voivat olla jokaisessa jo valmiina, mutta ne voivat myös jäädä ulkoisiksi, jolloin ne eivät ole oppilaan omia mieltymyksiä tai tavoitteita. Soitonopetuksessa suoritusmotivaatio voi korostua, jos tavoitteiden täyttymisen mittariksi laitetaan tutkinnot ja erilaiset arviot. Erilaiset suoritukset voivat tuntua opiskelijoista ahdistavilta etenkin, jos kyse on musiikin vapaaehtoisesta harrastamisesta. Oppilaitoksille ne voivat olla taas tehdyn työn mittareita. Kososen arvion mukaan suoritusmotivaatio ei ole suotuisaa motivaatiota, koska opiskelija kokee siinä paineita parhaan mahdollisen suorituksen tekemiseen. Saavutusmotivaatio sen sijaan voi olla hyväksi oppilaille, joka kokee ulkoapäin annettujen tavoitteiden olevan myös itselle merkityksellisiä. (Kosonen 1996, 58.)

*Hallintamotiivit* ovat yhteydessä tehtäväorientaatioon ja sisäiseen motivaatioon. Tehtäväorientoitunut oppilas kokee oppimistilanteiden haasteet mielekkäinä ja pyrkii oppimaan, ymmärtämään ja hallitsemaan opiskeltavan asian. Tärkeintä oppilaille on tällöin itse tehtävä ja sen sisältö. Hallintamotiivit voivat myös vaikuttaa ilman, että ne ovat sidoksissa tehtävään. Silloin niihin liittyy asioiden osaaminen ja ymmärtäminen yleisellä tasolla. Hallintamotiivien lähtökohtana ovat opiskelijan omat tavoitteet ja se, miten voimakkaasti hän niihin pyrkii. Ne voivat vaikuttaa positiivisesti opiskelijaan virittämällä opiskelumotiiveja ja kannustamalla häntä itsenäiseen työskentelyyn. (Kosonen 1996, 59.)

*Musiikin esittämisen motiivit* ohjaavat oppilasta pois täydellisen suorituksen ja oikein soittamisen ihannoimisesta. Esimerkiksi tutkintotilanteissa oppilas voi joutua miettimään soittamistaan joidenkin kuulijoiden tavoitteiden mukaan, ja näin ollen suoritus keskittyy musiikista saatavien elämysten sekä omien kokemusten välittämisen sijaan liikaa täydellisen soiton tavoitteluun. Sellaisen opiskelijan motivaatioon, jolle tärkeintä on saada musiikista positiivisia elämyksiä eikä niinkään tukahduttaa omia taiteellisia vapauksia ennalta määrättyihin esitystapoihin, tällä voi olla suuri vaikutus. (Kosonen 1996, 59.)

Jos esiintyminen koetaan positiivisena haasteena, sillä voidaan nostaa oppilaiden motivaatiota tutkintoihin valmistuttaessa. Toisaalta oppilaille, jotka jännittävät esiintymistä, tutkinnot voivat olla jopa syy soittoharrastuksen keskeyttämiseen. Jännitys voi kuitenkin lieventyä, kun soittaminen tapahtuu ryhmässä ja jännitys jaetaan yhdessä. Esiintymiseen vaikuttaa olennaisesti soittajan itsetunto ja luottamus omiin kykyihinsä: jos oppilas luottaa kykyihinsä, hän pystyy nauttimaan suorituksesta uskoen omaan tekemiseensä. (Kosonen 1996, 60.)

Leikkimielinen itsensä kanssa kilpaileminen voi vaikuttaa positiivisesti motivaatioon. *Kilpailumotiivien* vaikutus on usein lyhytkestoinen, ja niiden vaikutus on täten helposti nähtävissä soittotaidon teknisenä kehityksenä. Jos soittaja kilpailee itsensä sijaan toisten kanssa, kilpailu voi kuitenkin vaikuttaa motivaatioon negatiivisesti. Erityisesti nuorilla on taipumusta vertailla omaa suoritustaan toisiin sekä aliarvioida omia taitojaan ja mahdollisuuksiaan. (Kosonen 1996, 60–61.) Vertailun vaikutusta motivaatioon käsitellään tarkemmin luvussa 4.2.

Joskus nuoret voivat kokea riittämättömyyttä ympäriltä tulevien paineiden ja odotusten takia. Näin heille voi kehittyä soiton kannalta ei-toivottuja motiiveja: *epäonnistumisen pelkoa ja syyllisyyttä*. Syyllisyyttä oppilas voi tuntea siitä, että on jättänyt jotain tekemättä. Samaan alaryhmään Kosonen sisällyttää *opittu avuttomuus* -motiivin. Tällä hän tarkoittaa, että omalla asenteellaan oppilas estää taitojaan ja edellytyksiään vastaavan materiaalin oppimisen. Oppilas ei siis luota omiin musikaalisiin kykyihin eikä ymmärrä niiden olemassaoloa, mikä aiheuttaa oma-aloitteisuuden puutetta. (Kosonen 1996, 61.)

### 3.5.3 Vuorovaikutukseen perustuvat motiivit

Kolmas soittomotiivien pääryhmistä on nimeltään *vuorovaikutukseen perustuvat motiivit*. Bändisoittaminen ja soittaminen yleensäkin ovat usein hyvin vuorovaikutuksellista toimintaa. Paitsi että oppilaat ovat keskenään tekemisissä, heillä on myös motivaation kannalta tärkeä kontakti opettajan kanssa. *Kontaktimotiivit* voivat viritä esimerkiksi bändisoittoa harjoittelevan ryhmän keskuudessa. Kans-

sakäyminen muiden kanssa on nuorille tärkeää, ja joskus se on jopa tärkeämpää kuin itse soittaminen. Tätä motiivia voi esiintyä tilannekohtaisesti tai pitkäkestoisesti. Toinen tärkeä kontakti nuorilla on opettajaan. Soitonopettaja vaikuttaa oppilaan motivaatioon pitkäkestoisesti niin ammattitaitonsa, koulutuksensa, kokemuksensa kuin henkilökohtaisten ominaisuuksiensa kautta. Tilannekohtaisesti kontaktimotiivi vaikuttaa soittotunnille luodun ilmapiirin mukaisesti. Kososen mukaan koulun musiikintunneilla opettajakontakti on yhtä tärkeää, sillä opettajan merkitys motivaatioon ei ole sidoksissa pelkästään kontaktimotiiveihin. (Kosonen 1996, 62.)

Opettajasta voi tulla oppilaalle *malli*. Mallina olo voi olla esimerkiksi esikuvana olemista tai omalla esimerkillä motivoimista. Yhtä lailla mallina voivat olla saman bändiryhmän muut soittajat ja heidän soittama musiikki. Opettaja on oppilailleen myös aikuisen mallina soittamisen ja soittajana olon lisäksi, niin hyvässä kuin pahassakin. (Kosonen 1996, 63.)

Vuorovaikutukseen perustuviin motiiveihin kuuluu *auttamis- ja solidaarisuusmotiivi*, jolla tarkoitetaan pidemmälle ehtineiden oppilaiden halua auttaa ryhmän muita jäseniä. Sillä voi olla positiivinen vaikutus ryhmän yleiseen ilmapiiriin ja näin ollen myös motivaatioon. Suoranaisesti kyse ei ole kuitenkaan soittamiseen vaikuttavista motiiveista. (Kosonen 1996, 63.)

Nuorille on tärkeää tietää, että heidän harrastustaan tuetaan. *Kannustus* on yksi soittamisen motivaatioon vaikuttavista motiiveista, ja siinä tärkeässä roolissa ovat niin vanhemmat kuin opettajatkin. Jos oppilas kokee, että hän saa hyväksyntää ja tukea harrastukselleen, se motivoi myös jatkamaan. Kosonen (1996, 63) myötäilee Martin Gellrichiä (1986) todetessaan, että opettajan kannustus voi vaikuttaa oppilaan harrastusten tärkeysjärjestykseen.

#### **3.5.4 Ulkoiset virikkeet**

Kososen motiiviluokituksen neljäs pääryhmä ovat ulkoiset virikkeet, joilla hän tarkoittaa soittamisen motiiveja ulkopäin virittäviä tekijöitä. Jos soitto-oppilaan



olosuhteet opiskeluun muuttuvat esimerkiksi uuden soittimen myötä, herättää se soittamisen motiiveja, mikä näkyy motivaation kasvuna. On selvää, että sillä on myös merkitystä, millaisilla soittimilla ja millaisessa ympäristössä musiikinopetus kouluissa tapahtuu. Koulujen musiikintunneilla onkin tärkeä rooli ulkoisten virikkeiden tarjoamisessa, sillä monet oppilaat voivat yläasteella opiskella musiikkia viimeistä kertaa koko elämässään. (Kosonen 1996, 64.)

### 3.5.5 Välineelliset motiivit

Kun oppilas harrastaa soittamista päämääränään jokin muu kuin soittaminen, siitä tulee hänelle *välineellinen motiivi*. Yksi esimerkki välineellisistä motiiveista on *hyötymotiivi*. Oppilas voi esimerkiksi soittaa siksi, että hän uskoo soittamisesta olevan hänelle hyötyä tulevaisuuden työelämässä. Välineellisen motiivin, hyödyn, lisäksi päämääränä voivat olla myös erilaiset *ulkoiset palkkiot* (ks. luku 3.2) Palkkio voi olla tavoitteeseen pääseminen, jolloin se on sisäinen saavutusmotiivi. Ulkoisena se voi olla mikä tahansa palkinto soittamisesta, vaikkei se liittyisikään soittamiseen millään tavalla. Esimerkiksi tieto siitä, että onnistuneen kurssitutkinnon jälkeen saa lahjaksi uuden puhelimen, voi suhteellisen pitkäkestoisena ja merkityksellisenä vaikuttaa myös tilannekohtaisiin motiiveihin. Tähän voi liittyä pelkoa siitä, että ei saavutakaan tavoitetta. (Kosonen 1996, 65.)

