

Soittopassi – tavoitteellista soiton harjoittelua koulun musiikintunneilla

SAMPO HANKAMA JA HENNA MIKKONEN

sampo.hankama@jyu.fi

Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän normaalikoulu

Tiivistelmä

Tutkimuksen aiheena on soiton harjoittelu peruskoulun musiikinopetuksen kontekstissa. Artikkelinä käsittelee soiton oppimisen prosessia, joka rakentuu soittopassiksi nimetyn oppimateriaalin ympärille. Tutkimuksen kohteena olivat oppilaiden kokemukset työskentelystä merkityksellisyyden ja soittotaidon oppimisen näkökulmasta. Lukuvuoden 2023-2024 aikana tuotettu aineisto koostuu 3.-7.-luokkalaisille oppilaille tehdystä kyselystä (N=197) ja haastatteluista (N=10). Tulokset osoittivat, että oppilaat pitivät tärkeinä työskentelyn eri vaiheisiin sisältyvää valinnanvapautta, yhteistyötä vertaisten kanssa sekä palautetta työskentelystä. Oppilaat myös kokivat soittotaitonsa kehittyneen työskentelyn aikana.

Avainsanat

musiikkikasvatus, toimijuus, soiton oppiminen, soittopassi, soittopassityöskentely, yhteissoitto

Playing Pass – Goal-oriented Musical Instrument Practice during School Music Lessons

Abstract

The topic of the study is music practice in the context of basic education. The article addresses the process of learning to play an instrument, which is based on a learning material called the "soittopassi" ("playing pass"). The study focuses on students' experiences of working from the perspective of meaning and skill development. The data collected during the 2023-2024 school year consists of surveys (N=197) and interviews (N=10) conducted with students in grades 3-7. The results indicated that students valued the freedom of choice involved in different stages of the process, working together with peers, and receiving feedback on their work. Students also felt that their playing skills had developed during the process.

Keywords

music education, student agency, learning to play an instrument, playing pass, playing pass work, whole-class playing

Johdanto

Soittaminen on yksi koulun musiikintuntien keskeisistä työtavoista ja se on myös yksi musiikin oppiaineessa harjoitettavista taidoista laulamisen, musiikkiliikunnan, musiikin kuuntelemisen sekä säveltämisen ohella. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) musiikinopetuksen tavoitteena on rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin (T1) sekä kehittämään soittotaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä (T2).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan peruskoulun musiikinopetuksen kontekstissa tapahtuvaa prosessia, jossa edetään soiton yksilöllisestä harjoittelusta kohti soittamista yhdessä muiden kanssa. Koko oppilasryhmän yhteissoitto on suomalaisessa musiikinopetuksessa keskeinen työmuoto (Stolp 2023). Koulussa, jossa tutkimus tehtiin, kaikki ala- ja yläkoulun oppilaat harjoittelevat soittamisen perustaitoja useilla eri soittimilla osana musiikin tuntien muuta toimintaa. Soittoa harjoitellaan opettajaohjoisesti tai itseohjautuvasti, tilanteen mukaisesti eri lähestymistapoja vaihdellen. Yksilöllisen soiton harjoittelun tavoitteena on ennalta määriteltujen soittamisen perustaitojen riittävä hallinta yhteissoittotilanteita varten. Taustalla on laajempi päämäärä kasvattaa oppilaita musiikilliseen toimijuuteen (Stolp 2023; Sutela 2021; Allsup ym. 2012).

Soiton harjoittelussa on käytetty soittopassiksi nimettyä oppimateriaalia, jota kirjoittajat ovat useiden vuosien aikana kehittäneet ja käyttäneet musiikinopettajan työssä. Soittopassin parissa työskentely, jäljempänä soittopassityöskentely, voidaan nähdä siltana oppilaan itsenäisen soiton harjoittelun ja koko oppilasryhmän yhteissoiton välillä.

Soittopassityöskentely on tässä koulussa muodostunut keskeiseksi soiton harjoittelun työtavaksi. Siinä oppilaan soittotaidon kehittyminen tulee näkyväksi hänelle itselleen ja opettajalle portfoliotyöskentelyn kaltaisessa prosessissa, jossa työskentely ja sen jatkuva arviointi kulkevat käsi kädessä (vrt. Niikko 2000; Kankaanranta 2002). Toisaalta soittopassityöskentelyn myötä rakentuva oppilaskohtainen soiton portfolio tarjoaa opettajalle arviointitietoa myös perinteistä oppilasarviointia varten (vrt. Niikko 2000; Kankaanranta 2002).

Oppilaat ovat olleet soittopassityöskentelyyn selvästi motivoituneita, mikä on ollut lähtökohtana ja innoituksena tämän tutkimuksen tekemiselle. Tutkimuksella haettiin tietoa siitä, mitkä soittopassityöskentelyn vaiheet tai yleiset piirteet vaikuttivat siihen, kokivatko oppilaat työskentelyn merkitykselliseksi ja kuinka oppilaat kokivat soittotaitonsa kehittyneen soittopassityöskentelyn myötä.

Tutkimuksen pääkäsitteitä ovat soittopassityöskentely, soiton portfolio sekä yhteissoitto. Kirjoittajien tekemien tiedonhakujen perusteella soittopassityöskentelyn käsitettä ei ole ainakaan suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa aiemmin käytetty tai määritelty. Soittopassia osittain vastaavia oppimateriaaleja on laadittu eri puolilla Suomea – ja todennäköisesti muissakin maissa – musiikinopettajien omaan käyttöön. Niiden soveltamisesta opetuskäytössä ei kuitenkaan ole julkaistu tutkimustietoa. On huomattava, että tämän tutkimuksen tuottama tieto ei suoraan liity soittopassiin oppimateriaalina, jonka sisältöä ja formaattia jatkuvasti kehitetään ja kokeillaan. Tutkimuksessa keskitytään soittopassin ympärille rakentuvaan musiikilliseen oppimisprosessiin ja oppilaiden kokemuksiin soiton harjoittelusta yksin ja yhdessä.

