

1022/99

1603.

PERUSKOULUN 6. LUOKKALAISTEN MUSIIKILLINEN MINÄKÄSI-
TYS SEKÄ ASENNOITUMINEN MUSIIKINOPETUKSEEN.

JAANA HÄNNINEN

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Kevät 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

LAUSUNTO JAANA HÄNNISEN PRO GRADU-TUTKIELMASTA "PERUSKOULUN
6. LUOKKALAISTEN MUSIIKILLINEN MINÄKÄSITYS SEKÄ ASENNOITUMINEN
MUSIIKINOPETUKSEEN"

Tutkielmassa on kaksi keskeistä tutkimusongelmaa. Yhtäältä tutkitaan oppilaiden musiikillista minäkäsitystä sekä siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Toisaalta verrataan oppilaiden asenteita kahdella eri tavalla toteutettuun musiikinopetukseen. Varsinkin jälkimmäinen ongelma koskettaa opettajan toiminnan keskeisimpiä ja samalla vaikeasti tutkittavia kysymyksiä.

Tutkielman teoriaosuus on hyvässä sopuossuudessa tutkimusongelmien kanssa. Tekijä kirjoittaa musiikillisesta minäkäsityksestä, asenteista musiikinopetukseen sekä musiikin opettamisesta. Musiikinopetusta käsiteltäessä kantavana ajatuksena ovat opiskelun monipuolisuus ja kokemuksellisuus.

Kuudennessa luvussa siteerataan aiempia aiheeseen liittyviä tutkimuksia. Tekstistä jää kaipaamaan tiivistelmää, jonka avulla tutkimusongelmat perustellaan. Nyt yhteydet teoriataustaan ja tutkimusongelmien välille jäävät implisiittisiksi.

Tutkimusongelmien kirjaaminen olisi voinut olla nykyistä hieman täsmällisempää. Nyt toinen pääongelma jää vähän näkymättömäksi.

Tutkimusaineiston keruuseen on käytetty monipuolisia menetelmiä. Tutkielman tekijä perustelee hyvin menetelmien valinnan sekä erittelee niiden vahvuuksia ja heikkouksia. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu luvuissa 8.2 ja 8.3 on asiallista. Tekstistä jää kaipaamaan konkreettista erittelyä luotettavuuden kannalta tärkeitä asioista, mutta tällaista tekstiä löytyy kyllä pohdintaluvusta. Pohdintaluvun analyysi tutkimuksen luotettavuudesta on hyvin osuvaa.

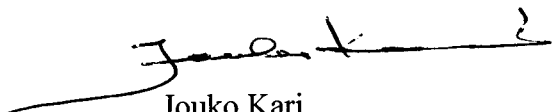
Musiikillisen minäkäsityksen mittari perustuu aiempiin tutkimuksiin. Olisi ollut paikallaan esitellä mittarin rakenne nykyistä yksityiskohtaisemmin. Sama huomio pätee myös summamuuttujien rakentamiseen.

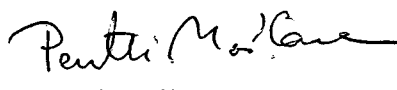
Tutkimusaineistoa on analysoitu sekä tilastollisesti että laadullisesti. Tutkittavien oppilaiden pieni määrä hankaloittaa tilastollisesti merkitsevien yhteyksien ja erojen löytymistä. Tutkielman tekijä on hyvin tietoinen tästä ongelmasta. Tilastollinen analyysi vaikuttaa pätevältä. Luvussa 9.1.1 tekijä ei ole ilmoittanut p-arvoja. Tekstissä viitataan kysymyksiin kysymysten numeroiden avulla. Tämä menettely ei ole kovinkaan lukijaystävällistä.

Tulosten pohdinta niveltyy hyvin tulosten esittelyyn. Esimerkiksi luvun 9.2.4 pohdinta niistä syistä, jotka aiheuttavat eroja oppilaiden asennoitumisessa tavalliseen musiikinopetukseen ja leirikoulussa toteutettuun opetuskokonaisuuteen, on pätevää tekstiä. Tällä pohdinnalla on kantavuutta yleensäkin oppilaiden opiskeluasenteiden muovautumisen kannalta keskeisiin asioihin.

Esitämme tutkielman hyväksymistä arvosanalla cum laude approbatur.

Jyväskylässä 5.5.1999


Jouko Kari
professori


Pentti Moilanen
tutkimusassistentti

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	5
1 JOHDANTO	7
2 MUSIIKINOPETUS	9
Musiikinopetuksen luonne	9
2.2 Ala-asteen musiikinopetuksen tavoitteet sekä sisältö	11
2.2.1 Tavoitteet opetussuunnitel- massa	12
2.2.2 Tavoitteiden kritisointia	14
2.3 Musiikin työtavat	14
2.3.1 Laulaminen	15
2.3.2 Kuuntelu	16
2.3.3 Soittaminen	17
2.3.4 Musiikkiliikunta	18
2.3.5 Luova toiminta	18
3 OPPILASKESKEINEN OPETUS	21
3.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen	22
3.2 Workshop-työskentely	23
3.2.1 Lämmittelyharjoitukset	25
3.2.2 Sävellysharjoitukset	25
3.2.3 Koetun jakaminen	26
4 ASEENTEET, ARVOT, ARVOSTUKSET JA EMOOTIOT	27
4.1 Asenteiden määrittelemine	28
4.2 Asenteiden muodostuminen	31
4.3 Asenteiden mittaaminen	32
4.4 Musiikkiasenteet ja opettaja	34
5 MINÄKÄSITYS	37
5.1 Musiikillinen minäkäsitys	37

5.2 Musiikillisen minäkäsityksen pääulot- tuvat	38
5.3 Musiikillisen minäkäsityksen osa- alueet	39
5.4 Musiikillisen minäkäsityksen muodostu- minen	41
6 MINÄKÄSITYS- JA ASENNETUTKIMUKSIA	43
7 TUTKIMUSONGELMAT	48
8 TUTKIMUKSEN KULKU JA TIEDONHANKINTA	49
8.1 Tutkimuksen mittarit	52
8.2 Validius	57
8.3 Reliaabelius	59
9 TULOKSET	61
9.1 Musiikillinen minäkäsitys	61
9.1.1 Harrastuneisuus ja musii- killinen minäkäsitys	62
9.1.2 Sukupuoli ja musiikillinen minäkäsitys	63
9.1.3 Arvosanat ja musiikillinen minäkäsitys	64
9.2 Asennoituminen musiikin opetukseen	65
9.2.1 Harrastuneisuus ja asenteet	68
9.2.2 Sukupuoli ja asenteet	70
9.2.3 Musiikin arvosana ja asen- teet	71
9.2.4 Työskentelytavat ja asen- teet	72

9.2.5 Oppilaiden käsitykset opettajasta

. 84

9.3 Asenteet ja musiikillinen minäkäsitys

. 89

10 TARKASTELU 91

Lähteet 96

Liitteet 103

Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kevät 1999. Hänninen, Jaana. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys sekä asennoituminen musiikinopetukseen koulussa. Tutkimus peruskoulun kuudennella luokalla. 123 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessani koululaisen musiikillinen minäkäsitys tarkoittaa oppilaan tietoista, kokemuspohjaista käsitystä itsestään ja mahdollisuuksistaan koulun musiikin opiskelijana. Musiikillinen minäkäsitys on jaettavissa sosio-emotionaaliseen sekä suoriutumis- ja fyysis-motoriseen musiikilliseen minäkäsitykseen. Asenteilla tarkoitan taas oppilaiden myönteistä tai kielteistä suhtautumista musiikkiin, musiikin opiskeluun sekä opettajaan.

Tutkimusjoukkona oli helsinkiläisen peruskoulun kuudes luokka (N = 31). Näyte valittiin harkinnanvaraisesti. Mittaukset tehtiin vuoden 1998 keväällä ja yhtenä tutkimuksen mittarina käytetyn kyselylomakkeen reliabeliuskertoimet vaihtelivat välillä .84 - .88. Muina mittareina käytettiin oppilaiden kirjoittamia aineita ja päiväkirjoja, joiden reliabiliteettia on vaikea tarkasti määrittää.

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, minkälainen tiedostettu musiikillinen minäkäsitys oppilailla oli sekä miten oppilaat suhtautuivat koulunsa musiikinopetukseen. Pyrin myös selvittämään muutamien selittävien tekijöiden vaikutusta musiikilliseen minäkäsitykseen sekä asenteisiin. Näitä selittäviä tekijöitä olivat ikä, sukupuoli, musiikin arvostus sekä harrastuneisuus. Lisäksi halusin selvittää käytettyjen opetusmenetelmien sekä opettajan roolin yhteyttä oppilaiden asennoitumiseen musiikintunneilla.

Myönteinen tiedostettu musiikillinen minäkäsitys oli 87 %:lla oppilaista. Tyttöjen ja poikien välillä ei ilmennyt suurta eroa musiikillisessa minäkäsityksessä. Oppilaista 58.1 % asennoitui negatiivisesti koulun musiikinopetukseen, mutta leirikoulussa tapahtuneeseen musiikinopetukseen vain 6.5 % oppilaista asennoitui negatiivisesti. Erot sukupuolten välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä koskien kouluopetusta, mutta tyttöjen asennoituminen leirikoulun musiikinopetukseen oli tilastollisesti melkein merkitsevästi positiivisempaa kuin poikien.

Oppilaiden musiikillisen minäkäsityksen ja asenteiden välille ei löytynyt selvää yhteyttä ja myöskään harrastuneisuus ei näyttänyt olevan yhteydessä oppilaiden musiikilliseen minäkäsitykseen tai asennoitumiseen. Oppilaiden musiikin arvosanat korreloivat melkein merkitsevästi sosio-emotionaalisen musiikillisen minäkäsityksen kanssa, mutta asenteiden kanssa vastaavaa korrelaatiota ei ilmennyt. Opettajalla sekä käytetyillä opetusmenetelmillä oli yhteys oppilaiden asenteisiin.

Tulokset viittaavat siihen, että musiikinopetusmenetelmiin sekä opettajan rooliin musiikkitunnilla tulisi vastaisuudessa kiinnittää enemmän huomiota.