### 3.5.6 Soittajan persoonallisiin ominaisuuksiin liittyvät motiivit

Kuudentena pääryhmänä on *soittajan persoonallisiin ominaisuuksiin liittyvät motiivit*. Kosonen selvittää uteliaisuuden ja kiinnostumisen motiivia de la Motte-Haberin (1985) avulla, jonka mukaan uteliaisuus on lapsiin ja nuoriin sisäänrakennettuna. Kiinnostumalla uusista asioista ihminen rikastuttaa omaa persoonaansa lisää, ja nuorelle on tyypillistä motivoitua hetkeksi uuden harrastuksen pariin, mutta kiinnostus voi lopahtaa nopeastikin. Näin nuori etsii itselleen merkityksellisiä toimintoja, ja motivaatio niitä kohtaan kasvaa. Esimerkiksi soittamisen voi Kososen mukaan aloittaa pelkästä kiinnostuksesta. Siihen, että soittamisesta tulee elinikäinen harrastus tai jopa enemmän, tarvitaan kuitenkin

huomattavasti pitempiaikaista kiinnostusta. Kokonaismotivaatiolle kiinnostusmotiivi on tärkeää, mutta se tarvitsee rinnalleen myös soittotaitoa kehittääkseen muun muassa musiikillisia ja hallintaan liittyviä motiiveja. Jotta soittomotivaation saisi jatkumaan, oppilas tarvitsee siitä positiivisia kokemuksia ja elämyksiä negatiivisten sijaan. (Kosonen 1996, 66.)

*Vakiintuneet tottumukset* tarkoittavat motiiveja, jotka suuntautuvat nuoreen perheen sisältä. Ne sisältävät oletuksen, että musikaalisen perheen vanhempien tai sisaruksien mukaisesti kaikki muutkin lapset totutusti harrastavat musiikkia. Tottumuksesta voi olla motivaation kannalta hyötyä niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. Soittamisen aloittamiseen se voi vaikuttaa myönteisesti, mutta yksin se tuskin tulee soittohaluja pitkään kannattelemaan. Soittomotivaation ylläpitäjänä tottumusmotiivi on monelle tuttu. Kun soittamista on harrastanut jo pitkään, siitä on tullut tapa, josta ei haluaisi luopua. Tottumus voi myös olla tiedostamatta taustamotiivina ihmiselle, jota motivoivat esimerkiksi musiikilliset elämykset. Negatiivisessa mielessä tottumusmotiivi voi näkyä nuorissa, kun heihin lyödään niin sanotun musiikkiperheen leima. Tällöin nuoret voivat vältellä musiikkiharrastustaan vastaiskuna yleisille odotuksille. (Kosonen 1996, 67.)

Oppilaille syntyy sisäisiä velvoitteita tavoitteiden toteuttamiseen, jos he kokevat, että ne sopivat heidän arvomaailmaansa ja ovat mielekkäitä sekä merkityksellisiä. Jos oppilas puolestaan kokee, että hän ei pysty täyttämään noita velvoitteita, saattaa siitä koitua häpeän ja pettymyksen tunteita. *Velvollisuudentuntomotiivi* vaikuttaa positiivisesti, jos oppilas pystyy täyttämään omat sisäiset odotukset ja velvollisuudet itseään kohtaan. Tällöin hänen mielikuvansa itsestään on realistinen. Se voi olla myös idealistinen, jolloin oppilas vertaa itseään niin sanottuun ihanneminaan eli täydelliseen minäkuvaan. Paineet täydellisestä suorituksesta voivat saada velvollisuudentunnon liian voimakkaaksi, jolloin siitä voi syntyä soittamiselle haitallinen motiivi. (Kosonen 1996, 68.)

Ulkoisella velvollisuudentunnolla tarkoitetaan sitä, että tavoitteet opiskelulle on asetettu jonkin toisen tahon, esimerkiksi vanhempien, toimesta. Näin ollen motivaatio kohdistuu ainoastaan vanhempien miellyttämiseen, ei soittamiseen. Syyllisyys ja epäonnistumisen pelko ovat läsnä myös ulkoisessa velvollisuudentun-

nossa, mutta velvollisuudentuntomotiivi on useissa tilanteissa hyödyllinen. Hyötyä siitä on esimerkiksi harjoittelumotivaation ylläpidon sekä yhdessä soittamisen ja esiintymisen kannalta. Edellä mainitussa on kyse tilannekohtaisesta motiivista, ja jälkimmäisessä oppilas puolestaan kokee velvollisuudentuntoa ryhmää ja sen yhteisiä tavoitteita kohtaan. (Kosonen 1996, 68.)

Soittamiseen voi vaikuttaa myös *väkinäisyysmotiivi*. Yksittäisissä tilanteissa sen voi havaita esimerkiksi oppilaan senhetkisenä vireystilan laskuna tai kiinnostumattomuutena soittotehtäviin. Jatkuvana motiivina siihen vaikuttavat yleensä ulkopäin annetut ehdot. Tällainen pakkomotiivi voi olla myös hyvä, jos se koetaan niin sanottuna musiikillisena motiivina ja sisäisenä pakkona soittamiseen. Silloin soittamisella voi olla jopa terapeuttisia vaikutuksia ja motivaatio soittamiseen on korkealla. (Kosonen 1996, 68.)

Motivaatioon voi vaikuttaa oleellisesti myös se, millainen elämänvaihe on meillä.

### **3.6 Sosiaalinen vertailu korostuu nuoruudessa**

Tutkimuskohteena olevat kahdeksaluokkalaiset kuuluvat ikänsä puolesta nuoruuden varhaisvaiheeseen. Tony Dunderfeltin (2011, 84–85) mukaan ihmisen kehityksessä nuoruuden ajanjakson voidaan katsoa alkavan 12-vuotiaana, mutta sen lisäksi hän jakaa nuoruuden vielä kolmeen vaiheeseen. Näitä ovat nuoruusiän varhaisvaihe (12–15-vuotiaana), nuoruusiän keskivaihe (15–18-vuotiaana) ja nuoruusiän loppuvaihe (18–20-vuotiaana). Dunderfeltin teorian perusteella tutkimusryhmä kuuluu näistä ensimmäiseen eli nuoruusiän varhaisvaiheeseen. Biologinen murrosiän alkamisen lisäksi tälle ikäryhmälle on tyypillistä vanhempia ja muita auktoriteetteja vastaan protestoiminen ja uusien ystävyssuhteiden solmiminen ikätovereiden kanssa.

Erno Lehtinen ja Jorma Kuusinen (2001) esittelevät *Kasvatuspsykologia*-teoksessaan laajasti tunnetun Erik H. Eriksonin (1950) psykososiaalisen kehitysteorian. Teoria kuvaa ihmisen minän kehittymistä ja muutosta elinkaaren ai-

kana. Siinä nuoruus on kuvattu identiteetin ja roolihämmennyksen vastakkainasettelun vaiheena. Eriksonin teorian mukaan nuoruuden aikana yksilö luo itselleen uuden minän. Tähän prosessiin vaikuttavat monet nuorena itsessään ja ympäristössä tapahtuvat asiat: biologinen kasvaminen ja sen tuomat muutokset kehossa, seksuaalisuus sekä omat ja muiden muuttuvat odotukset itsestä. Identiteetin muodostuminen tapahtuu, kun yksilö yhdistää omia käsityksiä itsestään siihen, mitä hän luulee muiden itsestään ajattelevan. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 31–32.) Identiteetin muodostumiselle koululla on merkittävä rooli.

Koulumaailmassa murrosikäinen oppilas vertailee omaa suoriutumistaan muihin ja on myös jatkuvasti muiden vertailun kohteena. Tätä kutsutaan sosiaalisiksi vertailuiksi, joka osaltaan muovaa nuoren minäkuva. (Korpinen 1990, 16–17, 32.) Musiikintunneilla vertaileminen voi johtaa pahimmillaan siihen, että oppilas kieltäytyy osallistumasta bändisoittoon, koska pelkää epäonnistumista ja muiden reaktioita.

Erja Kosonen (1996, 32) jakaa minäkuvan Rosenbergin (1979) teoriaan nojaten kolmeen erilaiseen minään: *aktuaaliminään*, *ihanneminään* ja *julkiseen minään*. Aktuaaliminä on yksilön oma kuva itsestä ja ihanneminä se, millaiseksi yksilö haluaisi tulla, ja julkinen minä se, millaisena yksilö näyttäytyy muille.

Ihanteet nähdään *täydellisinä*, *ideaaleina*, ja omasta itsestä halutaan tehdä sellainen myös (Dunderfelt 2011, 87–88). Sillä, miten kaukana ihanneminä ja aktuaaliminä ovat toisistaan, on motivaation kannalta väliä. Jos nuori kokee oman työnteon kautta ihanneminän saavutettavaksi, sillä on positiivinen vaikutus motivaatioon. Jos taas ihanneminä ei ole realistinen ja jää siitä syystä saavuttamatta, sen motivoiva vaikutus jää myös pois. (Kosonen, E. 1996, 32.) Motivaation syntymiselle tarvitaan myös vahvaa itseluottamusta ja itsearvostusta. Nuorella on oltava uskoa ja luottoa omiin kykyihinsä. Jacqueleny Ecclesin (1983) mukaan motivaatio on tulosta juuri näistä. Tiedostamalla omat kyvyt ne voidaan ottaa huomioon jo tavoitteiden asettamisen aikaan, ja tavoitteiden saavuttaminen on seuraamusta nuoren omista ponnisteluista. (Kosonen, E. 1996, 32.)

Murrosiässä ryhmään kuulumisen ja usein myös massaan sulautumisen tarve korostuu. Oman paikan löytäminen ryhmässä on tärkeää ja yksin jäämisen tunne pelottaa. Tämä voi johtaa siihen, että oppilaat samaistuvat liikaa muihin ryhmäläisiin ja erilaisuuteen leimautumisesta sekä mahdollisesti tästä johtuvasta yksin jäämisen pelosta johtuen yksilöt eivät uskalla tuoda omia näkemyksiään ryhmässä esiin. Tomi Kiilakoski (2012, 5) käyttää tästä nimitystä *tavallisuuden vaade*.

Pedagogisesti pätevä opettaja tuntee nuorten kehitysvaiheet sekä niille ominaiset piirteet, ja ihannetilanteessa hän ottaa ne myös huomioon opetustyössään. On myös tärkeää että opettaja auttaa oppilaita tunnistamaan omat vahvuutensa. Parhaimmillaan yhdessä musisointi vahvistaa sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta että yksilöiden itsetuntoa. Esimerkiksi musiikintunneilla opettaja voi huomioida tämän kannustamalla bändisoittoon ja ottamalla soitto-ohjelmistoon musiikkia, jota nuoret myös vapaa-ajallaan kuluttavat.

## **4 Kysely peruskoulun musiikkiluokkalaisille**

### **4.1 Tutkimuskohteena joensuulainen musiikkiluokka**

Kuten johdannossa jo mainittiin, tämän opinnäytetyön tutkimuskohteena on joensuulaisen peruskoulun musiikkiluokka, mutta koulua ei tutkimuseettisistä syistä mainita nimeltä.