Soittopassityöskentelyn määrittelyä

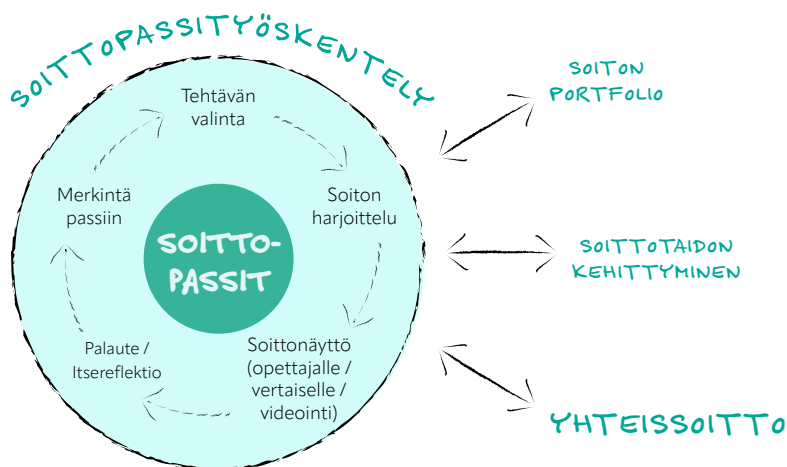
Soittopassityöskentely on pedagoginen prosessi, jossa tavoitteena on oppilaan soittotaidon ja musiikillisen toimijuuden kehittyminen. Musiikillinen toimijuus kasvaa osallisuuden ja merkityksellisyyden kokemuksesta musiikillisessa toiminnassa (Karlsen 2011). Tässä yhteydessä toimijuus on myös oppilaan kykyä tunnistaa omat taitonsa ja tavoitteensa soiton oppimisen prosessissa (Stolp 2023). Oman osaamisen tunnistaminen edellyttää metakognitiivisia taitoja, joiden kehittymiseen tarvitaan sekä itsereflektiota että opettajalta saatua palautetta (Atjonen 2007).

Soittopassityöskentelyssä käytetään soittopassiksi kutsuttua oppimateriaalia. Soittopassi sisältää lyhyitä soittotehtäviä, joista oppilas valitsee itse tehtäviä soiton harjoitteluun musiikintuntien aikana. Tehtävien omatoiminen harjoittelu on mahdollista, koska soittopassissa käytettävät musiikin merkintätavat on opeteltu aiemmassa vaiheessa ja oppilailla on näin ollen ymmärrys siitä, miten tehtäviä harjoitellaan. Soittopassi voi sisältää tehtäviä yhdelle tai usealle soittimelle oppi-

lasryhmästä ja oppimistavoitteista riippuen. Soittopassi voi olla sähköinen tai paperille tulostettu materiaali tai näiden yhdistelmä. Sähköinen soittopassi toimii mobiililaitteella tai tietokoneella. Sähköistä alustaa hyödyntäen tehtäviin voi liittää tehtävän oppimista helpottavia ohjekuvia, -videoita tai äänitiedostoja.

Tehtävävalikoima on laadittu siten, että jokainen oppilas löytäisi soittopassista itselleen sopivia tehtäviä. Tehtävät sisältävät katkelmia eri musiikkityylejä edustavista oppilaille tutuista sävelmistä. Tehtävät ovat varsin lyhyitä, mikä helpottaa onnistumisen kokemuksen saavuttamista ja on oleellista varsinkin aloittelevien soittajien harjoittelumotivaation kannalta. Musiikkitermein ilmaistuna tehtävät ovat tyypillisesti neljän tahdin mittaisia ja yhden tehtävän soittaminen alusta loppuun esitystempossa kestää ajallisesti alle 10 sekuntia. Passin alkupuolella tehtävät ovat soittoteknisesti helppoja, vaikeustason lisääntyessä vähitellen. Soittopassin jokaiseen tehtävään on liitetty itsearviointiosio, johon oppilas tekee merkintöjä edistymisestään. Itsearvioinnissa on käytetty esimerkiksi seuraavia arviointilauseita: Olen kokeillut tehtävää. - Osaan jo hieman. - Osaan hyvin. Kun oppilas kokee, että tehtävän soittaminen on riittävän sujuvaa, hän voi soittaa tehtävän opettajalle, jolloin hän saa opettajalta palautteen lisäksi suoritusmerkinnän passiin tehtävän kohdalle. Merkinnät passissa ovat sekä oppilaalle että opettajalle konkreettinen osoitus soitossa edistymisestä.

Kun oppilaat harjoittelevat soittopassin tehtäviä, opettaja kiertelee oppilaiden keskuudessa. Oppilaantuntemukseensa nojaten opettaja kuuntelee soittoa, antaa palautetta kannustavalla tavalla, auttaa sopivasti oppilaita onnistumaan ja antaa merkintöjä passeihin. Oppilaat voivat myös äänittää tai videoida soittoaan, tarkastella tekemiään tallenteita ja jakaa valitsemansa tallenteet opettajalle myöhemmin tarkistettavaksi.



Kuvio 1. Esimerkki soittopassityöskentelyn prosessista.

Kuviossa 1 on kuvattu soittopassityöskentelyn viisi työskentelyvaihetta: 1) soitotehtävän valinta, 2) soiton harjoittelu, 3) soiton näyttö "livenä" tai tekemällä tallenne soitosta, 4) palaute soitosta ja/tai oppilaan itsearviointi, 5) merkintä passiin. Soittopassityöskentely voi edetä syklisesti vaihe vaiheelta edellä mainitussa järjestyksessä, mutta käytäntö on osoittanut, että oppilailla työskentelyvaiheiden järjestys vaihtelee. Oppilas saattaa esimerkiksi harjoitella innostuneesti ja oppia soittamaan tehtävän sujuvasti, mutta soittonäytön sijaan hän valitsee aina uuden tehtävän harjoiteltavakseen. Toinen yleinen strategia on merkintöjen liiankin innokas kerääminen, jolloin tehtäviä ei välttämättä harjoitella huolellisesti ennen soittonäyttöä. Arvioinnin näkökulmasta oppilaan on tärkeää tuoda osaamisensa näkyväksi myös opettajalle. Tämä liittyy olennaisesti myös jäljempänä esiteltävään soiton portfolioon.