Avainsanat: Musiikillinen minäkäsitys, asenteet, opetusmenetelmät, opettajan rooli

1 JOHDANTO

Peruskoulun tavoitteena on oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen ja siten myös itsetunnotaan mahdollisimman vahvan yksilön kasvattaminen. Persoonallisuuden eheyden vaaliminen on musiikinopetuksessakin keskeinen päämäärä, tarjoaahan musiikki sille taideaineena periaatteessa hyvät lähtökohdat.

Oppilaiden minäkäsitystä on tutkittu paljon, koska yksilön itsestään muodostaman käsityksen on todettu ohjaavan lapsen toimintaa sekä opiskeluun suhtautumista. On havaittu, että onnistuminen ja myönteiset kokemukset kouluopiskelusta parantavat oppilaan itsetuntoa. Tämä puolestaan edistää myönteisten asenteiden kehittymistä. Ei ole siis yhdentekevää, millaiseksi lapsi kokee itsensä. Tämä koskee myös musiikinopetusta. Useissa tutkimuksissa on (Tulamo 1993, Somerma 1976, Saari 1992) havaittu opettajalla olevan vaikutus oppilaiden asennoitumiseen oppiainetta kohtaan ja mm. Hyyppä ja Timonen (1987) ovat todenneet opetusmenetelmien vaikuttavan oppilaiden asenteisiin. Tulevana musiikkiin erikoistuneena luokanopettajana minua kiinnosti erityisesti musiikillisen minäkäsityksen lisäksi myös oppilaiden asennoituminen musiikinopetukseen sekä se, kuinka paljon opettajan rooli musiikkitunnilla sekä opetuksessa käytetyt menetelmät vaikuttavat oppiaineen mieluisuuteen.

Tutkimuksessani tahdon selvittää, minkälainen on lasten musiikillinen minäkäsitys ja minkälainen asenne lapsilla on koululuokassa sekä leirikoulussa annettua musiikinopetusta kohtaan. Edellä mainittuihin tutkimusongelmiin liittyen tahdon myös selvittää 1) vaikuttaako lasten musiikillinen minäkäsitys musiikkia koskeviin asenteisiin 2) onko asenteissa ja minäkäsityksissä eroa tyttöjen ja poikien välillä 3) onko asenteissa ja minäkäsityksissä eroa

musiikkia harrastavien ja ei harrastavien välillä 4) vaikuttaako musiikin arvosana asenteisiin ja minäkäsitykseen 5) mikä merkitys opettajalla ja käytetyillä opetusmenetelmillä on asennoitumisessa musiikinopetukseen

Suoritin tapaustutkimuksen helsinkiläisellä ala-asteen kuudennella luokalla, jolla opiskeli 34 oppilasta. Luokka vietti leirikouluviikon Suomenlinnassa ja teki siellä yhteistyössä Suomen Kansallisoopperan sekä Sibelius-akatemian kanssa musiikki-teatteriprojektin. Leirikoulun tarkoituksena oli tutustuttaa lapset musiikin tekemiseen kokonaisvaltaisen ja kokemuksellisen oppimisen keinoin.

Aineistonhankintamenetelminä käytin kyselylomaketta sekä oppilaiden kirjoittamia aineita sekä päiväkirjoja. Kyselylomakkeella pyrin pääosin selvittämään oppilaiden musiikillista minäkäsitystä, mutta osa lomakkeesta liittyi myös opetusmenetelmiin sekä opettajaan musiikkitunneilla. Aineiden ja päiväkirjojen avulla hankin tietoa ainoastaan lasten asenteista ja niihin vaikuttavista tekijöistä.

2 MUSIIKINOPETUS

Musiikin opetus on historian eri aikakausina kohdistunut pääosin musiikkitaitojen - laulamisen ja soittamisen kehittämiseen. Näiden harjoittamisessa tarvittava nuotinlukutaito on ollut myös keskeisessä roolissa musiikinopetusta ajatellessa. Opetus on Suomessa koostunut lähinnä lauluharjoituksista, jotka ovat määrättyneet laulukirjojen, ajankohtaisten juhlien sekä perinteiden mukaisesti (Linnankivi, Tenkku & Urho (toim.) 1988, 10).

Viime aikoina kuitenkin on alettu kohdistaa huomiota yhä enemmän itse lapseen. Koulun kasvatustavoitteita on määritelty uudelleen oppilaiden kykyjä, valmiuksia ja mahdollisuuksia vastaavaksi. Musiikinopetuksessa tämä tarkoittaa sitä, että lasten kehittyminen ja kypsyminen otetaan tarkemmin huomioon. Onnistuminen ja myönteiset kokemukset opiskelusta parantavat oppilaan itsetuntoa. Hyvä itsetunto puolestaan edistää suoriutumista sekä myönteisten asenteiden kehittymistä. Ei ole siis ollenkaan yhden-tekevää, millaiseksi lapsi kokee itsensä. Tämä koskee myös musiikinopetusta.

2.1 Musiikinopetuksen luonne

Musiikkiin, sen vastaanottamiseen ja harjoittamiseen liittyy monia emotionaalisia seikkoja. Voimakkaasti tunne-elämään vaikuttavana musiikki on herkkä alue. Tämän seikan huomioiminen on erittäin tärkeää musiikinopetuksessa, mikä asettaa suuren vastuun musiikkia opettavan opettajan harteille.

Bentleyn (1975, 15) näkemyksen mukaan musiikinopetuksen tulee olla mahdollisimman monipuolisia

musiikillisiä kokemuksia antavaa. Oppilailla on hyvin erilaisia musiikillisiä valmiuksia ja myös tämä tulee huomioida musiikinopetuksessa (Linnankivi et al. 1988, 13). Musiikinopetuksen tulee kyetä antamaan tukea niille oppilaille, joilla on ongelmia musiikin eri osa-alueilla, mutta toisaalta myös lahjakkaiden lasten opetusjärjestelyjä ei saa unohtaa.

Koulun musiikinopetuksen tulisi Bentleyyn (1975, 15-17) mielestä olla jokaista oppilasta aktivoivaa, tukevaa ja kannustavaa toimintaa. Musiikinopetuksen tulisi olla myös mahdollisimman mielenkiintoista, että oppilaassa voisi herätä kiinnostus musiikin harrastamiseen koulun ulkopuolellakin. Musiikillisen mielenkiinnon herättämisen ohella on myös yhtä tärkeää auttaa oppilasta musiikillisten taitojen saavuttamisessa.

Musiikin opiskelun mielekkyys voidaan määrittellä Olkinuoran (1979, 53) esittämää opiskelun mielekkyuden määritelmää mukaillen seuraavasti: Se tarkoittaa musiikin opiskelussa kohdattavien asioiden ja niihin sisältyvien kielellisten ilmaisujen, tekojen ja toimintojen kokemista merkitystä omaavina. Toisin sanoen se tarkoittaa oppilaan käsitystä musiikin opiskelun hyödyllisyydestä (kognitiivinen mielekkyys) sekä musiikin opiskelun hauskuudesta ja kiinnostavuudesta (affektiivinen mielekkyys) (Tulamo 1993, 89).

Regelskin (1981, 18-20) mukaan opiskelu tulisi pyrkiä liittämään mahdollisimman merkityksellisesti oppilaan elämään. Siksi oppimistapahtumalla tulisi olla paljon yhtymäkohtia koulun ulkopuolisiin musiikillisiin toimintoihin ja samalla tuleviin, koulun jälkeisiin aktiviteetteihin. Musiikin opiskelun tarkoituksena ei ole tällöin yleisen musiikin ymmärtämisen kehittäminen, vaan siinä tavoitellaan jokaisen oppilaan kannalta yksilöllisen ja erityisen musiikillisen merkityksen löytymistä.

Musiikinopetuksen tulee auttaa saamaan esiin lapsen musiikilliset taipumukset antamalla hänelle mahdollisuudet kokea ja aistia musiikkia koko persoonallisuudellaan. Musiikinopetuksen tulisi myös olla luonteeltaan musiikin ilmiöiden havaitsemista kehittävää sekä tarjota oppilaalle hänen ikäkaudelleen sopivaa materiaalia. Tämä tarkoittaa musiikinopetuksessa lapsen eri herkkyyksien huomioimista (Linnankivi et al. 1988, 13).

Linnankiven (1982,73) mukaan musiikinopetuksen tulisi olla myös oppilaan henkisen tasapainon ylläpitäjä ja edistäjä. Hänen mukaansa musiikki toimii niin monilla persoonallisuuden alueilla, että sillä on kaikki mahdollisuudet kasvattaa oppilaista persoonallisuudeltaan eheitä, itseensä luottavia sekä tasapainoisia ihmisiä. Kun lapsille tarjotaan mahdollisuus toimintoihin, jossa he kokevat onnistuvansa, on se heille positiivinen kokemus ja siten edesauttaa oppilaan eheän persoonan kehittämistä.

2.2 Ala-asteen musiikinopetuksen tavoitteet sekä sisältö

Musiikinopetuksen tavoitteet tulisi valita siten, että otetaan huomioon musiikin alueen jatkuva muutosprosessi (Linnankivi et al., 38). Tällöin koulun musiikinopetuksessa voidaan lähestyä lasta paremmin hänen "oman musiikillisen kielensä" avulla ja häntä ympäröivän musiikin keinoin.

Musiikinopetuksen sisällöistä on esitetty lukuisia näkemyksiä. Swanwickin (1988, 9-16) mukaan sisältöjä voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. Ensimmäisen näkökulman mukaan musiikkikasvatuksen tehtävä on perehdyttää lapset musiikillisiin traditioihin, kuten kansanperinteeseen sekä klassiseen musiikkiin.

Tämän tyyppisen musiikinopetuksen ongelmana Swanwick näkee sen, että oppilaiden kulttuuritaustat ovat erilaisia ja siksi koulun musiikinopetus saattaa olla vierasta joillekin oppilaista. Traditionaaliseen musiikinopetukseen Swanwickin (1988, 12) mukaan kuuluu myös kiinteästi kilpailun korostaminen sekä yksilön taitojen arviointi.

Toinen tapa tarkastella musiikinopetusta on Swanwickin (emt., 15) mukaan auttaa lapsia löytämään omat kulttuurilliset juurensa. Tämä vaatii opettajalta paljon, sillä silloin hänen tulee huomioida se musiikkikulttuuri, jonka ympäröimänä kukin lapsi elää.