Tutkimuskohteesta on kuitenkin aiheellista kertoa sen verran, että kyseisessä koulussa on mahdollista opiskella musiikkiluokalla, jonne otetaan vuosittain enintään 25 oppilasta. Pääsykoe muodostuu laulunäytteestä, vapaavalintaisesta soittonäytteestä (ei pakollinen) sekä haastattelusta. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota eritoten melodian puhtauteen, äänenkäytön rohkeuteen, harrastuneisuuteen ja motivaatioon. Kompensaatiota käytetään tarvittaessa osa-alueiden välillä. Koulun musiikinopettajan mukaan haastattelulla on iso merkitys oppilasvalinnassa, koska koulu haluaa musiikkiluokalle nimenomaan motivoituneita oppilaita.

### **4.2 Bändisoiton opetus peruskoulussa**

Valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) musiikille listataan neljä perustehtävää: musiikillisen kiinnostuksen kohteen löytäminen oppilaille, musiikilliseen toimintaan rohkaiseminen, musiikillisten ilmaisuvälineiden tarjoaminen sekä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Tämän lisäksi yhdessä musisoimisen avulla sosiaaliset taidot kuten vastuullisuus, rakentava kriittisyys sekä taidollisen että kulttuurisen erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen, karttavat. 5.–9. luokkien musiikkiopetuksen tavoitteissa oppilaalta edellytetään musiikillisen ilmaisun ylläpitoa ja kehittämistä musisoivan ryhmän jäsenenä. Sisältöön on listattu myös yhtyesoittoaitoja kehittäviä harjoituksia.

Tutkimuskohteena olevassa koulussa bändiopetus toteutetaan osana oppituntien ohjelmaa. Koulun musiikinopettajan mukaan heidän koulussaan aiempina vuosina on pidetty myös bändikerhoa, ja edellisen opetussuunnitelman aikana oli myös viikoittainen bändikurssi. Opettaja arvioi, että nimenomaan soitto-osuuksien harjoitteluun tunneista menee vuositasolla noin 20 prosenttia. Seitsemännen luokan pakollisella musiikintunnilla luku saattaa olla vähempikin, kun taas musiikkiluokkien kanssa konsertteihin valmistautuessa parin kuukauden musiikkitunnit käytetään pelkästään bändisoittoon. Koulun bändisoitto ei kuitenkaan aina liity pelkästään konsertteihin, ja opettajan mukaan valinnaisessa musiikissa ja musiikkiluokkien tunneilla pyritään soittamaan yhdessä mahdollisimman paljon.

Varsinaisia tavoitteita tutkimuskohteena olevassa koulussa ei ole musiikintunneilla tapahtuvalle bändisoitolle asetettu. Esitysten osalta tärkein kriteeri on, että soitto toimii ja kappaleet saadaan soitettua alusta loppuun asti. Opettaja sanoo myös, että oppilaat itse haluavat tuossa iässä, että kappaleet kuulostavat alkuperäisiltä mahdollisimman paljon. Tästä syystä opettaja on usein tehnyt musiikkiluokkien kanssa soitettaviin kappaleisiin omat soitinkohtaiset sovitukset. Opettajan mukaan soittajien valinnassa bändeihin on tärkeimpinä asioina vapaaehtoisuus sekä soittamisen halu. Aikaisempaa kokemusta ei tarvita, vaan tunneilla pyritään siihen, että kaikki halukkaat pääsevät kokeilemaan haluamaansa soitinta.

Oppilaiden musiikkinumero muodostuu pääosin tuntiaktiivisuudesta, ja 7. luokan oppilaille ei pidetä minkäänlaisia kokeita musiikissa, ei edes laulukoetta. Opettajan mukaan jo pelkällä aktiivisuudella voi saada hyvän numeron, ja jos on lisäksi taitava, saa vielä paremman. Opettaja korostaakin tapakasvatuksen merkitystä työssään kertomalla oppilailleen, ettei oppimista tapahdu, jos he eivät tee töitä asioiden eteen. Hyvällä asenteella ja yrittämisellä saa paremman numeron kuin pelkällä lahjakkuudella.

### 4.3 Kyselyn toteutus

Kyselyn toteuttamisesta sovin koulun musiikinopettajan kanssa, sillä riittävän vastausprosentin takaamiseksi toiveenani oli, että vastaaminen tapahtuisi koulussa. Olin paikalla, kun oppilaat vastasivat kyselyyn, ja ennen kyselyn alkua annoin heille yhteisen ohjeistuksen vastaamiseen. Pyysin oppilaita miettimään vastauksia kysymyksiin itsenäisesti ja vastaamaan niihin heille sopivimpien vaihtoehtojen mukaan. Painotin tätä siksi, että mukana oli kysymyksiä, joissa kyseltiin opettajan toimintatavoista. Oppilaat voivat helposti ajatella, että heidän tulee vastata niin kuin opettajat toivoisivat heidän vastaavan. Kyselylomakkeen alussa mainittiin, että kysely tehdään nimettömänä ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, minkä pitäisi osaltaan lisätä vastausten luotettavuutta.

Kysely oli viimeistä kysymystä lukuun ottamatta täysin strukturoitu, eli kysymyksissä oli vastausvaihtoehdot. Strukturoituun lomakkeeseen päädyin kahdesta syystä: avoimet kohdat jäivät kyselyissä helposti tyhjiksi, ja strukturoitu lomake mahdollistaa vastausten kvantitatiivisen eli määrällisen vertailun (KvantiMOTV, 2010).

Muutamassa kysymyksessä on täsmentävä avoin kysymys siltä varalta, että oppilas ei koe minkään valmiin vastausvaihtoehdon olevan sopiva, ja viimeinen kysymys on täysin avoin. Siinä vastaajalle annetaan mahdollisuus sanoa vapaa sana bändisoiton opetuksesta, jos hän esimerkiksi kokee, että jotain asiaa ei ole kyselyssä kysytty. Avoimet kohdat on määritelty pakollisiksi, eli kyselyssä eteneminen ei ole mahdollista ennen vastaamista. Avoimia kysymyksiä kannattaa käyttää vastauskadon vuoksi kyselylomakkeessa harkitusti, mutta oikein sijoitettuna ne tuovat vastaajalle tyydytystä: jos mikään vaihtoehtoista ei tunnu sopivalta, avoimeen kohtaan saa kirjoittaa itselleen sopivimman vaihtoehdon (KvantiMOTV 2010).

Kyselyyn vastaaminen tapahtui koulun tiloissa. Oppilaat suostuivat musiikinopettajan ja minun ehdotukseen siitä, että tulevat yhtenä aamuna 15 minuuttia aikaisemmin kouluun, jotta kysely saataisiin tehtyä. Aikaisesta aamusta riippumatta 24:stä oppilaasta paikalle tuli 22, joten vastausprosentti oli erinomainen.



Postitse tehtävissä kyselyissä vastausprosentti jää helposti 30–40:een, ja hyvänä osallistujamääränä pidetään 80 prosenttia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 196). Tämän kyselyn kohdalla vastausprosentin erinomaisuuteen vaikutti se, että vastaaminen tapahtui periaatteessa kouluajalla ja vastaamista valvottiin sekä opettajien että tutkimuksen tekijän eli minun toimesta. Kysely toteutettiin kahdessa tietokoneluokassa, joissa molemmissa oli opettajat valvojina. Itse seurasin vastaamista vuorotellen molemmissa luokissa.

#### **4.4 Kyselyn osa-alueet**

Kyselylomakkeessa on 33 kysymystä, ja se on jaettu neljään osa-alueeseen. Ensimmäisessä osiossa kysytään taustatietoja. Sukupuolen ja musiikkinumeron lisäksi taustoittavilla kysymyksillä kartoitetaan oppilaiden musiikkiharrastusta koulun ulkopuolella sekä sitä, miksi oppilaat ovat valinneet musiikkiluokan. Näillä kysymyksillä on tarkoitus saada kyselyn alusta mahdollisimman vaivaton ja orientoida oppilaat kyselyn tekemiseen (Ks. KvantiMOTV 2010 ja liite).

Toisessa osiossa pyritään selvittämään, miten bändisoittoa koulussa opetetaan ja kuinka oppilaat opetuksen kokevat. Bändisoitolla tarkoitetaan tässä kyselyssä kaikkea musiikintunneilla tapahtuvaa yhdessä soittoa, ja tämä kerrotaan myös lomakkeessa väärinymmärryksen välttämiseksi (ks. liite).

Kolmannen osion kysymysten tavoitteena on selvittää, mikä merkitys ryhmällä on oppilaiden opiskelumotivaatioon, ja viimeisen eli neljännen osion kysymykset liittyvät opettajan toimintaan sekä siihen, miten opettajan asenne ja toiminta vaikuttavat oppilaan soittomotivaatioon. Lomakkeen lopussa kysytään myös, olisiko oppilaille kiinnostusta osallistua erilliselle bändikurssille, jos sellainen koulussa järjestettäisiin. (ks. liite.)

## 5 Kyselytutkimuksen tulokset

### 5.1 Verkkokyselyn raportointi

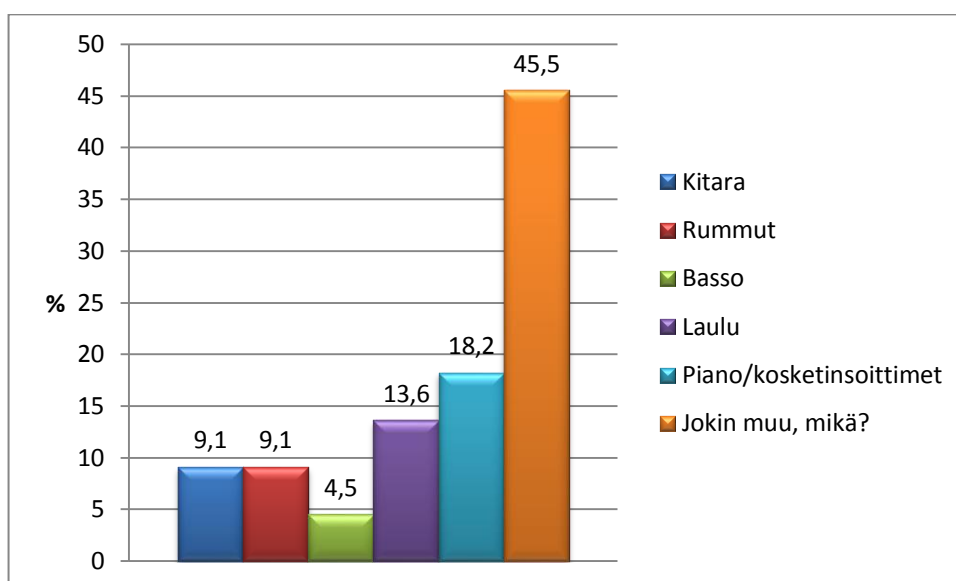
Kyselylomakkeen laadin Typala-ohjelmalla, jonka ansiosta tulosten saattaminen numeriseen muotoon oli helppoa. Ohjelma laski suoraan prosentuaaliset jakaumat vastauksista, ja koska kyseessä on määrällinen tutkimus, tulosten raportointi oli mahdollista aloittaa heti vastausten saavuttua. Alun perin tarkoitukseni oli vertailla tyttöjen ja poikien vastauksia, mutta koska vastaajajoukosta vain kolme oli poikia, otos ei olisi ollut riittävän kattava sukupuolten väliseen vertailuun.