Soittopassityöskentely portfoliona

Portfolio tarjoaa käsitteellisen työkalun soittopassityöskentelyn määrittelylle, vaikka soittopassia tai sen ympärille rakentuvaa toimintaa ei ole alunperin suunniteltu portfoliomallin pohjalta. Soittopassityöskentely, kuten myös portfolio

liittyvät sosiokonstruktiiiviseen käsitykseen oppimisesta, jossa oppija itse luo merkityksen opittavalle asialle ja oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi (Kauppila 2007; Niikko 2001). Portfolion eri toteutustapoja voi tarkastella sen mukaan, millaisia päämääriä ja tavoitteita toiminnalle on asetettu. Niikon (2001) jaottelemista portfoliomuodoista soittopassityöskentelyä kuvaa kenties parhaiten arviointiportfolio. Arviointiportfolion päätarkoitus on osoittaa tekijänsä tiettyjen arviointikriteerien mukaista suorituskkyä tai osaamista (Niikko 2001). Tässä tapauksessa musiikin opetussuunnitelma määrittää niitä tavoitteita, joihin portfoliotyöskentelyllä pyritään ja millaista aineistoa oppilaat valikoivat portfolioonsa.

Yksi portfoliotyöskentelyn tarkoituksista on saada oppilas osallistumaan aktiivisesti omaan oppimiseensa. Portfolion avulla oppilaan on mahdollista kehittää itseluottamustaan, oppimishaluaan, kykyä eritellä ja arvioida oppimistaan sekä asettaa omia tavoitteita (Taube & Tillman, 1998; Niikko 2001). Soittopassityöskentelyyn liittyvän soiton portfolion voi nähdä kasvun ja oppimisen kansiona, johon oppilas valitsee näytteitä työskentelystään pidemmältä ajanjaksolta, jolloin oppimisprosessi tulee näkyväksi sekä oppilaalle että opettajalle. Soittopassityöskentelyssä oppilas harjoittelee soittoa omatahtisesti yksin tai yhdessä vertaisen kanssa, arvioi omaa edistymistään useiden työskentelykertojen aikana ja esittelee opettajalle harjoittelunsa tuloksia itselleen sopivalla tavalla, osallistuen näin aktiivisesti oman oppimisensa ohjaamiseen ja ottaen samalla itse vastuuta oppimisestaan.

Soiton portfolio muodostuu yhden tai useamman lukuvuoden aikana käytetyistä soittopasseista, oppilaan tekemistä soittotehtävien audio- tai videotallenteista, itsearviointeista ja opettajan antamista palautteista, jotka tilanteesta riippuen ovat merkintöjä passeissa tai sanallisia palautteita sähköisellä oppimisalustalla. Soittopassin tehtävien soiton dokumentointi muodostaa merkittävän osan soiton portfolioista, mutta portfolioon voi sisältyä myös muita oppilaan itse valitsemia soittonäytteitä.

Portfoliotyöskentelyssä on oleellista reflektio, jonka puuttuessa voidaan katsoa että kyse ei ole varsinaisesta portfolioista, vaan ainoastaan kokoelmasta oppilaan töitä (Kankaanranta 2002). Tässä tutkimuksessa kuvatus soiton portfolion heikkona lenkinä voi pitää juuri reflektion ja sen dokumentoinnin osuutta, joita ei ole painotettu soittopassityöskentelyn tavoitteissa. Reflektion lisäämiseksi tulisi

erikseen kehittää oppilaiden valmiuksia oman tai vertaisen soiton arviointiin. Reflektoinnille tulisi myös varata oma aikansa ja paikkansa varsinaisen soiton harjoittelun lomassa. Soittopassityöskentelyyn liittyy sekä oppilaiden että opettajien reflektointia, josta kuitenkin suuri osa jää nykyisellään dokumentoimatta soiton portfolioissa.

Soittotaidon kehittyminen soittopassityöskentelyssä

Soittotaito on laaja ja monitulkintainen käsite, jolle annetut merkitykset vaihtelevat siihen liittyvästä kontekstista ja kulttuurista riippuen. Yleisesti käsitykseen soittotaidosta liittyy ainakin sinnikkään ja pitkäkestoisen harjoittelun tuloksena saavutettu soittimen tekninen hallinta, soittajan kognitiiviseen oppimiseen pohjautuva mielen sisäinen kuva siitä, miltä hänen soittamansa musiikin tulisi kuulostaa sekä ymmärrys soitettavasta musiikista kulttuurisessa kontekstissaan. (Hallam & Bautista 2012; Lehmann ym. 2007).

Useissa soiton harjoittelua koskeissa tutkimuksissa on kuvattu tavoitteellisen harjoittelun laatua tai määrää sekä opettajan asiantuntevan ohjauksen ja kodin tuen merkitystä soittotaidon kehittymiselle (ks. esim. Hallam ym. 2012; Jørgensen 2008). Näissä tutkimuksissa on kuitenkin keskitytty soiton harrastajiin, jotka osallistuvat säännöllisesti soitonopetukseen ja myös useimmiten harjoittelevat soittoa päivittäin, tavoitteenaan soittotaidon pitkäjänteinen ja määrätietoinen kehittäminen mahdollisesti ammattimaiselle tasolle asti.

Valtaosa koululaisista ei harrasta soittamista vapaa-ajallaan (Suomen virallinen tilasto) ja heidän elämässään musiikin tunnit saattavat olla ainoa tilaisuus kokeilla eri soittimien soittoa. Musiikintuntien yksittäisillä soittotuokioilla tapahtuvan harjoittelun kokonaismäärä jää ajallisesti vähäiseksi, verrattuna soitonharrastajan harjoittelumäärään. Oppilaan näkökulmasta musiikin tuntien lyhyidenkin soittohetkien aikana tapahtuvat onnistumiset ja edistysaskeleet voivat kuitenkin olla suuria, edistään oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa saavuttaa itselleen merkitykselliseltä tuntuja oppimistuloksia soittamisessa. Kun oppilaat saavat itse valita musiikillisia tavoitteitaan, joita he pyrkivät soittotuokion aikana saavuttamaan, työskentelymotivaatio ja merkityksellisyyden kokemus voimistuvat (Gubbins 2024).

Tässä tutkimuksessa, koulun musiikinopetuksen kontekstissa, ajatellaan että oppilaan soittotaito kehittyy hänen harjoitellessaan soittopassin tehtäviä omasta lähtötasostaan käsin itsenäisesti tai vertaisten kanssa. Soittotaito ja musiikillinen toimijuus vahvistavat toisiaan merkitykselliseksi koetussa oppimisprosessissa (Stolp 2023; Wiggins 2016).