Kolmas tapa, jonka Swanwick esittää on lapsikeskeisyys (emt., 13). Tällöin painotetaan ilmaisua sekä tunteita, jolloin oppilas ei ole vain musiikillisen kulttuuriperinnön vastaanottaja, vaan hän voi itse tutkia, keksiä, etsiä, löytää ja iloita musiikin parissa. Tällainen toiminta rohkaisee myös lapsia itseilmaisuuksiin ja luovuuteen. Tämä tarkastelutapa on lähimpänä konstruktivistista ja oppilaskeskeistä opetustapaa, jota nykypäivänä korostetaan. Opettaja ei ole enää kaikkietävä auktoriteetti, vaan hän on siirtynyt taka-alalle ja ohjaa ja neuvoo lapsia etsimisessä eteenpäin.

Swanwickin ajattelumalliin verrattuna omasta mielestäni nykyisen musiikinopetuksen tavoitteet muodostuvat kaikkien kolmen tarkastelukulman yhdistämisestä.

2.2.1 Tavoitteet opetussuunnitelmassa

Musiikinopetuksen tavoitteena on se, että oppilas saa kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänelle syntyy myönteisiä asenteita ja rakkaus musiikkiin (POPS 1994, 100). Musiikinopiskelussa keskeistä on oppilaan

tietojen ja taitojen harjaannuttaminen monipuolisilla työtavoilla.

Peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtävänä on kehittää oppilaan koko persoonallisuutta antamalla hänelle esteettisiä kokemuksia ja valmiuksia musiikin kulttuuriperinnön omaksumiseen. Opetuksen tavoitteena on luovan ilmaisukyvyn kehittäminen, musiikin perustietojen ja -taitojen antaminen, oppilaan arviointi- ja valintakyvyn sekä yhteistoimintavalmiuksien edistäminen. Tavoitteisiin kuuluu myös myönteisten asenteiden sekä pysyvän musiikin harrastamisen edistäminen (POPS 1985, 191).

Ala-asteella musiikinopetuksen tavoitteena on:

- virittää oppilaiden kiinnostus musiikkiin tarjoamalla elämyksiä ja myönteisiä kokemuksia
- kehittää oppilaiden kuuntelukykyä
- edistää oppilaiden musiikillista ajattelukykyä musiikkikäsitteiden omaksumisen yhteydessä
- kehittää musiikin taitoja kuuntelemisen, laulamisen, soittamisen ja liikunnan yhteydessä
- edistää oppilaiden musiikin tuntemusta
- kehittää oppilaiden luovaa musiikillista ilmaisua kaikilla musiikinopetuksen alueilla
- antaa oppilaille valmiuksia musiikin keinoin tapahtuvaan yhteistoimintaan

(POPS 1985, 191)

Esteettiselle kasvatukselle ja siihen sisältyvälle musiikkikasvatukselle asetetut tavoitteet edellyttävät lapsen persoonallisuuden eheyttämiseen tähtäävää opetusta. Musiikin ainekohtaiset tavoitteet voidaan vielä jakaa luovaan toimintaan ohjaaviin tavoitteisiin, taidolliseen ja tiedolliseen musiikkikasvatukseen ohjaaviin tavoitteisiin sekä musiikin asennekasvatukseen tähtääviin tavoitteisiin.

2.2.2 Tavoitteiden kritisointia

Musiikinopetuksen tavoitteita on kritisoitu eri tahoilla. Lehtosen (1986, 14-15) mukaan musiikinopetuksen ja sen tavoitteiden yhteydessä on painotettu perinteisesti suorituksellisia valmiuksia harrastuneisuuteen nähden. Taitojen lisäksi opetuksessa on pitkään painottunut tiedollinen aines (Lasonen & Vainio 1978,9). Myös Leisiö toteaa, että musiikki on itse asiassa melko raskas tietoaaine, vaikka sitä pidetään yleisesti tunne-elämyksiä tarjoavana aineena (Leisiö 1990, 15). Myös Henttosen (1982) mukaan tiedollisten tavoitteiden liiallinen painotus, oppisisältöjen rakenne ja ahdistava kiire tukahduttavat taidollista ja emotionaalista kasvua ja sysäävät syrjään sosiaalistumista edistäviä toimintoja.

2.3 Musiikin työtavat

Musiikinopetuksessa tulisi käyttää mahdollisimman monipuolisia työtapoja, jotta oppilaiden mielenkiinto pysyisi yllä. Monipuoliset työtavat tarjoavat myös kattavamman kuvan musiikin maailmasta kuin samojen metodien jatkuva käyttö. Linnankivi, Tenkku ja Urho (emt.1988) painottavat, että musiikin työskentelyta-voissa ei taitoja ja suorituksia saa korostaa liikaa kaikille yhteisessä opetuksessa. On selvää, että tällaisessa suorituspainotteisessa opetuksessa musii-killisilta taidoiltaan sekä valmiuksiltaan keskimää-räistä heikompi oppilas kokee itsensä riittämättömäk-si. Tämä vaikuttaa myös siihen, kuinka mielekkääksi oppilas kokee musiikin opiskelunsa, millaiseksi hänen asenteensa kehittyvät ja miten hän musiikissa menes-tyy.

Myös Regelski (1981, 36) puoltaa Linnanki-ven, Tenkun ja Urhon näkemystä, sillä hänen mukaansa

opetus, jossa korostuvat taidolliset virheet ja puutteet, aiheuttaa epäonnistumisen tunteita ja samalla heikentää itsearvostusta. Ala-asteella toimintamenetelmistä korostuvat leikinomaisen toiminnan avulla oppiminen, iloinen yhdessäolo ja ryhmässä olemisen harjoittelu, mitkä edistävät lapsen minäkäsityksen ja tunne-elämän kehittymistä (POPS 1994, 100).

Opetusmuotoja eli työtapoja on useita. Lahdes (1986, 293-295) luokittelee työtavat opetuksen aikana tapahtuvan viestinnän mukaan luokkaopetukseen, joka käsittää esittävän opetuksen, yhteisen harjoituksen ja opetuskeskustelun; oppilasryhmissä etenevään opetukseen, mikä tarkoittaa lähinnä ryhmätyötä ja oppilaan mukaan etenevään opetukseen, mikä pitää sisällään yksilöllisen työn ja ohjelmoidun opetuksen.

Lahdeksen työtapojen ryhmittely on käyttökelpoinen monissa aineissa. Musiikinopetuksen työtavat on kuitenkin määritelty toisin, vaikka musiikin opetus sisältääkin usein luokkaopetusta ja yksilöllistä työtä. Peruskoulun opetuksen oppaassa (1987, 19-23) työtapoina ovat laulaminen, soittaminen, kuuntelu ja musiikkiliikunta.

2.3.1 Laulaminen

Laulaminen on lapsen luontainen tapa ilmaista itseään. Se herättää oppilaissa turvallisuuden tunnetta ja yhteishenkeä. Laulaminen lisää myös myötäelämisen kykyä ja herkistää tunne-elämää (POPS 1987, 21).

Laulujen valinnalla on keskeinen merkitys tavoitteiden saavuttamiselle sekä oppilaan motivoitumiselle ja aktivoitumiselle. Siten niillä on myös tärkeä vaikutus oppilaan asennoitumiseen musiikin opetusta kohtaan. Valittujen laulujen tulisi tukea lapsen esteettistä kasvatusta. Lisäksi niiden tulisi tukea musiikillista kehitystä kognitiivisella, affek-

tiivisellä sekä psykomotorisella alueella. Koska musiikkia voi oppia vain musiikin avulla, ovat laulut hyvänä perustana uuden oppimiselle. Laulujen avulla lapset tulisi perehdyttää ajankohtaiseen lauluaineistoon sekä oman maan musiikkikulttuuriin. Lauluja tulisi myös opettaa vain laulamisen ilon vuoksi. (Linnankivi et al. 1988, 142-143)

2.3.2 Kuuntelu

Oppilaiden kuuntelutaidon kehittäminen luo perustan eri taitojen harjoittamiselle laulussa, soitossa, liikunnassa jne. Kuuntelutaidon kehittyminen on myös edellytyksenä oppilaiden luovalle ilmaisulle musiikissa (POPS 1987, 19). Kuuntelutaidon kehittämisen lähtökohtana tulisi olla lapsi itse ja hänen mieltymyksensä musiikkiin.

Kuuntelukasvatuksen tavoitteena on kehittää lapsen muistia, virkistää elämyksiä ja opettaa hahmottamaan musiikin sisäisiä tapahtumia. Kuuntelun tehtävänä on myös herättää oppilaissa kiinnostusta laulamiseen, soittamiseen ja liikkumiseen sekä kehittää oppilaiden musiikin tuntemusta (POPS 1987, 28).

Kuuntelutapahtumassa oppilaan oma mielikuviutus ja herkkyys ovat tärkeitä. Oppilaan mielikuviutus luo sisällön musiikkiin ja sen avulla kuuntelu on mahdollista kokea mielekkäästi. Kuuntelukasvatuksen merkitys lisääntyy jatkuvasti, sillä jatkuvan taustamusiikin on havaittu heikentävän kykyämme kuunnella ja kuulla musiikkia ja siksi koululla on entistä suurempi vastuu oppilaiden kuuntelutottumusten ohjaamisessa ja sitä kautta esteettisen kasvun kehittämisessä (Jarvola & Kotilainen 1974).

Kuuntelukasvatuksessa kuten yleensäkin musiikinopetuksessa opetuksen järjestämiseen vaikuttavat oppilaiden musiikillinen virikeympäristö, kehi-

tystaso ja ikäkausi, musiikilliset valmiudet, opetusolot sekä oppilaiden asenteet (Linnankivi et al. 1988, 219). Opettajan tehtävänä on virittää oppilaiden mielenkiinto musiikin kuunteluun ja auttaa heitä omaksumaan tehokkaat kuuntelutottumukset. Elävän musiikin kuuntelutilanteita tulisi koulussa pyrkiä järjestämään mahdollisimman paljon.