Seuraavissa alaluvuissa käydään läpi, kuinka oppilaiden vastaukset jakoutuivat, ja osaa havainnollistetaan kuvioden avulla. Alaluvut on jaettu kyselylomakkeen neljän osion mukaisesti, eli ensimmäisenä käydään läpi taustoittava osio, toisessa kartoitetaan bändisoiton opetusta, kolmannessa tarkastellaan ryhmän merkitystä motivaatiolle ja viimeisessä osiossa kuvataan opettajan toimintaa.

#### 5.1.1 Musiikkiluokkalaiset osaavat soittaa

Kyselyyn vastanneista enemmistö oli tyttöjä (86,4 %). Kaksi oppilasta oli poissa koulusta kyselyä tehtäessä, ja he olivat molemmat poikia. Kuten edellä jo todettiin, tyttöjen enemmistön vuoksi ei ole aiheellista vertailla tyttöjen ja poikien vastauksia keskenään.

Vastaajien musiikkinumerot olivat pääosin erinomaisia ja kiitettäviä, mikä oli ennalta arvattavaa. Lähes puolet (45,5 %) ilmoitti edellisen todistuksen musiikkinumeroksi 10, reilu kolmannes (36,4 %) ilmoitti arvosanakseen 9, ja alle viides (18,2 %) oli saanut edelliseen todistukseen 8. Pääinstrumenttien osalta oppilaiden vastaukset jakoutuivat arvosanoja laajemmin, ja luokasta löytyi kaikkiaan kymmenen eri instrumentin soittajia. Soittimien jakautuminen näkyy kuviossa 1.

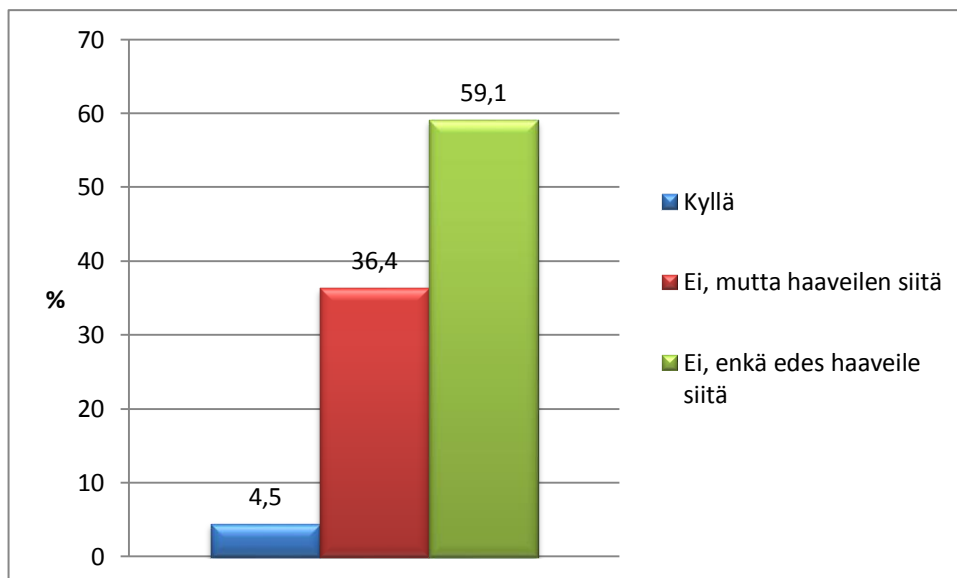


Kuvio 1. Kysymys 3: Mikä on pääinstrumenttisi?

Perinteisten bändisoittimien (kitara, rummut, basso, piano/kosketinsoittimet ja laulu) osuus pääinstrumenteista oli yli puolet (54,5 %). Toinen puolisko ilmoitti pääinstrumenttikseen jonkin muun, ja niiden joukossa olivat sello ja viulu (molemmat 13,6 %), klarinetti (9,1 %), sekä poikkihuilu ja haitari (4,5 %).

Melkein kaikki (90,9 %) ilmoittivat osaavansa pääinstrumentin lisäksi soittaa myös yhtä tai useampaa soitinta. Eniten kannatusta saivat piano, kitara, rummut ja basso, mutta laulu sai vain kolme vastausta. Tämä johtunee todennäköisesti siitä, että vastaajat eivät olleet ajatelleet laulua instrumenttina, sillä sivuinstrumenttia kysyttäessä lomakkeessa ei ollut valmiita vastausvaihtoehtoja. Jos tässä tutkimuksessa luotua kyselylomaketta sovelletaan jatkotutkimuksissa, sivuinstrumenttia koskevaa kysymystä kannattaisikin tarkentaa mainitsemalla, että myös laulu on instrumentti.

Lähes kaikki vastaajat (89,6 %) ilmoittivat käyvänsä tai käyneensä jossain vaiheessa soittotunneilla. Koulun ulkopuolisella bändikurssilla käy tai oli käynyt tasan puolet (50 %) vastaajista, mutta silti yli puolet (59,1 %) kertoi, ettei kuulu bändiin koulun ulkopuolella eikä edes haaveile siitä. Kolmannes (36,4 %) ilmoitti haaveilevansa omasta bändistä ja vain yksi vastaaja ilmoitti kuuluvansa bändiin (kuvio 2).



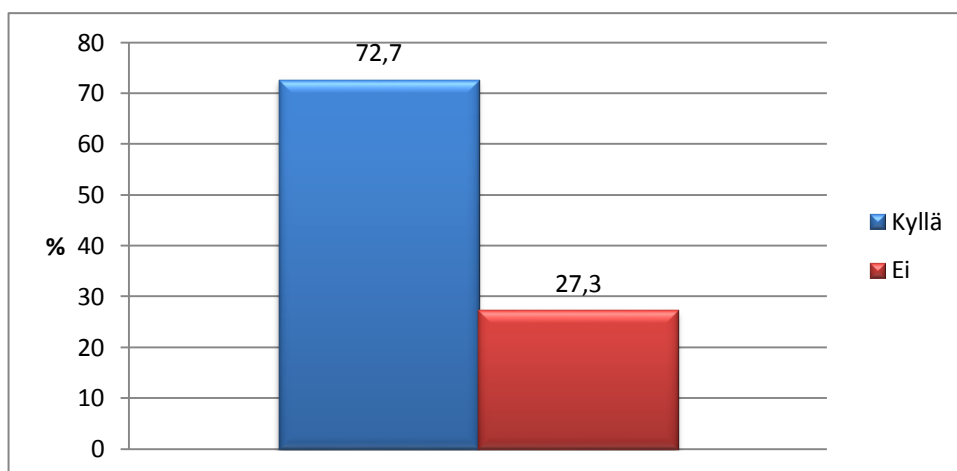
Kuvio 2. Kysymys 6: Onko sinulla oma bändi koulun ulkopuolella?

Kyselyn perusteella musiikki on mieluisa oppiaine koulussa. Yli kolme neljästä vastaajista (77,3 %) kertoi valinneensa musiikkiluokan, koska musiikki on heidän lempiaineensa, ja noin 9 prosenttia vastaajista oli seurannut valinnassaan kaveriaan. Yksi oppilaista ilmoitti tulleensa musiikkiluokalle, koska oli ollut alakoulussakin musiikkiluokalla, ja yksi puolestaan valitsi musiikkiluokan vanhempien toiveesta/kehotuksesta. Tämän tutkimuksen kannalta on huomionarvoista, että vain yhden oppilaan motiivina oli päästä harjoittelemaan bändisoittoa.

### 5.1.2 Bändisoittoon osallistuminen vaihtelee

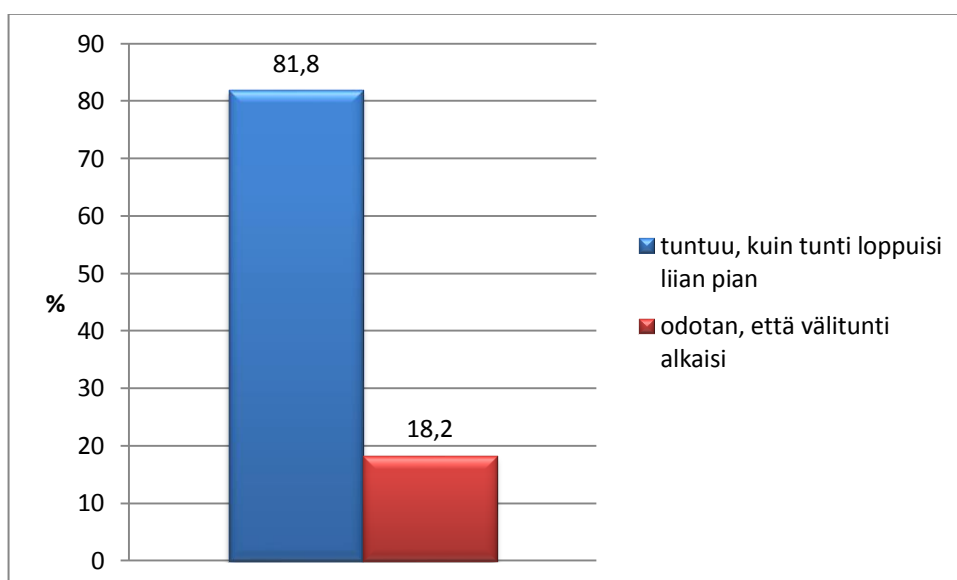
Kyselyyn vastanneista yli puolet koki päässeensä soittamaan haluamaansa soitinta joko jokaisella tunnilla (27,3 %) tai noin joka toisella tunnilla (27,3 %). Reilu kolmannes vastaajista (36,4 %) oli puolestaan sitä mieltä, että on päässyt soittamaan haluamaansa soitinta harvoin (noin pari kertaa kuukaudessa), ja noin 9 prosenttia koki, että ei pääse käsiksi mielisoittimeensa ollenkaan.

Melkein kaikki (95,5 %) kokivat saaneensa olla mukana valitsemassa musiikin-tunneilla soitettavia kappaleita, ja enemmistö (72,7 %) oli myös sitä mieltä, että sillä on ollut suoraan vaikutusta omaan soittoinnokkuuteen (kuvio 3).