Yhteissoitto ja siihen valmistautuminen soittopassien avulla

Soittopassityöskentelyn tärkeänä tavoitteena on antaa oppilaille valmiuksia *yhteissoittoon*, joka on musiikin tunneilla keskeinen työskentelymuoto. Yhteis-musisoinnilla eli yhteissoitolla tarkoitetaan tässä soittoa ja laulua, johon kaikki oppilasryhmän oppilaat osallistuvat yhtä aikaa (ks. esim. Stolp 2023). Soittaminen musiikintunneilla on useille oppilaille mielekkäintä nimenomaan silloin, kun saa soittaa yhdessä muiden kanssa. Kuudennen luokan oppilas kuvasi yhdessä soittamista näin:

Ehkä se tuntuu kyllä aina kun me soitetaan niinku orkesterina, niin se musta tuntuu todella kivalta. Koska mä huomaan että koko luokka niinku toimii yhteisesti ja niin se on musta tosi kivaa. (O5)

Yhteissoittoa voi toteuttaa monilla eri tavoilla toiminnan tavoitteista ja musiikinluokan välineresursseista riippuen. Koko oppilasryhmän muodostamassa orkesterissa tai *luokkabändissä* on luokan soitinvarustuksesta riippuen tyypillisesti käytössä rumpusetti ja/tai muita lyömäsoittimia, kitaroita, sähköbasso, ukuleleja, laattasoittimia, kosketinsoittimia sekä mikrofoneja laulajia varten.

Musiikillisen taidon rakentuminen yhteissoitossa on sekä kognitiivinen, keholinen että sosiaalinen prosessi, jossa oppiminen tapahtuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Kauppila 2007; Westerlund & Juntunen 2005). Yhdessä muiden kanssa soittaminen on monitahoinen prosessi, jossa soittaja käsittelee reaaliajassa suurta määrää informaatiota (Reybrouck & Schiavio 2024). Yhteissoittoon liittyy myös tahdistumisen kokemus. Tahdistumisella tarkoitetaan yksilön sulautumista osaksi kokonaisuutta, jossa musisoivan ryhmän jäsenet tah-

distuvat toisiinsa niin musiikillisesti kuin sosiaalisestikin (Stolp 2023). Yhteismu-
sisointi voi siis vahvistaa oppilaan toimijuutta, kun hänellä on turvalliseksi koettu
tila, kun hän kokee kuuluvansa ryhmään ja saa vaikuttaa ja osallistua musiikilli-
seen toimintaan (Stolp 2023; Sutela 2021; Karlsen 2011).

Opettajan näkökulmasta yhteissoiton ohjaaminen on yksi haastavimmista
musiikinopetuksen työskentelytavoista, koska tavoitteena on kaikkien oppilai-
den osallistaminen soittoon, oppilaiden musiikillisten lähtökohtien ollessa kui-
tenkin erilaiset (Stolp 2023). Oppilaan kokemukseen yhteissoitosta vaikuttavat
moninaiset oppimisympäristöön ja oppilaiden kokemusmaailmaan liittyvät teki-
jät. Kokeakseen yhteissoiton henkisesti palkitsevaksi ja motivoivaksi, oppilaan
on kyettävä soittamaan oma soitinosuutensa riittävän sujuvasti. Soitinosuuden
omaksumiseen tarvittava harjoittelun määrä ja aika vaihtelee yksilöittäin, joten
oppilaille tulisi tarjota mahdollisuus harjoitella soitinosuuksia ennen yhteissoi-
ton alkamista, jotta ei kävisi niin, että vain ryhmän taitavimmat oppilaat pysyvät
mukana yhteissoitossa.

Soittopassityöskentely voi sujuvoittaa yhteissoittovaihetta merkittävästi, kun
oppilaat ovat jo etukäteen harjoitelleet yhteissoiton kappaleita tai niiden osia
soittopassin tehtävien avulla. Musiikintuntien jatkumossa soittamisen työtavat
vaihtelevat soittopassityöskentelyn ja yhteissoiton välillä, jolloin oppilaat voi-
vat uudella soittopassikierroksella hioa taitojaan edellisten yhteissoittokertojen
kokemustensa perusteella.

Tutkimusote ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen kohteena on peruskoulun musiikinopetuksen kontekstissa käy-
tettävän oppimateriaalin (soittopassi) ympärille rakentuva työskentelyprosessi
(soittopassityöskentely) ja oppilaiden kokemukset työskentelyn merkityksellisyy-
destä ja soittotaitonsa kehittymisestä. Tutkimuksessa haetaan tietoa siitä, mitkä
työskentelyn piirteet vaikuttavat merkityksellisyyden kokemuksen syntymiseen,
sillä merkitykselliseksi koettu oppiminen lisää myös oppijoiden motivaatiota
(Polman ym. 2021). Tutkimuksen intressi ja tavoite liittyy toimintaympäristön
kehittämiseen. Aineiston tulkinnan kautta lisääntyvä ymmärrys oppilaiden työ-
skentelystä ja heidän soiton harjoittelua koskevasta ajattelustaan auttaa muodos-

tamaan suuntaviivoja sekä soittopassityöskentelyn kehittämiseksi että aihetta koskevalle jatkotutkimukselle.

Tutkimus on laadullinen ja se sisältää piirteitä toiminta- ja tapaustutkimuksesta (ks. esim. Heikkinen & Kauko 2023). Toimintatutkimus oli luonteva lähestymistapa, koska tutkimus tehtiin koulussa, jossa tutkijat työskentelevät musiikinopettajina. Toimintaympäristö ja tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat tutkijoille tuttuja useiden vuosien ajalta, mikä on syytä huomioida arvioitaessa tämän tutkimuksen luotettavuutta. Toimintatutkimuksessa tutkijat eivät toisaalta oleta olevansa puolueettomia havainnoijia, vaan tarkastelevat maailmaa omasta subjektiivisesta näkökulmastaan ja tulkitsevat sosiaalista tilannetta omalta paikaltaan sosiaalisessa yhteisössä (Heikkinen & Kauko 2023). Tapaustutkimuksen käsitteistön valossa kyseessä on esitutkimus, jonka avulla tuotetaan uusia ideoita ja käsitteitä prosesseista, jotka tulevat jatkossa olemaan laajemman tutkimuksen kohteina (vrt. Eriksson & Koistinen 2014).

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä soittopassityöskentelyn piirteet oppilaat kokevat itselleen merkitykselliseksi työskentelyn eri vaiheissa?
2. Miten soittopassityöskentely vaikuttaa oppilaiden soittotaidon kehittymiseen heidän oman kokemuksensa mukaan?