2.3.3 Soittaminen

Lapsilla on luontainen kiinnostus mekaanisiin välineisiin sekä esineisiin, joista lähtee ääntä. Se tarjoaa hyvät mahdollisuudet soittamiselle koulun musiikin opetuksessa. Soittamisen tavoitteena on vedota lasten omatoimisuuteen ja tarjota mahdollisuudet musiikilliseen keksimiseen sekä yhteistoimintaan. Soittaminen tukee myös joiltakin osin nuotinluvun oppimista ja se saattaa antaa virikkeitä mahdollisille soiton jatko-opinnoille koulun ulkopuolella. (Linnankivi et al. 1988, 162)

Soittamisen tavoitteet liittyvät siis yleisiin affektiivisiin, kognitiivisiin ja psykomotorisiin alueisiin kuten laulaminen ja kuuntelukin. Koska koulun musiikinopetuksen keskeinen lähtökohta ja tavoite on kuuntelun kehittäminen, soittaminen on omiaan tukemaan kuuntelukasvatusta. Soittaminen on monelle lapselle elämys ja erilaisten soittimien avulla päästään keskustelemaan sointiväreistä, soitettujen kappaleiden muodoista, kuuntelukokemuksista jne.

Soiton opetuksessa on muistettava antaa jokaiselle oppilaalle hänelle sopiva soitin. Näin luokasta muodostuu musiikkia tuottava ryhmä, jossa jokainen soittaa tasoistaan tehtävää (POPS 1987, 24-25). Soittamisen tulee tarjota myös mahdollisuuksia musiikilliseen keksintään sekä monenlaiseen yhteistoimintaan.

2.3.4 Musiikkiliikunta

Liike on luonnollinen tapamme reagoida musiikkiin. Pieni lapsi yhtyy vaistomaisin liikkein kuulemaansa musiikkiin. Liike ja ääni ovat eri kulttuurien alkuperäisiä kommunikointimuotoja ja länsimaiden historiassa liike on kuulunut musiikin esittämiseen jo antiikin ajoista alkaen.

Musiikkiliikunta on kaikkea sitä toimintaa, jonka laulun ja soittamisen aiheuttama liikkumishalu saa aikaan (emt. 1987, 32). Liikunnalla on tärkeä tehtävä oppilaan affektiivisen alueen kehittämisessä, sillä musiikin toteuttaminen liikkein on vapauttavaa ja jännitystä laukaisevaa toimintaa, joka tukee oppilaan koko psykofyysistä kehitystä. Työtapana liikunta sopii hyvin ala-asteen musiikinopetukseen, koska eläessään toiminnallista vaihetta oppilaat voivat omaksua myös musiikin lainalaisuuksia liikkeiden yhteydessä. Esimerkiksi alempien luokkien oppilaiden on vaikeata kuvata omin sanoin musiikin ilmiötä, mutta he reagoivat helposti musiikkiin liikkeillään. Tämä puoltaa käsitystä, että liikunnalla on tärkeä merkitys myös oppilaan kognitiivisen alueen kehittämisessä.

2.3.5 Luova toiminta

Luova ajattelu ja siihen liittyvä toiminta eivät merkitse erillistä opetuksen aluetta, vaan ne kuuluvat koko opetusprosessiin. Musiikin eri alueiden kehittämisen yhteydessä tukeudutaan aina yleensä oppilaan omaan oivaltamiseen.

Oppilaan musiikillinen kehittyminen ilmenee verbalisoinnissa, musiikin esittämisessä sekä erilaisissa toiminnoissa (Linnankivi et al. 1988, 205). Verbalisointiin kuuluu oppilaiden omaperäinen, musii-

kin herättämien mielikuvien tai tunteiden kuvaaminen kertoen tai kirjoittaen. Laulamiseen ja soittamiseen liittyvän oman ideoinnin lisäksi musiikin esittämiseen kuuluu aina luovaa toimintaa, musiikin tulkin-
taa. Musiikkiliikunta tarjoaa myös mahdollisuuden oppilaiden luovaan toimintaan erilaisten liikunnal-
listen ratkaisujen kehittämisen ja suunnittelemisen kautta. Luovaa toimintaa musiikissa ei voi rajata vain musiikin tuottamiseen, sillä myös esim. musiikin kuuntelu voi olla luovuutta edistävää, vaikka se ei ilmenisikään päälle päin.

Musiikin avulla voidaan lapset ohjata koke-
maan asioita, jotka stimuloivat ja harjaannuttavat heidän luovaa toimintaansa. Jos musiikki nähdään vain tekniikan oppimisena, me kasvatamme lasten mahdolli-
suuksia kokea epäonnistumisen tunteita. Lasten tulisi antaa ilmaista spontaanisti itseään. Tätä puoltaa mm. se, että monille lapsille improvisointi on huomatta-
vasti helpompaa kuin valmiin melodian tuottaminen (Hartman & Schumaker (toim.) 1971, 96). Kun lasten annetaan muodostaa yksinkertaisia pieniä melodia-
aiheita, se antaa mahdollisuuden lapselle itsenäiseen toimintaan ja saattaa paljastaa monia kiinnostavia eroja lasten persoonallisuudessa ja temperamentissa (Hartman et al. (toim.) 1971, 100).

Luovan toiminnan virittämisellä on opetta-
jalla merkittävä osuus. Hänen on oltava valmis yllä-
tyksiin luokan taholta ja rohkaistava oppilaita oma-
peräisiin toimintoihin. Opettajan tulisi luoda lap-
selle ympäristö, missä hän voi tuoda rauhassa esiin musiikillisia kykyjään, olivatpa ne sitten minkä tasoisia tahansa. Hartmanin (1971, 125-126) mukaan lapsen tulee saada kokea, että hänen tekniikkansa ei tarvitse olla kehittynyttä, jotta hän pystyisi il-
maisemaan laajasti itseään.

Luokassa tulee olla myös läheinen ja avoin ilmapiiri sillä oppilaiden ja opettajan välillä oleva pienikin jännite tekee luovan toiminnan mahdolliseksi. Luovassa toiminnassa oman musiikin tekeminen on erittäin tärkeää oppilaille, sillä heille on tärkeää kuulla omia kappaleitaan esitettävän (emt., 90). Tällaisessa "sävellystyössä" voidaan myös tutustua musiikin teoriaan kuten esim. sointuihin sekä rytmeihin. Kaikki toiminta tulee liittää käytäntöön, sillä näin se saadaan mielekkääseen muotoon ja merkitykselliseksi lapselle itselleen. Tämä näkemys tukee voimakkaasti workshop-tyyppisen opetuksen käyttämistä musiikissa.

3 OPPILASKESKEINEN OPETUS

Tiedon omaksumisen tulee olla aktiivista, omakohtaista tiedon prosessointia ja oppilaan pitää pystyä mahdollisimman itsenäisesti ratkomaan eteensä tulevia ongelmia. Tämä pätee myös musiikinopetuksessa. Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus kokeilemiseen ja itsenäiseen ongelmien ratkaisemiseen musiikin eri osa-alueilla, sillä kokemusten kautta hankittu tieto jää usein paremmin oppilaan mieleen kuin se tieto, jota oppilaan ei tarvitse varsinaisesti itse työstää. Myös oppilaskeskeisen opetuksen yhteistoiminnallisuutta korostavat periaatteet soveltuvat hyvin musiikinopetukseen, sillä ryhmässä työskentely poistaa usein heikommilta oppilailta suoriutumispaineita ja tekee näin musiikin opiskelun miellyttävämmäksi.

Kokonaisvaltaiseen ja oppilaskeskeiseen oppimiseen liittyy käsitys oppijasta sisältä päin ohjautuvana yksilönä, joka on yhä enemmän tietoinen ja vastuullinen omista ratkaisuksistaan. Oleellista on myös yhteistoiminnallisuus, yhdessä oppiminen, jolloin toisia autetaan ja toisilta opitaan. Ryhmällä on tällöin merkittävä osuus jäsenensä oppimisen edistyessä.

Oppilaskeskeisessä opetuksessa opettaja nähdään ohjaajana, joka johdattelee oppilaat ratkomaan ongelmia. Opettajan kontrollin määrä riippuu oppilaiden iästä. Sen tulee vähentyä iän myötä, jotta lapsille voidaan antaa yhä suurempi vastuu omista toiminnoistaan heidän kasvaessaan (Lehtonen & Lintunen (toim.) 1995, 112).

3.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen on opetuksellisten pienryhmien käyttöä siten, että oppilaat työskentelevät yhdessä hyödyntäen oman ja toisien oppimisen parhaalla mahdollisella tavalla (Hämäläinen & Mikkola (toim.) 1992, 63). Hämäläisen ja Mikkolan mukaan (1992, 66-69) yhteistoiminnallisessa oppimisessä toteutetaan viittä peruseriaatetta:

- 1) Positiivinen riippuvuus toisesta ryhmäläisistä. Tärkeintä on, että ryhmäläiset ymmärtävät olevansa "samassa veneessä" ja että annettu tehtävä on helpointa ratkaista yhteistyöllä.
- 2) Opiskelua edistävä vuorovaikutus oppilaiden kesken. Vuorovaikutus on oppimista edistävää siinä mielessä, että oppilaat auttavat ja tukevat toistensa oppimispyrkimyksiä.
- 3) Yksilön vastuu ja tilivelvollisuus. Ryhmäläisten on ymmärrettävä, etteivät he ryhmässä voi ratsastaa toisten tekemällä työllä.
- 4) Sosiaaliset taidot. Ilman sosiaalisia taitoja ryhmätyöskentely ei voi toimia tehokkaasti. Oppilaiden on opetettava ryhmätyöskentelyssä tarvittavia taitoja, kuten johtamis-, luottamuksenrakentamis-, viestintä- ja riskitiriitojen ratkomistaitoja. Pienryhmätyöskentely tarjoaa hyvän mahdollisuuden tähän.
- 5) Asetettujen tavoitteiden saavuttamisen arviointi. Palautteen antaminen ja saaminen on erittäin keskeistä oppimisprosessin kannalta. Ryhmän ulkopuolelta saatu palaute voi avata ryhmäläisille uusia näkökulmia omiin ratkaisuihin.

Yhteistoiminnallisesti opiskeleva oppilas opettelee korostetun painokkaasti yhteistyötaitoja. Kyky tehdä

työtä yhdessä, mutta ei toisten kustannuksella, vähentää tuntuvasti yksittäisen oppilaan taakkaa, sillä opittava aines jaetaan useamman oppijan työstettäväksi. Lähtökohtana on, että jokainen opiskelee myös itsenäisesti, mutta vahvistaa oppimaansa ryhmässä.