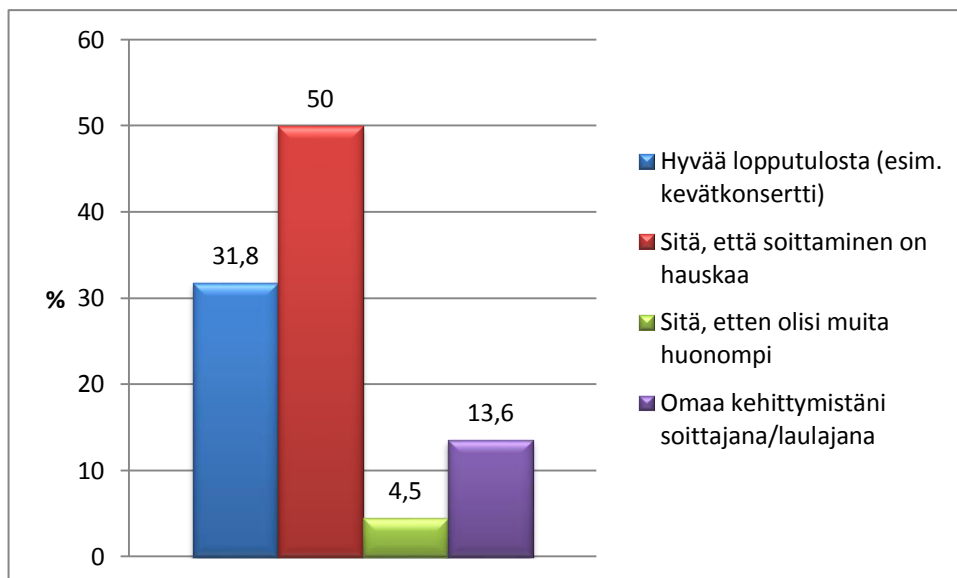
Kuvio 3. Kysymys 11: Vaikuttaako tunneilla soitettava ohjelmisto omaan soittoosi?

Kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että bändisoittoa on musiikintunneilla sopivasti, mutta kysyttäessä, miten oppilaat kokivat bändisoiton musiikintunneilla, vastaukset jakaantuivat merkittävästi. Tasan puolet vastaajista oli sitä mieltä, että bändisoitto ”on parasta”, ja lähes puolet (45,5 %) ilmoitti, ettei heillä ei ole asiaa mielipidettä. Yhden vastaajan mielestä bändisoitto on kaikkein tylsintä. Enemmistö kuitenkin vaikuttaa pitävän bändisoitosta (kuvio 4).



Kuvio 4. Kysymys 12: Kun musiikintunneilla on bändisoittoa...

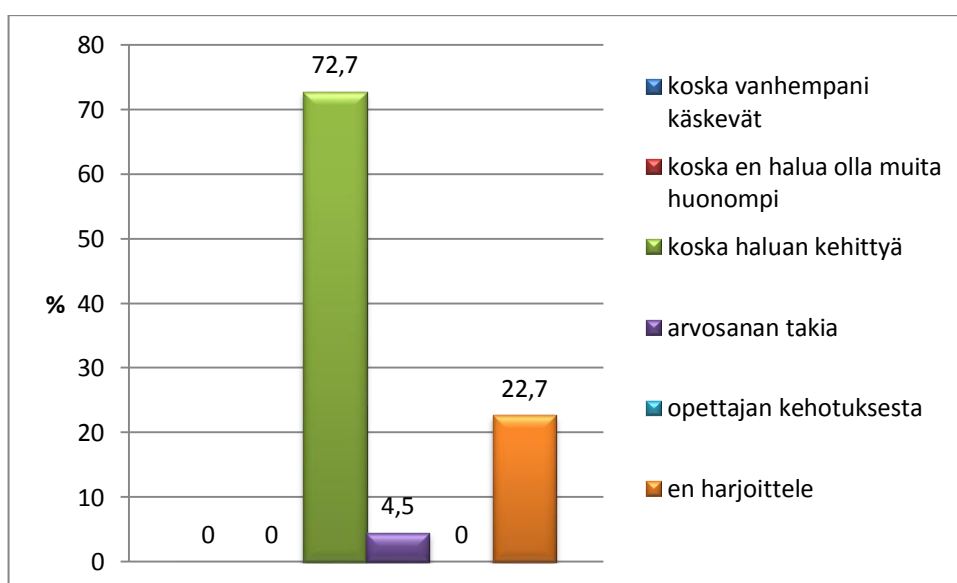
Yli neljä viidestä koki tunnin loppuvan liian pian silloin, kun on bändisoittoa, ja alle viidennes (18,8 %) totesi, että bändisoitto saa heidät odottelemaan välituntia. Se, mikä on bändisoitossa tärkeintä, jakoi oppilaita enemmän (kuvio 5).



Kuvio 5. Kysymys 15: Mitä pidät tärkeimpänä asiana bändisoitossa?

Tasan puolet vastaajista piti tärkeimpänä asiana bändisoitossa sitä, että soittaminen on hauskaa. Hyvän lopputuloksen (esimerkiksi kevätkonsertin onnistumisen) näki tärkeimmäksi kolmannes vastaajista (31,8 %), ja oman kehittymisen soittajana tai laulajana nosti tärkeimmäksi 13,6 prosenttia vastaajista. Vain yksi piti tärkeimpänä sitä, että ei olisi itse muita huonompi.

Kun oppilailta kysyttiin, mikä saa heidät harjoittelemaan musiikintuntien kappaleita kotona, vastauksissa ei esiintynyt paljoakaan hajontaa (kuvio 6).



Kuvio 6. Kysymys 16: Harjoittelen musiikintunneilla soitettuja kappaleita kotona...

Lähes kolme neljästä (72,7 %) ilmoitti harjoittelumotiivikseen halun itsensä kehittämiseen. Melkein joka neljäs (22,7 %) puolestaan ilmoitti, ettei harjoittele musiikintunnin kappaleita kotona ollenkaan, ja yksi oppilas totesi harjoittelevansa, mutta vain arvosanan takia.

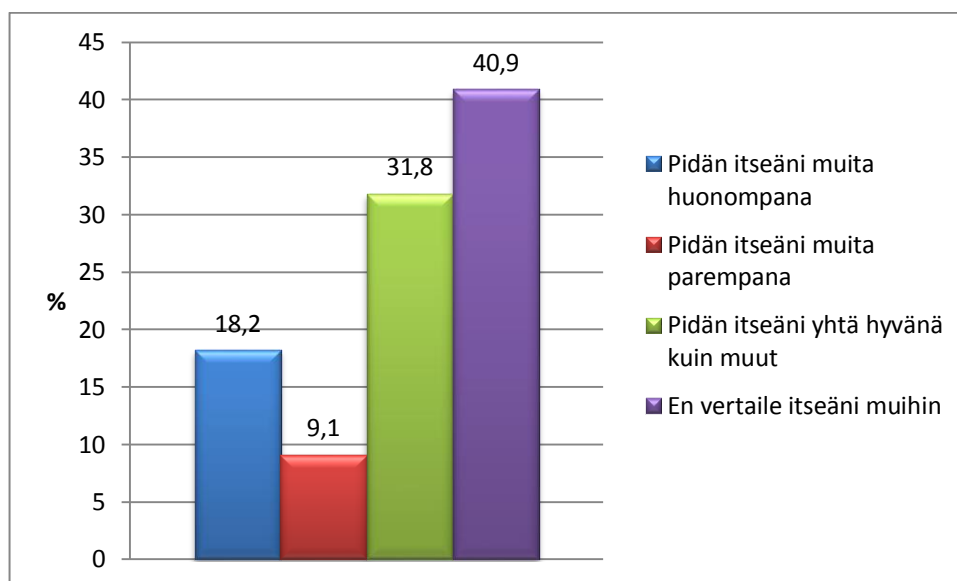
Bändisoiton treenaamisesta kysyttäessä tulevan konsertin läheisyys näkyi vastauksissa selvästi. Miltei puolet (45,5 %) kertoi treenaavansa silloin, kun esitys lähestyy. Yhtä moni kuitenkin vastasi, ettei treenaa koskaan välituntisin, mikä voi johtua esimerkiksi siitä, että kaikki eivät ole mukana esityksissä. 9,1 prosenttia puolestaan ilmoitti treenaavansa siksi, että haluaa harjoitella soittamista aina kun se vain on mahdollista.

### **5.1.3 Mieluummin ryhmässä kuin yksin**

Kyselyn mukaan ryhmässä soittaminen on oppilaille hyvinkin mieluista. Yli kolme neljästä (77,3 %) vastaajasta soittaa mieluummin ryhmässä kuin yksin, ja vain alle neljännes ilmoitti soittavansa mieluummin yksin kuin ryhmässä. Tämä on mielenkiintoista siksi, että vain yksi oppilas soittaa bändissä koulun ulkopuolella, ja vain harva ilmoitti haaveilevansa omasta bändistä. Ristiriita ryhmäsoiton mielekkyyden ja olemattomien bändihaaveiden välillä voi kuitenkin selittyä sillä, että oppilaat vastasivat kyselyyn koulussa. Koska kysely käsittelee vahvasti bändisoittoa koulun musiikintunneilla, oppilaat ovat voineet tulkita tämänkin kysymyksen tarkoittavan nimenomaan musiikintunneilla tapahtuvaa soittamista: musiikintunneilla on kivempaa soittaa yhdessä kuin yksin, mutta vapaa-ajalla bändisoitto ei niinkään kiinnosta.

Palautetta oppilaat saavat paitsi opettajalta myös opiskelutovereiltaan. Muilta oppilailta saatu palaute oli yli puolen (54,5 %) mielestä kannustavaa, ja melkein joka neljäs (22,7 %) koki saavansa sekä kannustavaa että kritisovaa palautetta. 9,1 prosenttia vastaajista koki saaneensa muilta oppilailta osakseen pelkkää kritiikkiä, ja loput (13,6 %) eivät saaneet omasta mielestään minkäänlaista palautetta.

Omaa soitto-/laulutaitoaan arvioidessaan oppilaiden vastaukset jakautuivat huomattavasti (kuvio 7).



Kuvio 7. Kysymys 20: Mikä seuraavista väitteistä kuvaa parhaiten ajatuksiasi omista soitto-/laulutaidoistasi?