Tutkimuksen kulku

Tutkimukseen tuotettiin aineisto lukuvuoden 2023-2024 aikana. Jyväskylän normaalikoulun 3.-7.-luokkalaiset oppilaat vastasivat soittopassityöskentelyyn liittyvään itsearviointikyselyyn (N=197) keuhätälvelä 2024 (ks. liite 1). Monivalintakysymyksiä sisältäneessä itsearviointikyselyssä tiedusteltiin muun muassa, mitä soittimia oppilas on harjoitellut soittopassia käyttäen, harjoitteliko oppilas soittoa yksin vai yhdessä sekä oliko soitosta saatu palaute ja tehtävien valinnaisuus oppilaalle tärkeää. Kysely tehtiin osana opetusta mutta samalla tutkimuskäyttöä ajatellen. Kerätty data anonymisoitiin ennen sen analysointia.

Kyselyn vastausten perusteella tutkijat muodostivat soittopassityöskentelyn kokemuksista yleiskuvan, jonka pohjalta laadittiin haastattelurunko oppilaiden varsinaista haastattelua varten. Haastattelu tehtiin kymmenelle 3.–7.-luokkalaiselle oppilaalle toukokuussa 2024 (ks. liite 2). Haastateltavat valittiin vapaaehtoisuuden ja määräaikaan mennessä toimitettujen tutkimuslupien perusteella.

Haastattelussa kysyttiin ensin muutama taustakysymys, joilla selvitettiin oppilaan musiikillista taustaa. Soittopassityöskentelyä käsitteleviä kysymyksiä oli kymmenkunta. Haastattelussa edettiin kuitenkin tilanteen mukaan esimerkiksi esittämällä jatkokysymyksiä asiasta, jonka oppilas oli itse nostanut keskustelussa esille. Haastattelut litteroitiin tekoälyä käyttäen, jonka jälkeen tutkijat kuuntelivat haastattelut ja korjasivat litteroinnissa tapahtuneet virheet.

Tutkijat tutustuivat ensin kumpikin tahoillaan haastatteluaineistoon, jonka jälkeen he keskustelivat yhdessä siitä, miten juuri tässä tutkimuksessa aineistoa kannattaisi käsitellä. Opettaja-tutkijan kaksoisroolista johtuen aineistoa analysoidessa oli tärkeää tunnistaa omat pitkällisen opetuskokemuksen myötä muodostuneet lähtöoletukset oppilaiden tavoista työskennellä soittopassien parissa. Aineistosta pyrittiin löytämään tutkimuskysymyksiin olennaisesti liittyviä aihekokonaisuuksia, joita sitten teemoiteltiin (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastatteluissa esiintyvät ilmaisut pelkistettiin ensin alaluokkiin, joita olivat esimerkiksi “tehtävien vaativuustaso”, ”harjoittelun strategiat” ja ”omassa rauhassa harjoittelu”. Alaluokat yhdisteltiin yläluokiksi eli laajemmiksi teemoiksi ottamalla huomioon soittopassityöskentelyn vaiheet tutkimuskysymyksiin yhdistettynä. Teemoiksi valikoituivat 1) Tehtävien valinnaisuus ja tehtävien valintaan vaikuttavat tekijät, 2) Soiton harjoittelu yksin tai yhdessä 3) Palautteen merkitys, 4) Oppilaan autonomia sekä 5) Kokemukset soittotaidon kehittymisestä. Analyysi ei siis ole puhtaasti aineistolähtöinen. Aiemmin toteutetun kyselyn vastauksista oli löydettävissä määrällistä dataa kyseisiin teemoihin liittyen ja kysely- ja haastatteluaineisto tukivat toisiaan tutkimuksen tulosten koontivaiheessa.

Artikkelin kirjoitusvaiheessa todettiin, että vaikka aineisto antoi viitteitä siitä, että oppilaat kokivat soittopassityöskentelyn helpottaneen yhteissoittoon ryhtymistä, aineisto ei kuitenkaan antanut riittävästi näyttöä päätelmien tekemiseksi soittopassityöskentelyn suoranaista vaikutuksista yhteissoiton onnistumiseen.

Yhteissoitto on merkittävä osa tämän tutkimuksen viitekehystä, mutta soittopassityöskentelyn ja yhteissoiton suhde rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Kyselyaineisto tuotti määrällistä tietoa oppilaiden työskentelystä soittopassin tehtävien parissa. Haastatteluaineistossa oppilaat käyttivät erilaisia ilmaisuja kuvaillaan työskentelyssä merkitykselliseksi kokemiaan hetkiä tai työskentelyn piirteitä. Merkityksellisyyden kokemuksia tulkittiin löytyvän sellaisista vastauksista, joissa haastateltavat kuvasivat arvostavansa jotain työskentelyyn liittyvää, kun he kuvasivat jonkin tietyn asian olleen esimerkiksi ”tärkeää” tai ”kivaa”, tai joissa he tarkensivat, miksi jokin asia oli heille merkityksellistä.

No ei muuta kuin että se oli kivaa ja että oli hyvä...vähän kivempaa kuin ehkä normitunneilla soittaminen, kun että siinä sai niinku omassa rauhassa tehdä. (O2)

Tulokset

Tulosluku on väliotsikoitu kysely- ja haastatteluaineistosta nostettujen teemojen mukaisesti. Neljä ensimmäistä alalukua liittyvät soittopassityöskentelyn koettuun merkityksellisyyteen (1. tutkimuskysymys), viides alaluku liittyy kokemukseen soiton oppimisesta (2. tutkimuskysymys). Prosenttiluvut viittaavat kyselyn vastauksiin.

Tehtävien valinnaisuus ja tehtävien valintaan vaikuttavat tekijät

Tehtävien valinnaisuus vaikutti kyselyn perusteella merkittävältä asialta oppilaille, sillä 75 % vastaajista ilmoitti heille olevan tärkeää, että he saavat itse valita harjoittelemansa soittotehtävät. Myös joissakin haastatteluissa mainittiin tärkeäksi se, että tehtäviä sai tehdä vapaasti haluamassaan järjestyksessä.