Koppinen ja Pollari (1993,14) näkevät yhteistoiminnallisen opettajan työn ohjaajana, aktiivisena havainnoitsijana, joka pystyy oikealla tavalla ja oikeaan aikaan työntämään oppilasta eteenpäin. Tavoitteena on oma-aloitteinen, rakentavasti kriittinen, itsenäistä ja yhteistyötä tekevä oppilas.

Projektiopiskelu on yksi yhteistoiminnallisen oppimisen toimintatapa, jonka tuloksena syntyy jokin konkreettinen tuotos. Projektiopiskelun didaktisia piirteitä ovat elämänläheisyys, eheys, omatoimisuus sekä yhteistoiminnallisuus. Tämän tyyppisen opetusjärjestelyn avulla erilaiset oppilaat voivat opiskella työntekoon keskittyvässä ilmapiirissä. Erityisen tärkeää yhteistoiminnallisuus on aroille ja vetäytyneille oppilaille, sillä yhdessä ryhmän kanssa he uskaltavat osallistua toimintaan, mikä yksilösuorituksena olisi heille liian ahdistava kokemus.

Työnsä tuloksista iloitseva yksilö ja yhteisö on valmis uusiin hankkeisiin kokiessaan myös ympäröivän yhteisön arvostavan tehtyä työtä. Tämän vuoksi oppimisyhteisön järjestämät näyttelyt, projektin tuotosten julkistaminen yms. motivoivat ja monipuolistavat oppilaiden työskentelyä.

3.2 Workshop-työskentely

Workshop-työskentelyä eli työpaja-menetelmää käytetään monissa eri yhteyksissä. Tutkimuksessani tarkoitin sillä juuri musiikin parissa tapahtuvaa toimintaa. Workshop-työskentelyssä lähdetään siitä ideasta, että jokainen ihminen voi olla luova jos häntä kan-

nustetaan siihen ja autetaan erilaisten harjoitteiden avulla löytämään omaa luovuuttaan. Musiikin tuottamista voidaan pitää luovana, jos ihminen siinä järjestee musiikillisia elementtejä uudelleen ja näin saavuttaa ainutlaatuisia ratkaisuja (Karhunen 1997, 35).

Workshop-työskentely on luovaa, erilaisia musiikin ja teatterin elementtejä yhdistävää ryhmätyöskentelyä, jossa jokaisen työpanoksella on ratkaiseva osuus lopputuloksen kannalta. Workshop-työskentely noudattelee yhteistoiminnallisen oppimisen pääperiaatteita.

Workshop-työskentely toteutetaan pienryhmätyöskentelynä ja se perustuu pienten musiikillisten tai draamallisten tehtävien ratkaisuun. Jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa päätöksiin, joita tehdään ja taiteellisiin ratkaisuihin, joihin päädytään. Tarkoituksena on antaa kaikille mahdollisuus olla luova ja innostaa heitä rikkomaan rajojaan (Karhunen 1997, 46). On tärkeää, että jokaisen workshop-työskentelyn päätteeksi ryhmäläiset ovat oppineet jotakin uutta ja nähneet muiden ryhmien töiden tuloksia.

Workshop-työskentelyssä harjaannutetaan osallistujien taitoa kuunnella, säveltää ja esittää musiikkia. Jokainen yksilö koetetaan huomioida ja heidän soitto- ja esiintymistaitojaan pyritään kehittämään niin paljon kuin se projektin aikana on mahdollista.

Workshop-toiminta jakaantuu karkeasti kolmeen eri osaan: lämmittelyharjoituksiin, sävellysharjoituksiin sekä koetun jakamiseen. Tämä noudattelee Kekkonen (1979) ja Engenströmin (1982) esittämiä yhteistoiminnallisen projektityöskentelyn vaiheita: orientoituminen, työskentelyn suunnittelu ja organisointi, työskentelyn toteuttaminen ja seuranta, tuo-

toksen kokoaminen ja arviointi sekä julkistaminen. Yhdenmukaisuus näiden kahden eri toimintamuodon välillä vahvistaa näkemystäni siitä, että workshop-työskentely on vahvasti yhteistoiminnallista sekä oppilaskeskeistä toimintaa.

3.2.1 Lämmittelyharjoitukset

Lämmittelyharjoitusten tarkoituksena on erilaisten nimi-, liike- tai taputusleikkien avulla saada ryhmä toimimaan yhdessä. Samalla luodaan turvallinen ilmapiiri kokeilla ja opetella uutta työskentelytapaa.

Oppimisen kannalta hyvän ilmapiirin luominen onkin eräs tärkeimmistä asioista. Kaupin (1989, 80-81) mukaan oppimisilmapiiri jakautuu fyysiseen ja psykologiseen ilmapiiriin. Fyysinen ilmapiiri koostuu ulkoisesta ympäristöstä kun taas psykologinen ilmapiiri perustuu yksilön kunnioittamiseen, yhteistyyöhön, molemminpuoliseen luottamukseen, toisten tukemiseen ja auttamiseen, mielihyvään sekä yleiseen huomaanisuuteen.

3.2.2 Sävellysharjoitukset

Tässä osassa keskitytään musiikin tuottamiseen isossa ja/tai pienessä ryhmässä. Harjoituksissa työstetään kulloinkin kyseessä olevan projektin aihetta (Karhunen 1997, 50).

Ryhmätyöskentelyssä oppilaat toimivat yhteistoiminnallisen oppimisen neljän ensimmäisen peruseriaatteen mukaan. Harjoitusten suorittaminen ryhmässä vaatii oppilailta opiskelua edistävää vuorovaikutusta ja tarkoituksena onkin, että oppilaat auttavat, kannustavat ja tukevat toisiaan työn edetessä. Jokaisen ryhmäläisen tulee huomata oma tarpeellisuutensa ryhmälle ja näin siis myös oma velvol-

lisuutensa ryhmää kohtaan. Myös oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyvät, kun he joutuvat ratkomaan yhdessä ongelmatilanteita.

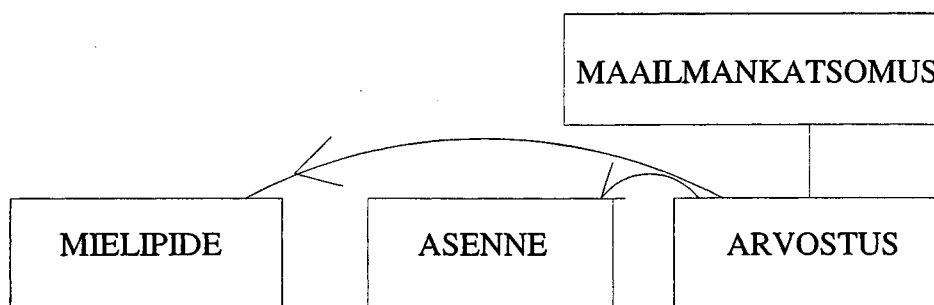
3.2.3 Koetun jakaminen

Tämä jakso sisältää ryhmätöissä syntyneiden kokemusten ja tuotosten jakamisen kaikkien projektiin osallistuneiden kesken. Tärkeintä on antaa osallistujille mahdollisuus esittää omia sävellyksiään, saada kokemusta esiintymisestä ja kuunnella muiden tekemiä sävellyksiä.

Tarkoituksena ei ole laittaa tehtyjä töitä paremmuusjärjestykseen, vaan antaa palautetta workshop-työskentelyn tuotoksista. Tämä voidaan luokitella siis yhteistoiminnallisen oppimisen viidenneksi pääperiaatteeksi. Palaute saattaa antaa uusia näkökulmia ryhmäläisille heidän tekemiinsä ratkaisuihin ja projektin tuotoksia seuraamaan saapunut ulkopuolinen yleisö antaa vielä lisämotivaatiota toiminnalle.

4 ASENTEET, ARVOT, ARVOSTUKSET JA EMOOTIOT

Yksilö reagoi erilaisiin asioihin mielipitein, asentein ja arvostuksin. Nämä kolme voidaan ajatella sijoitettavan jatkumolle, jolloin mielipide ja arvostukset sijoittuvat jatkumon ääripäihin ja asenteet näiden kahden välille. Mielipiteet ovat luonteeltaan kapea-alaisempia kuin asenteet ja arvostukset. Arvostukset kuuluvat yksilön maailmankatsomukseen. Ne ovat yleensä joko positiivisia tai negatiivisia väittämiä ja toimivat asenteiden, mielipiteiden ja erilaisten toimintamallien arviointiperusteina (Rantala 1981, 39). Mielipiteiden, arvojen, arvostusten sekä asenteiden rajaa on kuitenkin hankala määritellä.



Kuvio 1. Mielipiteiden, asenteiden ja arvostusten suhde

Arvot vaikuttavat tarkoitusten ja toimintapäämäärien valintaan. Arvot ovat käsityksiä hyvästä elämästä, hyvästä yhteiskunnasta jne. Arvot toimivat kriteereinä eli ohjaavat ihmisten ja ryhmien valintoja ja ilmenevät sanoissa ja teoissa. Ihmisen on sanottu arvostavan sitä, mikä on haluttavaa. Negatiivisen

arvon taas saavat pelättävät asiat. Ihmiset arvostavat myös sitä, mikä on hyödyllistä ja miellyttävää. (Cirillo, Kaplan & Wapner (toim.) 1989, 11)

Arvot jaetaan itseis- eli perusarvoihin sekä välinearvoihin (Hirsjärvi, 1983, 16). Ne ovat yleisiä, sisällöltään laajoja, rationaalisesti perusteltuja ja syvästi sisäistettyjä. Tämän vuoksi arvot ovat melko pysyviä valintataipumuksia. Asenteet ovat kapea-alaisempia, pinnallisempia sekä helpommin muuttuvia (Suhonen 1988, 26-27). Yksilön arvot määräävät hänen asenteensa, mutta päinvastaista suhdetta näiden kahden välillä ei ole. Tästä seuraa, että yksilöllä on arvoja aina rajallinen määrä, mutta sen sijaan asenteita saattaa olla lukuisia sen mukaan, minkä asioiden yksilö näkee liittyvän arvojensa toteuttamiseen. (Rantala 1981, 39; Suhonen 1988, 27)