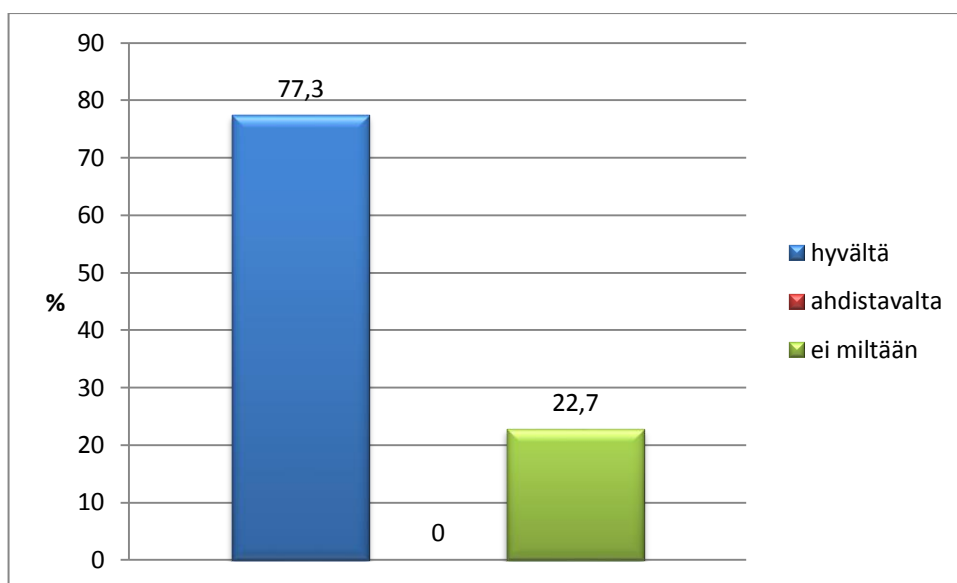
Vajaa puolet (40,9 %) ei vertaile itseään muihin, ja kolmannes (31,8 %) pitää itseään yhtä hyvänä soittajana ja laulajana kuin muut. Melkein viidennes (18,2 %) oppilaista kokee omat taitonsa muita heikompana, kun taas 9,1 prosenttia vastaajista pitää itseään muita parempana taidoiltaan. Tämän kysymyksen kohdalla on huomioitava se, että kaikki oppilaat eivät välttämättä pääse musiikintunneilla soittamaan omaa pääinstrumenttiaan.

Valtaosa (86,4 %) ei jännitä soittamista/laulamista musiikintunneilla. Myös bändisoittoon ja esiintymiseen liittyvään kysymykseen oppilaat suhtautuivat positiivisesti, sillä melkein kaksi kolmannesta (63,6 %) ilmoitti pitävänsä bändisoitosta ja esiintymisestä. Melkein joka viides (18,2 %) haluaisi esiintyä, muttei ole vielä päässyt soittamaan bändiin, ja saman verran on niitä, jotka pitävät bändisoitosta, mutteivät pidä esiintymisestä. Kaikki vastanneet kokivat, että bändisoiton yhteydessä opetetut asiat ovat vaikeusasteeltaan juuri sopivia.



### 5.1.4 Opettajan antama palaute tuntuu hyvältä

Opettajan toimintaan oppilaat ovat tyytyväisiä. Vaikka hänen todettiin neuvovan oppilaita henkilökohtaisesti suhteellisen harvoin, melkein kaikki (86,4 %) olivat sitä mieltä, että opettaja neuvoo tarpeeksi. 13,6 % vastaajista toivoi saavansa lisää neuvoja, ja kukaan vastaajista ei toivonut, että opettaja neuvoisi vähemmän. Palautteen antaminen/neuvominen on oppilaista toivottavaa ja he ottavat sen myös hyvin vastaan (kuvio 8).



Kuvio 8. Kysymys 26: Palautteen antaminen/neuvominen tuntuu minusta...

Yli kolme neljästä (77,3 %) vastaajasta tunsi, että palautteen antaminen/neuvominen tuntuu hyvältä, ja yksikään vastaajista ei kokenut sitä ahdistavana. Neljännes (22,7 %) puolestaan totesi, että se ei tunnu miltään.

Yli kaksi kolmesta (68,2 %) vastaajasta kokee opettajansa kehuneen heitä joskus, ja vajaa viidennes (18,2 %) sitä vastoin on sitä mieltä, että heitä ei ole keuhuttu koskaan. 13,6 prosenttia vastaajista kokee puolestaan saaneensa kehuja usein.

Kehuminenkin osataan kyselyn perusteella ottaa hyvin vastaan. Melkein kolme neljästä (72,7 %) on sitä mieltä, että kehumisen muiden kuullen tuntuu hyvältä, ja vain yksi kokee julkiset keuhut ahdistavana. Lähes neljännes (22,7 %) on puolestaan sitä mieltä, että se ei tunnu miltään. Oppilaiden suhtautuminen kehumis-

ta kohtaan myötäilee heidän suhtautumistaan palautteen antoon ja neuvomiseen.

Kaksi kolmesta (68,2 %) on sitä mieltä, että oli oppinut soittamaan musiikintunnilta jotain instrumenttia. Musiikintunneilla opituista soittimista kitara oli selkeästi yleisin, ja sen koki oppineensa yli puolet vastaajista. Muita esiin nousseita soittimia ovat rummut, tamburiini, shaker ja basso. Oppilaat kokevat oppineensa myös luokkatovereiltaan, sillä vain alle neljännes (22,7 %) oli sitä mieltä, ettei ollut oppinut muilta mitään.

Vaikka oppilaiden soittotaito on selvästi karttunut koulun musiikintunneilla, yli kolme neljästä (77,3 %) kokee, etteivät musiikintunnit ole vaikuttaneet heidän musiikkiharrastukseensa. Tästä huolimatta musiikintunneilla on ollut soittoharrastukseen selvästi enemmän positiivinen kuin negatiivinen vaikutus: kukaan ei ole lopettanut musiikkiharrastustaan koulun musiikintuntien takia, ja melkein neljännes (22,7 %) ilmoitti, että musiikintunnit ovat innostaneet aloittamaan koulun ulkopuolisen musiikkiharrastuksen. Bändisoittoa kohtaan innostus ei kuitenkaan ole kasvanut musiikintunneilla mitenkään merkittävästi. Kun oppilailta kysyttiin kiinnostusta koulussa järjestettävää hypoteettista bändikurssia kohtaan, vain alle kolmannes (31,8 %) vastaajista osoitti kiinnostusta.

### **5.1.5 ”Bändisoitto on hienoo”**

Viimeinen kysymys oli avoin, ja siihen vastaajat saivat kirjoittaa, miltä bändisoitto musiikintunneilla tuntuu. Suurimmassa osassa vastauksista bändisoittoon suhtauduttiin positiivisesti. Bändisoitto oli usean vastaajan mielestä ”hienoo”. Tämän lisäksi sitä keuhuttiin sanoilla ”kivaa”, ”hyvää”, ”hauskaa” ja ”mukavaa”. Yhdessä vastauksessa analysoitiin bändisoiton olevan mukavinta silloin, kun kaikki toimii: ”On iha jees soittaa biisejä tunneilla ja se on kivaa siks ku se sujuu nii hyvi”.

Avoimen kysymyksen vastauksetkaan eivät puhu sen puolesta, että musiikki- luokalla vertailtaisiin itseään merkittävästi muihin. Sosiaalinen vertailu nousi

esiin vain kahdessa vastauksessa: ”Oppitunneilla on joka tunti bändisoittoa, mutta yleensä vain samat tyypit soittavat soittimia ja muut laulavat. Kaikki eivät kehtaa/uskalla mennä soittamaan vaikka haluaisivatkin.” Toinen puolestaan totesi, että ”bändisoitto on kivaa ja voisin soittaa enemmän mukana, jos olisi vähän helpompia kappaleita”.

Avoimen kysymyksen vastauksissa oli myös joitain huomattavia ristiriitoja. Vaikka vastaajat olivat samalla luokalla, bändisoiton määrästä oli hyvin eriäviä kokemuksia. Yksi vastaajista totesi, että ”Bändisoittoa on lähes joka musiikintunnilla ja se on mielestäni mukavaa. Yhteissoitto on mukavaa ja kehittävää. Osallistun lähes joka kerta soittoon tai mikrofooniin lauluun, kun harjoitteleme koulussa yhteissoittoa”. Yksi oppilas taas koki, että bändisoittoa ei heidän koulussaan ole ollenkaan.

Mielipiteitä jakoi myös se, osallistuvatko kaikki oppilaat bändisoittoon. Joku oli sitä mieltä, että ”yleensä samat ihmiset soittavat soittimia ja muut laulavat. Kaikki eivät kehtaa/uskalla mennä soittamaan vaikka haluaisivatkin”. Toinen taas vastasi että ”bändisopetukseen ei kaikki pääse”. Toisenlainenkin näkökulma asiaan löytyi: ”Jokainen saa osallistua bändisoittoon, vaikkei osaisikaan täydellisesti soittaa instrumenttia”. Luultavasti oppilaat arvioivat osallistumista sen perusteella, kokevatko he itse päässeensä soittamaan haluamaansa soitinta: jos pääsee itse usein osalliseksi toivomallaan tavalla, voi kuvitella, että niin pääsevät kaikki muutkin.

Opettajan toimintakin jakoi mielipiteitä, ja opettaja sai oppilailta sekä kehuja että kritiikkiä. Sen sijaan, että oppilaat kritisoisivat luokkatovereidensa käytöstä, he kokevat opettajan olevan vastuussa siitä, että luokassa on rauhallista. Eräs oppilas totesi, että ”opettajamme on hyvä mutta meillä on välillä liikaa melua joten ohjeita on hankala kuulla.” Sen lisäksi yhden vastaajan mielestä opettaminen voisi olla ”hallitumpaa tai jotenkin tarkempaa, koska kaikki vain tunnilla rämpytää jotakin ja soittajia on vaikea saada hiljaisiksi. Kyllä soittajat lopulta oppivat kappaleet, mutta harjoittelua voisi painottaa enemmän myös kodin puolelle”. Vastauksista on tulkittavissa, että oppilaat kokevat opettajan merkittävänä auktoriteettina, jonka tehtävä on huolehtia, että oppilaat ovat hiljaa ja harjoittelevat

vapaa-ajallaan. Yksi puolestaan kritisoi opettajaa siitä, ettei ollut saanut henkilökohtaista opetusta juuri lainkaan: ”En ole käynyt bänditilassa kuin vain piti käydä treenaamassa esitystä varten, eikä minua ole silloin opetettu ollenkaan”.

Kritiikistä huolimatta avoimissa vastauksissa painottui tyytyväisyys musiikintunteja kohtaan. Opettajaa keuhuttiin hyväksi ja taitavaksi, ja hänen sanottiin antavan todella hyvää perusopetusta, auttavan kaikkia tarpeen mukaan sekä ottavan kaikkien taidot huomioon.