Valitsen jonkun hauskan tai kiinnostavan tai helpon näköisen tai jonkun ja sitten kokeilen sitä. Sitten ainakin tässä rumpupassissa aloitin helpoimmista ja sitten menin niihin vaikeampiin. (O8)

Kaikki eri soittopassien versiot sisältävät tehtäviä, jotka etenevät helpoista vaikeampiin. Tehtävien vaikeustasoon liittyen 68 % kyselyyn vastanneista kertoi löy-

tävänsä soittopassista itselleen sopivia tehtäviä. 13 % koki tehtävät liian helpoiksi ja 6 % liian vaikeiksi. Kaikki haastateltavat kertoivat löytäneensä soittopasseista itselleen sopivan helppoja tai vaikeita tehtäviä. Oppilaat suhtautuivat tehtävien haastavuuteen eri tavoilla. Joillekin oli miellyttävää, että tehtävä oli niin helppo, että sen saattoi soittaa heti sujuvasti. Osa halusi helpoissa tehtävissä onnistutuaan ainakin yrittää myös taitojensa ylärajoilla olevia tehtäviä. Osa haastateltavista toivoi, että soittopassissa olisi lisää tehtäviä, jotka voisivat olla vieläkin vaikeampia. Eräät haastateltavista kuvasivat etenemistään näin:

Mä tykkään eka aloittaa niistä helpoista tehtävistä niin sitten tietää että niissä ainakin onnistuu. Ja sitten vasta lopussa teen ne vaikeammat, että mulla on vähän niinku enemmän semmoista luottoa siihen, että kyllä mä näissäkin sitten onnistun sitten loppujen lopulta. (O10)

No mä haluan yleensä haastaa vähän itteeni, että en ehkä halua mennä aina niin helpoimmilla, että vaikka kyllä mä nekin soitan, mutta soitan myös ne niinku vaikeemmat tai ainakin yritän. (O2)

Työskentelymotivaation ja oppimisen ilon kannalta on tärkeää, että oppilas tekee itselleen sopivan haastavia tehtäviä (Csíkszentmihályi, 1990; Kauppila 2007, 120). Oppilaan voi kuitenkin olla vaikea ennakkoon arvioida, mikä soittopassin tehtävä olisi vaikeustasoltaan sopiva. Osa oppilaista aloitti aina ensimmäisestä tehtävästä, osan kiinnostuessa ensin itselleen tutusta kappaleesta, riippumatta siitä, oletiko oppilas kyseisen kappaleen helpoksi tai vaikeaksi soittaa. Havaintojemme mukaan oppilas jaksaa pinnistellä itselleen vaikeankin kappaleen parissa, mikäli hän kokee kappaleen kiinnostavaksi. Harjoitteluvaiheessa myös kappaleen tuttuudella on suuri merkitys, koska tuttua sävelmää harjoitellessaan oppilas voi verrata soittoaan, sen säveliä ja rytmiä, jo olemassa olevaan soivaan mielikuvaan (Gubbins 2024; Frewen 2010; Green 2008).

Ihan vaan jos vaikka olisi niinku tällainen helppo melodia joka on kuitenkin tuttu, niin se saattaa herättää kiinnostusta silleen johonkin soittimeen joka ei olisi ennen ollut silleen oma lemppari. (O9)

Soiton harjoittelu yksin tai yhdessä

Vaikka soittotehtävien suunnittelussa ei erityisesti ole painotettu oppilaiden yhteistyötä, oppilaat hakeutuvat usein harjoittelemaan tehtäviä yhdessä kaverin kanssa. Soittoharjoittelu muistuttaa ”rinnakkaisleikkiä” (ks. esim. Keltikan-gas-Järvinen 2012), jossa oppilaat harjoittelevat vierekkäin tehtäviä ensin omassa tahdissaan, siirtyen spontaanisti samanaikaiseen soittoon sitten, kun tehtävän soitto on riittävän sujuvaa.

Kyselyn vastaukset osoittivat, että yhdessä harjoitteleminen on suurimmalle osalle oppilaista luontevin ja mielekkäin tapa toimia: 75 % vastaajista ilmoitti harjoittelevansa mieluiten parin kanssa tai pienryhmässä. Vain 20 % vastaajista halusi harjoitella yksin. Kaverin kanssa harjoittelu mieluisana asiana mainittiin useammin 6.-7.-luokkalaisten haastatteluissa.

Mä välillä teen kavereitten kanssa ja sitten joskus mä teen niinku yksin jossain erillisessä huoneessa, mutta sitten joskus ne kaverit saattoi auttaa. [...] Se on ehkä niinku kivempi, niinku turvallisempaa tehdä kaverin kanssa, kun tietää että sekin sitten tekee siinä sitä samaa. (O10)

Palautteen merkitys

Soittopassin suoritusten arviointia sekä opettajan palautetta oppilaille heidän työskentelystään on mahdollista toteuttaa useilla eri tavoilla. Oppilaan saaman henkilökohtaisen palautteen määrä vaihteli tilanteesta riippuen. Kyselyssä 48 % vastaajista koki tärkeäksi saada opettajalta palautetta henkilökohtaisesti. Myös haastattelujen perusteella opettajan antamalla palautteella koettiin olevan kannustava vaikutus.

No kyllä sitä saa aina vähän lisää tsemppiä kun ope antaa hyvää palautetta siitä. (O2)

No kyllä musta on hyvä että mä oon saanut niinku palautetta, koska jotenkin mä oon vähän itse semmoinen epävarma ihminen, että mä en luota siihen, että mä sitten niinku osaan tai silleen. (O6)

Aloittelevalla soittajalla ei ole vielä muodostunut mielikuvaa tehokkaasta tavasta harjoitella eikä myöskään riittävän vahvaa muistikuvaa siitä, miltä tehtävän oikein soitettuna tulisi kuulostaa. Niinpä opettajan kannustava palaute varsinkin soiton harjoittelun alkuvaiheessa on tärkeää oppilaan itseluottamuksen ja soitto-motivaation säilyttämiseksi (vrt. McPherson 2005; Hallam ym. 2012). Opettajan antaman suullisen palautteen lisäksi oppilaiden mielestä tärkeää oli soittopassiin opettajalta saatu leima tai merkintä (42 %) sekä luokkakaverilta saatu palaute (37 %). Oppilaan itselleen antaman suoritusmerkinnän (itsearviointi) lisäämisen passiin koki mukavimmaksi 25 % oppilaista.

Haastatteluaineistosta nousi esiin myös tarve harjoittelun yksityisyydelle. Jos oppilas kokee soittonsa olevan vielä hapuilevaa tai keskeneräistä, sen näyttäminen opettajalle harjoitteluvaiheessa saattaa tuntua kiusalliselta.