Emootioilla objektia kohtaan sekä objektiin kohdistuvilla arvoilla on selvä yhteys. Henkilöllä ei voi olla emootiota, tunnetilaa, objektia kohtaan, ellei hän anna myös arvoasemaa emootion kohteelle (Cirillo et al. 1989, 8). Jotta emootio voisi syntyä, ärsykkeen täytyy aikaansaada muutos sisäisessä, psykologisessa tilassa. Tämä ärsyke voi olla joko ulkoinen tai sisäinen. Ulkoiset ärsykkeet voivat olla epäsosiaalisia (kova ääni tms.) tai sosiaalisia. Sisäiset ärsykkeet voivat nousta muutoksista tietyissä fyysisissä tiloissa (esim. verensokerin laskeminen) tai vaikkapa monimutkaisesta kognitiivisesta toiminnasta (esim. ongelmanratkaisu). (Cirillo et al. 1989, 56)

4.1 Asenteiden määrittelyminen

Asenteet ovat opittuja taipumuksia reagoida hyväksyvästi tai hylkäävästi johonkin asiaan, henkilöön tai esineeseen. Ne ohjaavat ihmisen käyttäytymistä ja

niissä ilmenevät tiivistettyinä henkilön aikaisemmat kokemukset. Yhteiskunnassa vallitsevilla arvoilla on vaikutusta yksilön asenteisiin. Asenteet voivat muuttua melko nopeasti, jos tieto ja kokemukset asenteen kohteesta lisääntyvät. Sosiaalisella ympäristöllä on myös vahvistava tai heikentävä vaikutus yksilön asenteisiin.

Asenne voidaan ymmärtää tiettyyn psykologiseen objektiin kohdistuvaksi reaktiovalmiudeksi (Ojala & Uutela 1992, 32). Tämä reaktiovalmius puhkeaa esiin määrätyissä tilanteissa. Tämä valmius on kuitenkin voitava sijoittaa ulottuvuudelle positiivinen - negatiivinen, ennen kuin voidaan puhua asenteesta. Reaktiovalmius ilmenee affektiivisellä, kognitiivisellä ja toiminnan alueella ja nämä kolme komponenttia yhdessä muodostavat varsinaisen asenteen. (Petty & Cacioppo 1986, 25; Salo & Vilkkö 1987, 69; Suhonen 1988, 26)

Asenteiden osatekijät ovat:

1. sisältö (tiedollinen eli kognitiivinen osatekijä)
 2. tunnepitoisuus (intensiteetti eli emotionaalinen osatekijä)
 3. toimintavalmius (käyttäytymisulottuvuus)
- (Ojala & Uutela 1992, 32)

Emotionaalinen osatekijä on erittäin keskeinen asenteen rakenteessa. Se määrää yksilön tai ryhmän emotionaalisen reagoitivalmiuden tutkittavaa objektia kohtaan (Hirsjärvi 1983, 17). Esim. soittaminen musiikkitunnilla "tuntuu" positiiviselta tai negatiiviselta. Affektiiviselle komponentille on ominaista, että se opitaan nopeasti, mutta se muuttuu hitaasti. Affektiivisen komponentin mukaiset reaktiovalmiudet lapsi oppiikin ensimmäisenä. (Ojala & Uutela 1992, 32; Vilkkö & Kalliopuska 1982, 118)

Kognitiivinen komponentti käsittää objektiiviseen tietoon tai subjektiiviseen olettamukseen perustuvat uskomukset asenteen kohteen positiivisuudesta tai negatiivisuudesta (Ojala & Uutela 1992, 32). Se on siis yksilön valmiutta kognitiivisten prosessien tuloksena arvioida jokin kohde yksilön kannalta kielteiseksi tai myönteiseksi. Useiden asenteiden kognitiivisella komponentilla on vain heikko lataus. Yksilöllä saattaa olla voimakas negatiivinen asenne esim. oopperaa kohtaan, vaikka hänellä ei ole juurikaan siihen liittyviä uskomuksia tai tietoja. Toisaalta arviointi jostakin kohteesta vaatii tietoa. Tämä tieto voi vaihdella hyvin vähäisestä erittäin tarkkaan kuvaukseen asenteen kohteesta. (Hirsjärvi 1983, 17; Vilkkonen & Kalliopuska 1982, 118)

Toimintakomponentti määrää, millaisella todennäköisyydellä toiminta objektia (esim. koulusoittimen soittaminen) kohtaan osoittaa positiivista tai negatiivista suhtautumista. Se ohjailee henkilön käyttäytymistä ja sen kautta tuodaan esille konkreettisen toiminnan avulla asennoitumista tiettyyn kohteeseen. Tämä toiminta voi olla konkreettisen teon ohella myös verbaalinen reaktio, ilme tai ele. (Ojala & Uutela 1992, 32) Tulee kuitenkin huomata, että toimintavalmius ei usein pääse konkretisoitumaan toiminnaksi asti erilaisten ehkäisevien tekijöiden vuoksi. Toimintakomponentti muuttuukin komponenteista herkimmin (Hirsjärvi 1983, 17).

Asenteet vaikuttavat siihen, kuinka lapsi kokee koti-, koulu-, ja toveriympäristön. Hän peilaa ja vertaa itseään ja suorituksiaan vuorovaikutustapahtumissa ympäristönsä kanssa. Näin kasautuvat kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän suhtautuu itseensä, muihin ihmisiin, opiskeluun sekä koulunkäyntiin. Asenteet voivat muuttua yksilön kokemusten

myötä ja muuttuessaan ne muuttavat myös yksilön minäkäsitystä (Hirsjärvi 1983, 11).

4.2 Asenteiden muodostuminen

Asenne on ympäristön vaatimusten ja paineiden sekä toisaalta yksilön sisäisen tarvedynamiikan vuorovaihtuksen tulos (Räty 1982, 29). Asenteet eivät siis ole synnynnäisiä vaan opittuja. Ne kehittyvät ja organisoituvat kokemuksen kautta. Asenteiden oppimisen prosessia voidaan kuvata ja tarkastella monesta eri näkökulmasta käsin.

Behavioristisen ajattelutavan mukaan asenteiden muodostuminen ja muuttuminen noudattaa sosiaalisen oppimisen säännönmukaisuuksia. Jos toiset ihmiset palkitsevat asennetta esim. osoittamalla hyväksyvänsä sen, asenne vahvistuu. Mikäli jostakin asenteesta seuraa rangaistus, se heikkenee ja sammuu ehkä kokonaan. Asenteiden muodostumiseen vaikuttavat sanalliset ärsykkeet, toisten ihmisten käyttäytymisen havainnointi sekä toisten ihmisten toiminnan seurausten havainnointi (Ojala & Uutela 1992, 33). Mikäli kaikki nämä asenteen syntyyn vaikuttavat asiat ovat sopusoinnussa keskenään, on todennäköistä, että henkilölle muodostuu mallin mukainen pysyvä asenne.

Saaren (1980, 48) mielestä koti ja perhe vaikuttavat ainakin alkuvaiheessa ratkaisevasti siihen, millaisia arvoja ja asenteita lapsi omaksuu. Myöhemmin koulun, toverien ja harrastusten merkitys kasvaa. Myös Vilkon ja Kalliopuskan (1985, 120) mielestä sosialisatian ratkaisevin vaihe on persoonallisuuden osalta lapsuus, vaikka monet asenteet kehittyvätkin paljon myöhemmin. Näiden myöhemmin kehittyvien asenteiden osalta vanhempien osuus vähenee, mutta toverien, koulun sekä joukkotiedotusvälineiden merkitys kasvaa. Mussenin (1981, 79) mukaan kulttuu-

ri, jossa lapsi kasvaa, määrää hyvin pitkälle sen, miten lasta tullaan kouluttamaan ja mitkä persoonallisuuden piirteet, tarpeet, asenteet sekä arvot hän tulee omaksumaan.

Myös kokemukset muovaavat asenteita. Esim. asenteet koulua ja oppimista kohtaan kehittyvät oppilaan oppimistehtävissä saamien kokemusten kautta (Ostrovsky 1974, 169). Jos oppilaalla on positiivisia kokemuksia esim. musiikkitunnilta, se vaikuttaa myönteisesti oppilaan musiikinopetusta ja koulua koskeviin asenteisiin. Onnistumisen elämykset ovat ihmiselle tärkeitä, koska ne vaikuttavat positiivisesti myös yksilön minäkuvaan. Epäonnistuminen sen sijaan saattaa muuttaa minäkuvaa negatiiviseksi.

Instrumentaalisen oppimisen mallilla voidaan selittää välineellisten asenteiden muodostuminen, jolloin motivaatioperustana on hyödyllisyys. Asenneobjektiin kohdistuvaa reagointia joko palkitaan, ei palkita tai rangaistaan. Yksilö oppii, mitkä objektit auttavat, mistä ei ole apua ja mistä on haittaa, kun pyritään päämäärään. Asenteen affektiivisen ja toimintakomponentin muodostuminen on lähinnä klassisen ja instrumentaalisen ehdollistumisoppimisen kaltaista (Salo & Vilkkö 1987, 70) kun taas kognitiivinen komponentti muodostuu lähinnä ongelmanratkaisutilanteiden kautta (Ojala & Uutela 1992, 33; Salo & Vilkkö 1987, 70). Siinä yksilö punnitsee yhtä aikaa kokemuksiansa ja tietojensa varassa erilaisia kriteerejä, prosessoi informaatiota ja suorittaa arvoasetelmia.

4.3 Asenteiden mittaaminen

Collins (1970, 87) luokittelee asenteen mittaamistavat seuraavasti:

1. itsekuvailu
2. ulkoisen käyttäytymisen havainnointi

3. osittain strukturoitujen ärsyke-reaktioiden tulkinta
4. virhesuoritusten tulkinta
5. fysiologisten reaktioiden tutkiminen

Itsekuvailu sisältää asenneskaalat, mm. Likertin ja Thurstonen skaalat, Bogarduksen sosiaalisen etäisyyden skaalan sekä semanttisen differentiaalin. Tässä tutkimuksessa asenteiden mittaamiseen on käytetty Likert-tyyppistä asteikkoa sekä semanttisen differentiaalin menetelmää.