Bändisoiton lisäksi myös musiikintuntien yleinen tunnelma nousi avoimissa vastauksissa esiin, ja vastausten perusteella musiikkiluokassa vallitsee hyvä ryhmähenki. Oppilaiden mielestä musiikintunnit ovat rentoja ja mukavia, ja siellä vallitsee heidän mielestään hyvä luokkahenki ja rento tunnelma.

Hyvästä yhteishengestä viestii myös se, että oppilaat pohtivat bändisoiton mielekkyyttä myös luokkatovereiden puolesta. Yksi totesi, että ”Hyvä, että sellaiset oppilaat myös pääsevät soittamaan bändisoittimia, vaikka eivät harrastaisi sitä vapaa-ajalla”, ja toisen mielestä bändisoitto on ”ihan hyvä juttu niille jotka haluavat soittaa bändissä ja pitävät soittamisesta sekä haluavat oppia lisää”. Yksi taidemusiikkiin suuntautunut oppilas puolestaan sanoi pitävänsä bändisoiton hyvänä asiana, vaikka ei usein itse siihen osallistunutkaan.

## 6 Pohdinta

### 6.1 Johtopäätökset

Kyselyn perusteella niin ryhmällä kuin sen opettajallakin on suuri merkitys motivaation rakentumisessa ja ylläpitämisessä. Bändisoitto on musiikkiluokan oppilaille tärkeää nimenomaan koulussa, mutta vapaa-ajalla kiinnostus bändisoittoa kohtaan on vähäistä. Bändisoiton motivaatioon vaikuttavista tekijöistä nousivat esiin muun muassa soittamisen hauskuus ja soitettavat kappaleet, mikä myötäilee myös aikaisempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia (vrt. esim. Aaltonen 2001, Kosonen 1996). Seuraavissa alaluvuissa tutkimustuloksia analysoidaan tarkemmin teoriataustan valossa.

#### 6.1.1 Musiikkia pidetään mielekkäänä

Kyselyn perusteella oppilaat ovat valinneet musiikkiluokan siksi, että he kokevat musiikin mielekkääksi oppiaineeksi. Osittain tämä voi johtua siitä, että musiikista ei jää yleensä kotiläksyjä eikä siinä järjestetä kokeita. Musiikki on myös helposti lähestyttävä aine; sen harrastamisen voi aloittaa tiedostamattaan tai tiedostaen myös esimerkiksi kuuntelemalla. Todistusarvosanojen perusteella musiikkiluokan oppilaat ovat myös taitavia ja aktiivisia tunneilla, koska musiikinopettajan mukaan hyvä arvosana edellyttää sekä musikaalisia taitoja että tuntiaktiivisuutta. Korkea motivaatio ylipäänsä musiikin harrastamiseen näkyy puolestaan siinä, että lähestulkoon kaikki ovat käyneet tai käyvät vapaa-ajallaan soittotunneilla. Tämä selittää myös musiikintunneilla viihtymistä.

Musiikkiluokkalaisten pääinstrumenttien joukossa on paljon taidemusiikille tyypillisiä soittimia, mikä osaltaan selittää sitä, miksi suurin osa oppilaista ei kuulu bändiin eikä edes kaipaa koulun ulkopuolista bänditoimintaa. Jos kysymystä olisi laajennettu koskemaan esimerkiksi orkesteria, joka on tyypillinen taidemusiikin yhtyemuoto, vastaukset olisivat voineet olla toisenlaiset. Oppilaat ovat siis kiinnostuneita enimmäkseen koulussa tapahtuvasta bändisoitosta, sillä kyselyn

vastauksissa kävi useaan otteeseen ilmi, että bändisoitto koetaan mielekkäänä nimenomaan koulun musiikintuntien aikana.

### **6.1.2 Oikeat kappalevalinnat motivoivat**

Soitettavilla kappaleilla sekä sillä, että ne ovat oppilaiden itsensä valitsemia, on ilmeinen merkitys motivaatioon. Kun kappaleet koetaan ”omiksi”, se lisää selvästi harjoitteluintoa. Tämä myötäilee Erja Kososen (1996) teoriaa soittamisen motiiviluokituksista.

Kyselyn perusteella kaikkien oppilaiden mielestä bändisoittoa on koulussa sopivasti. Tähän saattoi vaikuttaa lähestyvä kevätkonsertti, sillä kyselyyn vastanneet oppilaat olivat käyttäneet kaikki viimeisimmät musiikintunnit parin kuukauden ajalta pelkästään konsertin valmisteluun. Näin ollen bändisoittoa oli ollut jokaisen musiikintuntin ohjelmassa. Kysyttäessä välituntien käyttämistä bändisoiton harjoitteluun tulevan esityksen läheisyys näkyi vielä selvemmin, ja miltei puolet kertoi treenaavansa silloin, kun esitys oli tulossa. Vastaukset olisivat voineet olla toisenlaiset, jos samat kysymykset olisi esitetty esimerkiksi heti koulujen alettua syksyllä.

Oppilaiden positiivinen suhtautuminen bändisoittoa kohtaan oli selvästi havaittavissa. Bändisoiton tärkeimpänä asiana nuoret pitivät sitä, että se on hauskaa, ja pitkäkestoisena motivaation lähteenä soittamisen hauskuus onkin varmasti hyväksi. Sen sijaan jos oppilaat kokevat yhteneviksi omat ja opettajan/koulun tavoitteet (tässä tapauksessa kevätkonsertin onnistuminen) saavutusmotivaatio voi toimia oppilaiden eduksi. Osaa oppilaista motivoi treenaamaan se, että lopputulos on mahdollisimman hyvä. Tutkimushetkellä oppilaat treenasivat kevätkonserttia varten, joten osittain heidän toimintaansa ohjasivat luultavasti musiikin esittämisen motiivit. Oppilaat saavat musiikin esittämisestä positiivisia elämyksiä ja pääsevät välittämään niitä yleisölle, ja esiintymisen ollessa positiivinen haaste oppilaalle, sillä on positiivinen vaikutus myös motivaatioon. (ks. luku 3.5.2; Kosonen 1996.)

Valtaosa oppilaista ilmoitti harjoittelevansa musiikintuntien kappaleita kotona. Osittain tämä voi olla seurausta opettajan kehotuksesta treenata, mutta tutkimus puhuu myös sen puolesta, että suurimmalla osalla oppilaista on sisäistä motivaatiota musiikin opiskeluun. Tämä käy ilmi siitä, että heillä on halua itsensä kehittämiseen. (ks. luku 3.2). Tämän lisäksi vastauksissa näkyy Kososen mainitsemat hallintamotiivit, jotka vaikuttavat oppilaisiin virittämällä opiskelumotiiveja ja sysäämällä heitä itsenäiseen työskentelyyn. Opettajalle tällainen tilanne on ihanteellisin, koska hänen ei tarvitse käyttää energiaansa harjoittelemiseen kannustamiseen. (ks. luku 3.5.2)

### **6.1.3 Musiikkiluokassa sosiaalinen vertailu on vähäistä**

Se, että nuoret kokevat koulussa tapahtuvan bändisoiton mielekkäänä, voi osittain johtua siitä, että bändisoitto tapahtuu ryhmässä. Valtaosa vastaajista ilmoitikin nauttivansa juuri yhdessä soittamisesta, mikä johtune siitä, että ryhmätoiminta on ihmiselle luonnollista ja ryhmä luo turvallisuuden tunnetta (ks. luku 3.4). Kanssakäyminen muiden bändin tai luokan jäsenten kanssa koetaan tärkeäksi, ja sen lisäksi jokaisella on bändissä oma rooli, joten jokainen on osaltaan vastuussa kokonaisuudesta. Tällöin oppilaiden toimintaa ohjaavat osittain myös Kososen mainitsemat vuorovaikutukseen perustuvat motiivit ja nimenomaan kontaktimotiivi. (ks. luvut 3.4 ja 3.5.3.)

Tässä tutkimuksessa erityisen merkille pantavaa on, että vaikka sosiaalinen vertailu (ks. luku 3.6) on tutkimusryhmän ikäisille nuorille tyypillistä, kyselyn mukaan sitä tapahtuu tutkimuskohteena olevan koulun musiikintunneilla vähän. Sosiaalisen vertailun vähäisyys kertoo siitä, että musiikintunneilla ryhmä motivoi nuoria positiivisella tavalla: sosiaalisen vertailun ja keskinäisen kilpailun sijaan soittamiseen motivoivat yhteinen päämäärä ja ryhmän muilta jäseniltä saatu kannustus. Soittamisella voidaan siis katsoa olevan positiivinen vaikutus oppilaiden itsetuntoon. Omalta osaltaan sosiaalisen vertailun vähyyttä voi selittää myös se, että musiikkiluokan oppilaat ovat soittaessaan omalla vahvuusalueellaan. Kyselyn perusteella enemmistöllä luokan oppilaista on itseluottamusta omaa soitto-/laulutaitoaan kohtaan, ja vain pieni osa piti itseään muita huonom-

pana tai parempana. Iso osa koki itsensä muiden veroiseksi, ja suurin osa ei edes vertaile itseään muihin.

Suurinta osaa oppilaista soittaminen tunneilla ei jännitä, mikä sekin voi johtua luokan hyvästä ilmapiiristä. Ryhmän kehitysvaiheiden teorian mukaan tämä luokka oli yhteistoiminnan vaiheessa, sillä he ovat olleet samalla luokalla jo kaksi vuotta ja harjoitelleet konserttiin tähtäävää bändisoittoa yhdessä aiemminkin. Yhteistoiminnallisen ryhmän puolesta puhuu myös se, että oppilaat osaavat ottaa hyvin palautetta vastaan, heillä oli selkeä tavoite ja he pystyvät kommunikoimaan keskenään luontevasti. (ks. luku 2.3). Tämän perusteella dynamiikan voi päätellä olevan pitkälle kehittynyt: ryhmän jäseniä yhdistää paitsi kiinnostus musiikkiin myös yhteinen tavoite eli kevätkonsertin onnistuminen (ks. luku 2.4). Myös koheesio eli ryhmän kiinteys on varsin vahva, sillä luokan hyvä yhteishenki ja yhdessä soittamisen hauskuus koettiin hyvin tärkeäksi (ks. luku 3.4.).

Ryhmän positiivinen vaikutus näkyy kyselyn mukaan myös siinä, että oppilaat kokevat oppineensa musiikintunneilla luokkatovereiltaan. Keskinäinen palaute ja toisilta oppiminen vahvistavat osaltaan turvallisuuden tunnetta (ks. luku 3.4).