Jotenkin mä tykkään tehdä niinku omassa rauhassa, niinku harjoitella jotain, niin jotenkin mulla tulee paineet siinä, että jos opettaja olisi niinku enemmän siinä katsomassa sitä mun soittoa niin sitten mulla saattaa käydä silleen että mä meen niinku ihan lukkoon ja oon silleen että niinku ei lähde vaikka se muuten onnistuisi. (O6)

Oppilaan autonomia

Soittopassityöskentelyssä oppilaat tekivät itse valintoja ja säätelivät omaa työskentelyään. Useissa haastatteluissa nousi esille soittopassityöskentelyyn liittyvä autonomia, jonka voi itsessään tulkita olleen merkityksellinen oppilaille ja jota voi pitää yhtenä tutkimuksen löydöksenä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen. Oppilaat saivat itse valita soittopassien tehtävät ja niiden järjestyksen sekä usein myös soittimen, jolla he harjoittelivat.

No että sai niinku vapaasti itse katsoo ihan rauhassa ja jossain kohtaa me saatiin päättää että mikä soitin otetaan. (O3)

Kaikki oli kivaa ja tota siinä sai sopivasti päättää järjestyksen ja mun mielestä se oli niinku täydellinen tapa opetella soittamaan soittimia. (O2)

Muita oppilaan itse tekemiä valintoja olivat yksin tai yhdessä harjoitteleminen, ajankäyttö työskentelyyn varatun ajanjakson puitteissa, työskentelypaikka musiikin opetustiloissa sekä soitosta tehtävän näytön tapa ja ajankohta. Oppilaat käyttivät omaa harkintaansa myös siinä, milloin he työskentelyn aikana pyysivät opettajaa joko auttamaan soiton harjoittelussa tai antamaan siitä palautetta.

Kokemukset soittotaidon kehittymisestä

Soittotaidon kehittymistä ei tämän tutkimuksen yhteydessä mitattu esimerkiksi alku- ja lopputesteillä, vaan ainoastaan kysyttiin oppilaiden kokemuksia oman soittotaitonsa kehittymisestä. Hieman yli 60 % vastaajista koki oppineensa soittamaan paremmin ainakin jotain soittopassin soitinta. Noin 20 % kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, että he eivät havainneet mitään kehitystä soittotaidossaan tai eivät olleet innostuneita soittopassitehtävien soitosta. Yli 40 % vastaajista ilmoitti oppineensa uutta soittopassitehtävien avulla. Kaikki haastateltavat kertoivat kehittyneensä yhden tai useamman soittimen soittamisessa.

No joo, en mä ennen ollut niin hirveän hyvä missään kitarassa tai ukulelessa, mutta näiden kautta mä oon niinku oppinut enemmän ja se on auttanut niinku esimerkiksi yhteissoitossa sitten, että voi auttaa muitakin. (O10)

Itsenäisesti harjoitellessaan oppilaat kehittävät omia soiton oppimisen strategioitaan (Hallam ym. 2012). Seuraava lainaus kuvaa osuvasti rumpusetillä soitettavan rumpukompin itsenäistä harjoittelua, jossa alakoulun oppilas löytää itse hänelle sopivan lähestymistavan kompin opetteluun.

No siis ainakin sen kun mä opin soittamaan peruskompin jossain kymmenessä minuutissa. [...] Ja just tota paperista soittopassia soittaessani niin siinä kun mä en osannut sitä komppia vielä ihan kunnolla, mut sit mä niinku yritin arvioida, et ekana siihen pelkkää jalkaa ja toista kättä ja sitten pelkkiä käsiä ja sitten yhdistin, niin sit se vaan onnistu. (O2)

Seuraavassa lainauksessa yläkoulun oppilas kuvaa sitä, mikä hänestä on mukavinta soittopassityöskentelyssä. Vastauksen voi tulkita siten, että soiton harjoittelu on antanut oppilaalle onnistumisen kokemuksia, minkä lisäksi kyseinen oppilas kokee soittotaidon antavan hänelle sosiaalista pääomaa.

No varmaan se, että siinä oppii niitä uusia kappaleita ja sitten voi kotona tai joillekin muille kavereille näyttää, että tämmöistä osaa ja sitten semmoinen onnistumisen tunne on kivaa siinä. (O10)

Pohdintaa

Yhteenvetona voidaan todeta, että oppilaat kokivat soittopassityöskentelyn merkitykselliseksi erityisesti siksi, että se mahdollisti yksilölliset valinnat, omaan tahtiin etenemisen ja yhteistyön kavereiden kanssa. Autonominen työskentely, opettajan ja vertaispalautteen saaminen sekä onnistumisen kokemukset tukivat oppimista ja lisäsivät motivaatiota eri työskentelyvaiheissa. Soittopassityöskentely tuki soittotaidon kehittymistä monin tavoin. Suurin osa vastaajista koki oppineensa soittamaan paremmin ainakin yhtä soitinta. Oppilaat kehittivät omia harjoittelustrategioitaan ja kokivat onnistumisen tunteita, mikä vahvisti itseluottamusta ja teki oppimisesta mielekästä.

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä pohdittaessa tulimme tietoiseksi siitä kuinka läheisesti soittopassityöskentely liittyi toimijuuteen sekä sosiokonstruktiiviseen käsitykseen oppimisesta (Wiggins 2016). Oppilaille sopivassa määrin suotu autonomia, taidon oppimisen ilo sekä kokemuksen jakaminen muiden kanssa luovat hyvää työskentelyilmapiiriä ja antavat myös edellytyksiä hyvälle oppimistuloksille (Gubbins 2024; Stolp. 2023; Green 2008; Kauppila 2007). Vastaavasti Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriassa omaehtoisuus, kyvykkyys ja yhteisöllisyys luovat perustaa yksilön hyvinvoinnille (Ryan & Deci 2000).

Peruskoulun musiikinopetuksen viitekehyksessä soiton oppimisen päämäärän voi ajatella liittyvän oppilaan minäkäsityksen ja musiikkisuhteen rakentamiseen yhteisöllisen toiminnan kautta. Opettajan antama palaute on tärkeää, mutta toisaalta opettajan tulisi myös malttaa pysyä sivussa silloin, kun oppilas on silminnähden uppoutunut musiikilliseen ongelmanratkaisuun. Myös informaaleja oppimisympäristöjä tutkinut Green (2008) toteaa, että liiallinen soittotilanteen strukturointi ja puuttuminen oppilaiden työskentelyyn voi heikentää oppilaiden musiikista luontaisesti kokemaa iloa ja mielihyvää. Opettajan tulisikin arvostaa oppilaan omia kokeiluja ja kannustaa tätä löytämään oma oppimispolkunsa (Kauppila 2007).