Käytetyin asennemittauksen menetelmä lienee itsekuvailu ja siihen liittyvä kyselylomake. Kyselylomakkeen ongelmana asenteiden mittauksessa on, että tutkija saa tietää vain sen, mitä henkilö sanoo uskovansa ja tuntevansa ja miten hän sanoo olevansa valmis toimimaan. Kyseinen henkilö voi olla epä tietoinen asiasta, eikä ole kenties miettinyt aikaisemmin suhdettaan kyseiseen objektiin. Ihminen myös orientoituu sosiaaliseen ympäristöön ja herkistyy siinä esiintyvälle vihjeille. Jos esim. koulussa tietyt asenteet ovat olleet tarkkailun alla ja olleet määrätietoisen ohjauksen kohteena, oppilas tietää, miten hänen halutaan vastaavan.

Collinsin (1970) mukaan osittain strukturoitujen ärsyke-reaktioiden tulkinnassa tutkittavan henkilön ei tarvitse pohtia suoranaisesti omia asenteitaan kuten itsekuvailussa. Tarkoituksena on tarkastella tutkittavan henkilön reaktioita ja perehtyä niiden avulla hänen asenteisiinsa. Tutkittavaan henkilöön kohdistuvat ärsykkeet voivat olla mm. kuvia, lauseita tai jopa mustetahrastejä.

Neljäs asennemittauksen menetelmä perustuu olettamukseen, että tutkittavan henkilön asenne vaikuttaa hänen toimintaansa asenneobjektia kohtaan. Tutkijat uskovat, että analysoimalla tutkittavan

virhesuorituksia, he pystyvät saamaan selville jotakin tutkittavan asenteista. Tutkijat ovat tulleet siihen tulokseen, että henkilön on helpompi muistaa sekä sisäistää asioita, joihin hän asennoituu positiivisesti ja tämän vuoksi he pyrkivät selvittämään mm. erilaisten kysymysten avulla kuinka usein tutkittava vastaa kysymyksiin "oikein". Mitä suurempi määrä tutkittavalla on oikeita vastauksia asenteen kohteesta, sitä todennäköisempää on, että tutkittava asennoituu siihen positiivisesti. (Collins 1970, 98)

Molempien edellä mainittujen tekniikoiden avulla tutkittavan asennetta voidaan mitata ilman, että hän on tietoinen asiasta. Kummastakin tutkimustavasta puuttuu kuitenkin tutkittavan oma näkemys hänen asenteistaan. Näiden menetelmien avulla ei myöskään saavuteta tilastollisesti tarkkoja vastauksia.

Fysiologisten reaktioiden tulkinnessa tarkkaillaan esim. tutkittavan sydämen lyöntitiheyttä, ihon kosteuden vaihtelua tai pupillien laajenemista. Ihmisen fysiologisen tilan muutosten on havaittu olevan yhteydessä tutkittavan asenteisiin (Collins 1970,99) ja siksi henkilön fysiologisen tilan uskotaan muuttuvan asenteen positiivisuudesta tai negatiivisuudesta riippuen.

4.4 Musiikkiasenteet ja opettaja

Kääriäistä (1986, 54) mukailleen musiikkiasenteet tarkoittavat oppilaan myönteistä tai kielteistä suhtautumista musiikkiin, musiikin opiskeluun sekä opettajaan. Oppilaan myönteisten asenteiden edistäminen on peruskoulun ja musiikinopetuksen keskeinen tavoite.

Ikävuodet 8 - 11 näyttävät olevan tärkeitä musiikkiasenteiden havainnoimisen kannalta, koska

tässä vaiheessa oppilaat alkavat ilmaista selvästi käsityksestä musiikin merkityksestä sekä koulussa että sen ulkopuolella (Svengalis 1978, 74). Positiiviset asenteet ovat yhteydessä mm. onnistumisen kokemuksiin ja myönteisiin tunteisiin. Opettajan tulisi onnistua opetuksessaan virittämään oppilaiden myönteisiä tunteita. Näin pitäisi opettajan menetellä siitäkkin huolimatta, että usein oppilailta on ennakkoasenteita musiikinopettajaa kohtaan jo ennen ensimmäistä tapaamista ja oppituntien pito saattaa tuntua hankalalta ja jopa vastenmieliseltä. Linnankiven, Tenkun ja Urhon (1988, 29) mukaan opettajan tulisi huolehtia erityisesti niiden oppilaiden asenteenmuodostuksesta, jotka eivät harrasta musiikkia aktiivisesti.

Hoffin (1984, 24-28) mukaan musiikin opettajan tulisi ottaa huomioon jokaisen oppilaan minäkäsitys. Myönteinen kannustus johtaa toivottuun tulokseen nopeammin kuin kielteinen suhtautuminen oppilaaseen. Lapsen musiikillisten ominaisuuksien ja musiikkisuoritusten harkitsematon kritisointi saattaa heikentää hänen itseluottamustaan sekä samalla hänen musiikillista minäkäsitystään. Tällöin oppilas alkaa pelätä esim. laulamista ja hänen asenteensa oppiainetta kohtaan saattaa muuttua samalla kielteisemmäksi. Mahdollisen annetun kritiikin tulisikin kohdistua itse tehtävään, ei persoonaan.

Swanwickin (1988, 143) mukaan on kannattaa miettiä, miksi musiikinopetukseen negatiivisesti asennoituvat oppilaat suhtautuvat kuitenkin usein koulun ulkopuolella musiikkiin myönteisesti. Ongelmat liittyvät siis koulun musiikkitoimintaan, eivät itse musiikkiin.

Swanwickin (1988, 144) mielestä musiikinopetuksen suurimpia ongelmia on se, että koulun musiikki eroaa usein vapaa-aikaan liittyvästä musiikista hyvin

paljon. Oppilaat ovat kyllästyneet etenkin sellaisiin opetusmenetelmiin, jotka rajoittavat heidän toimintamahdollisuuksiaan sekä osallistumistaan (Regelski, 1981, 68). Swanwick asettaa siten tavallaan vastakkain koulun musiikinopetuksen ja vapaa-aikana toteutuvan, oppilaan omista valinnoista lähtevän musiikin harrastamisen. Luokkahuoneet eivät ole näin ollen parhaita ympäristöjä niille elämyksille, joita musiikki voi tuottaa ja joiden vuoksi sitä arvostetaan. Onnistuakseen musiikinopetuksen tulisi olla myös tavoitteellista ja pohjautua oppilaan musiikilliseen kehitykseen.

5 MINÄKÄSITYS

Minä, minäkäsitys ja minäkuva viittaavat ihmisen käsitykseen itsestään. Näistä kolmesta minää pidetään yleensä ihmisen persoonallisuuden keskeisenä elementtinä. Henkilön minä kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten ihmisten kanssa (Pölkki 1978, 2). Minäkäsitys muodostuu myös yksilön havainnoista omasta itsestään. Se toimii viitekehyksenä kun yksilö tulkitsee uusia kokemuksia. Ympäristö vahvistaa yksilön minäkäsitystä joko kielteiseen tai myönteiseen suuntaan (Burns 1986, 68).

Kun puhutaan minäkäsityksestä ei voida sivuuttaa myöskään itsetunnon, itsearvostuksen ja itsekunnioituksen käsitteitä. Ne tarkoittavat lähinnä yksilön arviointia omasta minästä ja sen arvosta. Nämä käsitteet viittaavat myös omanarvontunteeseen ja itsensä hyväksymiseen. Minäkuva on yksilön kuvaus omista ominaisuuksistaan. Se on itsearvostuksen lisäksi osa minäkäsitystä. (Burns 1982, 24)

5.1 Musiikillinen minäkäsitys

Musiikillisen minäkäsityksen käsitettä ei ole Suomessa määritelty kovinkaan tarkasti sitä koskevassa kirjallisuudessa ja raporteissa ennen Tulamon (1993) suorittamaa tutkimusta. Itse asiassa musiikillista minäkäsitystä koskevaa kirjallisuutta on hyvin vähän. Yksi syy tähän lienee se, että tältä alueelta puuttuu lähes kokonaan perustutkimus.

Tulamo (1993) on omaa väitöskirjaansa varten muodostanut yleisten minäkäsitysten määritelmien avulla musiikillisen minäkäsityksen määritelmän, jota myös itse käytän tutkimuksessani. Sen mukaan musiikillinen minäkäsitys on yksilön tietoinen ja subjek-

tiivinen käsitys musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan. Käsitys muodostuu omakohtaisten kokemusten pohjalta erilaisissa musiikkiin liittyvissä ja muissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Tulamo 1993, 51, 75)

Tulamo tekee myös eron yleisen musiikillisen minäkäsityksen sekä spesifin musiikillisen minäkäsityksen välillä. Yleinen musiikillinen minäkäsitys tarkoittaa yksilön koko musiikillista minäkäsitystä kun taas spesifi musiikillinen minäkäsitys kohdistuu tiettyyn erityisalueeseen. Näitä voivat Tulamon mukaan olla mm. koulun tai muuhun musiikinopiskeluun, harrastuksiin tai ammattiin liittyvä musiikillinen minäkäsitys.