#### **6.1.4 Opettajalta toivotaan palautetta**

Kyselyn perusteella opettajan roolin kannustajana, positiivisen kontaktimotiivin virittäjänä sekä mallina on oppilaille selvästi tärkeä. Tutkimuksen mukaan opettaja kehuu oppilaitaan harvoin, mutta oppilaiden mielestä riittävästi. Jos oppilaat kokevat saavansa hyväksyntää ja tukea toiminnalleen, motivoi se heitä myös sitä jatkamaan. Tällä on voi olla merkitystä siinä vaiheessa, kun nuoren on tehtävä päätöksiä harrastusten tärkeysjärjestyksestä. Isossa luokassa yksilöiden huomioiminen on vaikeaa mutta tärkeää, sillä opettajan kehumisella ja kannustuksella on merkittävä rooli soittamisen motivaatiolle ja sen jatkumiselle.

Tutkimuksen mukaan nuoret osaavat myös ottaa palautetta ja neuvoja hyvin vastaan, eikä heillä ilmennyt minkäänlaista tarvetta opettajaa vastaan kapi-



noimiseen tai protestoimiseen, vaikka se kyseiselle ikäryhmälle tyypillistä onkin (vrt. luku 3.6; Dunderfelt 2011, 84–85). Tutkimuksen mukaan nuoret eivät myöskään pelkää kritiikkiä, ja osa jopa toivoisi saavansa sitä enemmän. Tämä kertoo heidän halustaan kehittyä musiikillisesti, mikä puolestaan vahvistaa käsitystä siitä, että he ovat motivoituneita.

## 6.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimusmenetelmänä verkossa toteutettava kysely antaa mahdollisuuden laajaan aineistoon ja sen nopeaan analysointiin. Kyselytutkimuksen haittoiksi puolestaan lasketaan se, että vastauksista ei ole mahdollista tulkita, ovatko vastaajat vastanneet kysymyksiin vakavissaan. Myös sitä on mahdotonta selvittää, ovatko vastaajat ymmärtäneet kysymykset ja miten hyvin he ylipäänsä ovat selvillä kysyttävästä asiasta. Väärinymmärryksiä voi tulla myös vastausvaihtoehdoissa, eivätkä ne välttämättä ole vastaajalle sopivia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195). Kyselylomakkeen viimeisen eli avoimen kysymyksen vastusten asiallisuus ja perusteellisuus puhuvat kuitenkin sen puolesta, että oppilaat ovat vastanneet vakavasti eivätkä vain yrittäneet saattaa kyselyä nopeasti loppuun. Avoimessa kysymyksessä nousi kuitenkin esiin myös ristiriitoja, jotka kertovat siitä, että kaikkia kysymyksiä ei ollut täysin ymmärretty.

Tutkimuksessa nousi vahvasti esiin, että bändisoitto on oppilaille mieleistä nimenomaan koulumaailmassa, mutta koulun ulkopuoliseen bändisoittoon ei tunnu olevan juuri kiinnostusta. Mahdollisissa jatkotutkimuksissa voisikin tarkastella sitä, miksi koulun ulkopuolista bändisoittoa ei koeta yhtä houkuttelevana. Osallataan tutkimusryhmän olemattomia bändihaaveita selittää tosin se, että noin puolet ilmoitti pääinstrumentikseen jonkin muun kuin perinteisen bändisoittimen. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia, onko musiikkiluokan oppilailla enemmän kiinnostusta muunlaista yhteismusisointia, esimerkiksi orkesterissa soittamista kohtaan. Myös soittoharrastuksen merkitys positiivisen minäkuvan kehittymiselle olisi kiinnostava näkökulma jatkotutkimuksia ajatellen.

## Lähteet

- Anttila, M. & Juvonen, A. 2004. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Gummerus.
- Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia. Helsinki: WSOYpro OY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja Kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Kataja, J., Jaakkola, T & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä liikkeelle, toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Juva: PS-Kustannus.
- Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2007. Ryhmästä enemmän, käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle. Helsinki: SMS-Tuotanto Oy.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tutkimusinventointi: Nuorisotutkimukset nuorten koulukokemuksista. Helsinki: Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/144743\\_Koulu\\_nuorten\\_nakemana\\_ja\\_kokemana\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf) . 15.1.2014.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylä yliopisto.
- Kosonen, E. 1996. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopisto, Musiikkیتieteen laitos.
- Kvantimotiv. 2010. Kyselylomakkeen laatiminen.  
<http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kyselylomake/laatiminen.html>. 20.5.2013.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001 Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Metsämuuronen, J. 1995 Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Helsingin yliopisto.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Pennington, D., 2005 Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf). 21.9.2013.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (Toim.) Mikä meitä liikuttaa. 2002. Keuruu: PS-kustannus. 10–27.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmänohjaajille. Tampere: Koulutuskeskus Novus Oy.
- Vänskä, K. 2000. Jaettu asiantuntijuus – Näkökulmia terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/12314>. 20.2.2013.

## Kyselylomake

TYPALA

<http://typala.ncp.fi/typala/viewprintsurveyinfo.do?scid=10>

Tämä kysely on osa Karelia-ammattikorkeakoulun opinnäytetyötä, jossa tutkitaan bändisoiton opetusta peruskoulun musiikintunneilla.

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja vastaaminen tapahtuu nimettömänä.

Vastaa sen mukaan, mikä vaihtoehto tuntuu sinulle sopivimmalta. Vastauksesi on tärkeä.

Ystävällisin terveisin,

Heikki Honkanen

**1. Sukupuoli**

- Tyttö
- Poika

**2. Mikä oli musiikkinumerosi edellisessä todistuksessasi?**

- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

**3. Mikä on pääinstrumenttisi?**

- Kitara
- Rummut
- Basso
- Laulu

- Piano/kosketinsoittimet
- Jokin muu, mikä?

4. Osaatko soittaa sen lisäksi jotain muuta instrumenttia?

- Kyllä, mitä
- En

5. Käytkö tai oletko käynyt soitto-/laulutunneilla vapaa-ajallasi?

- Kyllä
- En

6. Onko sinulla oma bändi koulun ulkopuolella?

- Kyllä
- Ei, mutta haaveilen siitä
- Ei, enkä edes haaveile siitä

7. Käytkö tai oletko käynyt koulun ulkopuolisella bändikursilla?

- Kyllä
- En

8. Valitsin musiikkiluokan, koska...

- vanhempani toivoivat/kehottivat
- haluan päästä harjoittelemaan bändisoittoa
- kaveritkin valitsivat
- musiikki on lempiaineeni
- Jokin muu syy, mikä?

9. Oletko päässyt soittamaan musiikintunneilla haluamaasi soitinta?

- Kyllä, aina kun on bändisoittoa
- Kyllä, usein (noin joka toisella bändisoitto kerralla)
- Kyllä, harvoin (noin pari kertaa kuukaudessa)
- En koskaan

10. Saavatko oppilaat vaikuttaa siihen, mitä tunneilla soitetaan?

- Kyllä
- Eivät

11. Vaikuttaako tunneilla soitettava ohjelmisto omaan soittointoosi?

- Kyllä
- Ei

12. Bändisoittoa on musiikintunneilla...

- liikaa
- sopivasti
- liian vähän

13. Bändisoitto on musiikintunneilla...

- tylsintä
- parasta
- minulla ei ole mielipidettä asiasta

14. Kun musiikintunneilla on bändisoittoa...

- tuntuu, kuin tunti loppuisi liian pian
- odotan, että välitunti alkaisi

15. Mitä pidät tärkeimpänä asiana bändisoitossa?

- Hyvää lopputulosta (esim. kevätkonsertti)
- Sitä, että soittaminen on hauskaa
- Sitä, etten olisi muita huonompi
- Omaa kehittymistäni soittajana/laulajana

16. Harjoittelen musiikintunneilla soitettuja kappaleita kotona...

- koska vanhempani käskivät
- koska en halua olla muita huonompi
- koska haluan kehittyä
- arvosanan takia
- opettajan kehotuksesta
- en harjoittele

17. Soitatko mieluummin ryhmässä kuin yksin?

- Kyllä, ryhmässä soittaminen on minulle mieluisampaa
- En, yksin soittaminen on minulle mieluisampaa

18. Treenaatko bändisoittoa välitunneilla?

- Kyllä, jos on esitys tulossa
- Kyllä, koska kaveritkin treenaavat
- Kyllä, koska haluan harjoitella soittamista aina kun on mahdollista
- En koskaan

19. Millaista palautetta saat muilta oppilailta?

- Kannustavaa
- Kritisoiavaa
- Sekä kannustavaa että kritisoiavaa
- En minkäänlaista

20. Mikä seuraavista väitteistä kuvaa parhaiten ajatuksiasi omista soitto-/laulutaidoistasi?

- Pidän itseäni muita huonompana
- Pidän itseäni muita parempana
- Pidän itseäni yhtä hyvänä kuin muut
- En vertaile itseäni muihin

21. Jännittääkö soittaminen/laulaminen musiikintunneilla?

- Kyllä
- Ei

22. Mikä seuraavista väitteistä kuvaa sinua parhaiten?

- Pidän bändisoitosta ja tykkään esiintyä
- Pidän bändisoitosta, mutten tykkää esiintyä
- Haluaisin esiintyä, mutten ole päässyt soittamaan bändiin

23. Bändisoitossa opeteltavat asiat tuntuvat...

- Liian vaikeilta
- Liian helpoilta
- Sopivan helpoilta/vaikeilta

24. Opettaja on neuvonut minua soittamisessa...

- Usein (lähes jokaisella kerralla, kun on ollut bändisoittoa)
- Harvoin (harvemmin kuin joka toisella soittokerralla)
- Ei koskaan

25. Toivoisin, että opettaja neuvoisi minua...

- enemmän
- vähemmän
- opettaja neuvoo minua mielestäni tarpeeksi

26. Palautteen antaminen/neuvominen tuntuu minusta...

- hyvältä
- ahdistavalta
- ei mitään

27. Onko opettaja kehoittanut sinua musiikintunneilla?

- Kyllä, usein
- Kyllä, joskus
- Ei koskaan

28. Kehuminen muiden kuullen tuntuu minusta...

- hyvältä
- ahdistavalta
- ei mitään

29. Oletko oppinut musiikintunneilla soittamaan jotain instrumenttia?

- Kyllä, mitä
- En

30. Oletko oppinut musiikintunneilla luokkakavereiltasi?

- Kyllä
- En

31. Koulun musiikkitunnit...

- ovat innostaneet aloittamaan musiikiharrastuksen koulun ulkopuolella
- ovat saaneet lopettamaan koulun ulkopuolisen musiikiharrastuksen
- eivät ole vaikuttaneet musiikiharrastukseeni



32. Jos koulussanne järjestettäisiin bändikurssi, osallistuisitko siihen?

- Kyllä
- En

33. Vapaa sana musiikintuntien bändisoiton opetuksesta (max. 500 merkkiä):

-----