Soittopassi toimii musiikinopetuksessa paitsi motivaation tukena, myös välineenä itsearviointin ja autonomian kehittämiseksi. Atjosen (2007) mukaan itse- ja vertaisarviointi ovat keskeisiä elementtejä oppijan vastuun ja autonomian kasvussa. Soittopassityöskentely antaa oppilaalle mahdollisuuden asettaa omia tavoitteitaan, seurata edistymistään ja samalla kehittää metakognitiivisia taitojaan.

Tutkimuksen luotettavuuden suhteen on huomioitava, että me tutkijat toimimme itse musiikinopettajina koulussa, jossa tutkimusta tehtiin. Tutkimme opettajina omaa työtämme, toimien sekä havainnoijina että kehittäjinä. Tutkimuksen luotettavuutta tukee se, että tutkimuksessa käytettiin autenttisisissa kouluympäristössä kerättyä määrällistä ja laadullista aineistoa. Kyselyaineisto oli laaja, mutta haastatteluaineisto suppeahko. Haastatteluihin ilmoittautuneet oppilaat saattoivat suhtautua keskimääräistä myönteisemmin sekä soittopassityöskentelyyn että haastattelutilanteeseen.

Vaikka soittopassityöskentelyä on toistaiseksi tutkittu vain yhdessä koulussa, tutkimuksella voidaan olettaa olevan yleismerkityksellisyyttä. Koulussa, jossa tutkimus tehtiin, ei ole musiikkipainotteista opetusta eivätkä koulun oppilaat ole erityisellä tavalla suuntautuneita musiikkiin. Soittopassityöskentelyn mallissa ei myöskään ole sellaisia piirteitä, jotka toimisivat vain tietyntylaisessa koulussa. Opettajankoulutuksessa soittopassityöskentelyä on esitelty opetusharjoittelijoille esimerkkinä oppilaslähtöisestä lähestymistavasta soiton harjoitteluun. Opetusharjoittelijat ovat myös tehneet omia versioitaan soittopasseista ja kokeilleet niitä opetuksen ja arvioinnin välineinä. Soittopassityöskentelyn tulevat jatkotutkimusaiheet voisivat liittyä esimerkiksi formatiiviseen arviointiin, yhteissoittoon, portfolioon tai musiikilliseen toimijuuteen.

Tutkimus on antanut meille kirjoittajille uutta näkemystä soittopassityöskentelyn käytänteiden kehittämiseen. Tutkimuksen tulokset, omat kokemuksemme sekä opetusharjoittelijoilta ja kollegoilta saatu palaute tukevat käsitystämme siitä, että soittopassityöskentely on toimiva ja motivoiva lähestymistapa soittamisen perustaitojen tavoitteelliseen oppimiseen kouluympäristössä.

Lähteet

- Allsup, R. E., Westerlund, H., & Shieh, E. (2012). Youth culture and secondary education. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.), *The Oxford handbook of music education* 1, 460–470. Oxford University Press.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Tammi.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Eriksson, P., & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimus-keskus
- Frewen, K. G. (2010). Effects of familiarity with a melody prior to instruction on children's piano performance accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 57(4), 320–333. <https://doi.org/10.1177/0022429409351178>
- Green, L. (2008): *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing Limited, Aldershot. <https://doi.org/10.4324/9781315248523>
- Gubbins, E. (2024). Musical Futures and Irish primary schools: an investigation into the impact of informal learning and non-formal teaching on music education. *Irish Educational Studies*, 43(4), 805–826. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2174570>
- Hallam, S., & Bautista, A. (2012). Processes of instrumental learning: The development of musical expertise. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.), *The Oxford handbook of music education* 1, 658–676. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0040>
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680. <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>
- Heikkinen, H. L. T., & Kaukko, M. (toim). (2023). *Toimintatutkimus: Käytännön opas*. Vastapaino.
- Jørgensen, H. (2008). Instrumental practice: Quality and quantity. *Finnish Journal of Music Education*, 11(1–2), 8–18.
- Kankaanranta, M. (2002). Developing digital portfolios for childhood education (Väitöskirja). JyUniversity of Jyväskylä]. JYX Digital Repository. <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/a44eedfc-4b2f-48f4-ba25-ca0a8c56eba2/download>

- Karlsen (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107–121. <https://doi.org/10.1177/1321103X11422005>
- Kauppila, R. (2007). *Ihmisen tapa oppia*. PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. WSOY.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music* 33 (1), 5–35.
- Niikko, A. (2000). *Portfolio oppimisen avartajana*. Tammi.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Polman, J., Hornstra, L. & Volman, M. (2021). The meaning of meaningful learning in mathematics in upper-primary education. *Learning Environments Research*, 24(3), 469–486. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09337-8>
- Reybrouck, M. and Schiavio, A. (2024). Music performance as knowledge acquisition: a review and preliminary conceptual framework. *Frontiers in Psychology* 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Stolp, E. (2023). *Student agency in whole-class playing in music education* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9812-7>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-ajan osallistuminen [verkkójulkaisu]. Kulttuuriosallistumisen muutokset 2017, Liitetaulukko 19. Musiikin harrastaminen, 10 vuotta täyttäneet (1981, 1991 2002 2009 2017) % . Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 3.7.2025 https://stat.fi/til/vpa/2017/01/vpa_2017_01_2018-11-21_tau_019_fi.html
- Taube, K., & Tillman, M. (1998). *Portfolio: Oppimisen suunnittelu ja arviointi*. Tietosanoma.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Westerlund, H. & Juntunen, M-L. (2005). Music and knowledge in bodily experience. Teoksessa Elliott, D.J. (toim.), *Praxial music education: Reflections and dialogues*, 112–122. Oxford University Press.
- Wiggins, J. (2016). Teaching music with a social constructivist vision of learning. Teoksessa B. Gault & C. R. Abril (toim.), *Approaches to teaching general music: Methods, issues, and viewpoints* (s. 49–72). Oxford University Press.