5.2 Musiikillisen minäkäsityksen pääulottuvuudet

Tulamo esitti tutkimuksessaan, että musiikillinen minäkäsitys koostuu kolmesta pääulottuvuudesta:

1. tiedostettu musiikillinen minäkäsitys (millainen henkilö kokee olevansa)
2. musiikillinen ihanneminäkäsitys (millainen henkilö haluaisi olla)
3. musiikillinen toveriminäkäsitys (millaisena henkilö uskoo muiden havaitsevan hänet)

Tulamon mukaan (1993, 62) lapsi tulkitsee ja sisäistää itseensä kohdistuvan musiikillisen palautteen ja oppii vähitellen arvioimaan itseään ja omia musiikillisiä mahdollisuuksiaan. Näin syntyy tiedostettu musiikillinen minäkäsitys. Kasvaessaan hänelle muodostuu tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen rinnalle myös kuva tavoitellusta musiikillisesta minäkäsityksessä, eli ihanneminäkäsitys. Samanaikaisesti lapsi muodostaa käsityksen siitä, millaisena hänelle tärkeät ihmiset, esim. ystävät tai vanhemmat, pitävät

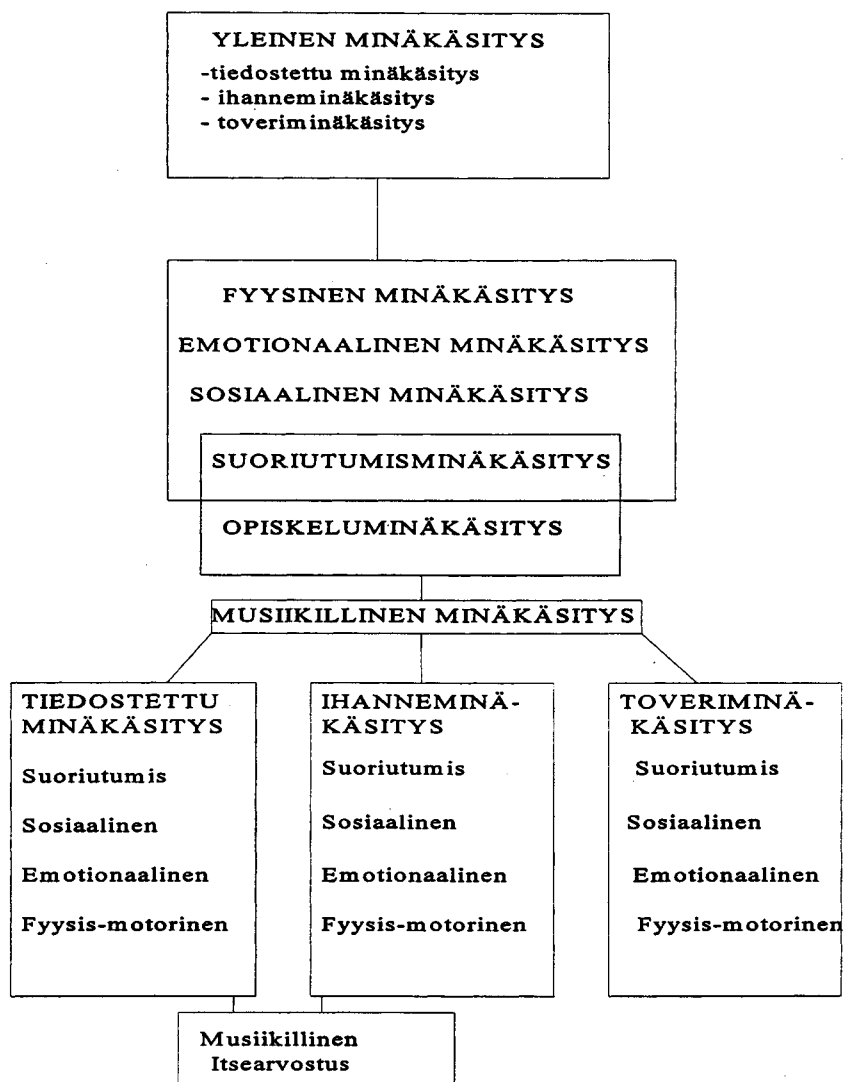
häntä musiikillisesti. Tällöin kehittyy musiikillinen toveriminäkäsitys. Itse keskityn tutkimuksessani vain tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen.

Tulamon mukaan (1993, 63) tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen muodostumista voidaan selittää kognitiivisen psykologian avulla seuraavasti: Lapsi havainnoi itseään ja ympäristöään erilaisissa musiikkiin liittyvissä koulu- ym. tilanteissa. Hän tulkitsee saamansa informaation aktivoituneiden ja emotionaalisesti värittyneiden kognitiivisten toimintarakenteiden, skeemojen, pohjalta. Tieto tallentuu lapsen muistirakenteisiin. Emootiot vaikuttavat informaation valinnassa ja tulkinnessa sekä toimivat jatkossa mieleenpalauttamisen vihjeinä. Yksilölle muodostuu vähitellen pitkäkestoiseen muistiin ns. sisäinen malli, joka yleisen musiikillisen minäkäsityksen osana ohjaa hänen musiikillista toimintaansa.

5.3 Musiikillisen minäkäsityksen osa-alueet

Musiikillisen minäkäsityksen osa-alueiden Tulamo katsoo muodostuvan musiikillisesta suoriutumisminäkäsi-tyksestä, sosiaalisesta tai sosio-emotionaalisesta musiikillisesta minäkäsityksestä sekä fyysis-motorisesta musiikillisesta minäkäsityksestä.

(Tulamo 1993, 65)



Kuvio 2. Musiikillisen minäkäsityksen rakenne ja suhde yleiseen minäkäsitykseen

Musiikillisella suoriutumisminäkäsitteellä tarkoitetaan yksilön käsitystä kyvyistään, pätevydestään ja suoriutumisestaan musiikin eri alueilla (Tulamo 1993, 66). Musiikillinen suoriutumisminäkäsite on hyvin keskeinen musiikillisen minäkäsityksen myönteisyyden tai kielteisyyden kannalta, sillä musiikinopetuksessa ilmenee usein suorituspainotteisuutta. Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset vaikuttavat ratkaisevasti oppilaan käsitykseen itsestään koulun musiikin opiskelijana.

Sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys tarkoittaa yksilön käsitystä suhteistaan muihin ihmisiin erilaisissa musiikkiin liittyvissä tilanteissa (emt., 66). Tähän kuuluu myös käsitys toisten antamasta arvostuksesta, koululaisen yhteistyöhalukkuus, auttamishalukkuus, toverien osoittama suosio sekä oppilaan sosiaalinen varmuus musiikkitunneilla. Sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys sekä toveriminäkäsitys ovat osittain hyvinkin samanlaisia ja jopa päällekkäisiä.

Emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys tarkoittaa yksilön käsitystä tunteistaan ja temperamentistaan erilaisissa musiikillisissa tilanteissa. Esim. itseluottamus sekä sosio-emotionaalinen ahdistuneisuus musiikkiin liittyvissä esiintymistilanteissa liittyvät Tulamon (emt., 66) mukaan tähän aspektiin. Koska sosiaalinen ja emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys ovat sisällöllisesti osittain hyvin lähellä toisiaan, on Tulamon (emt., 66-67) mukaan mahdollista, että ne kuuluvat samaan osa-alueeseen. Tällöin se nimetään sosio-emotionaaliseksi musiikilliseksi minäkäsitykseksi.

Fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys tarkoittaa yksilön käsitystä kehostaan ja sen ominaisuuksista erilaisissa musiikkiin liittyvissä tilanteissa. Se on myös yksilön käsitys motorisista ominaisuuksistaan musiikin suhteen. (emt., 67) Fyysis-motorisen aspektin alueella, kuten suoriutumista koskevassa musiikillisessä minäkäsityksessäkin luultavasti korostuvat oppilaan käsitykset siitä, mitä muut hänestä ajattelevat kyseisten ominaisuuksien suhteen.

5.4 Musiikillisen minäkäsityksen muodostuminen

Musiikillisen minäkäsityksen ajatellaan muodostuvan kokemuksen pohjalta erilaisissa musiikillisissa ja

muissa vuorovaikutustilanteissa. Kaikkien kokemusten musiikin alueella ja muilla elämänalueilla ajatellaan siten heijastuvan mm. koulun musiikin opiskeluun liittyvään musiikilliseen minäkäsitykseen (emt., 70). Se, missä määrin kokemus tai havainto muodostuu yksilön musiikillisen minäkäsityksen kannalta merkitykselliseksi, riippuu mm. yksilön kehitysvaiheesta, motivationaalisesta tilasta sekä emootioista, jotka liittyvät vuorovaikutustilanteisiin. Myös toimintatilanne on tällöin tärkeä. Koska musiikillinen minäkäsitys on opittu, se voi muuttua uusien kokemusten myötä.

Oppilaan musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttavia seikkoja on useita. Tärkeitä ovat mm. Oppilaan kokema vanhempien sekä opettajan suhtautuminen koulun musiikin opiskeluun. Jos oppilas kokee heidän suhtautumisensa negatiivisena, hän helposti alkaa nähdä myös oman musiikillisen suoriutumisensa negatiivisessa valossa. Tulamon (1993, 126) mukaan myös musiikin opiskeluun kohdistuvat yleiset asenteet vaikuttavat oppilaan musiikillisen minäkäsityksen kehittymiseen. Hän esittää myös, että oppilaan koulussa saama arvosana ja musiikin opiskelun mielekkyykokemukset ovat yhteydessä musiikillisen minäkäsityksen kehittymiseen.

6 MINÄKÄSITYS- JA ASENNETUTKIMUKSIA

Musiikillisesta minäkäsityksestä sekä lasten asenteista musiikinopetusta kohtaan on olemassa hyvin vähän tutkimusta. Yleistä minäkäsitystä on sitä vastoin tutkittu hyvinkin paljon. Jotkut näistä yleistä minäkäsitystä käsittelevistä tutkimuksista kuitenkin sivuavat myös musiikillista minäkäsitystä. Oppilaiden asennetta musiikinopetusta kohtaan sivuavat jonkin verran yleiset oppiaineiden mieluisuutta kartoittavat tutkimukset.

Suomessa on musiikillista minäkäsitystä tarkasteltu mittauksen avulla ainakin kahdessa julkaistussa tutkimuksessa (Westerlund 1988 sekä Tulamo 1993). Ulkomaisia julkaisuja löytyi myös muutama. Musiikinopetukseen kohdistuvia asenteita ovat tutkineet ainakin Mielonen ja Pynnönen (1984) sekä Hyyppä ja Timonen (1987). Seuraavassa tarkastelen ensin musiikilliseen minäkäsitykseen liittyviä tutkimuksia sekä niiden tuloksia. Tämän jälkeen käsittelen oppilaiden musiikinopetukseen kohdistuvia asenteita sivuavia tutkimuksia.

Greenbergin (1970) tekemän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, vaikuttaako koulun maineikkaan kuoron harjoituksissa mahdollisesti parantunut laulutaito myönteisesti oppilaiden musiikilliseen minäkäsitykseen. Koehenkilöinä oli 10 havaijilaista poikaa 4.- 6. luokilta. Heidät oli luokiteltu "epäpuhtaasti laulaviksi" oppilaiksi ja lasten minäkäsitys oli todettu heikoksi. Koehenkilöiden erilaisiin kykyihin liittyvää minäkäsitystä mitattiin kyselylomakkeilla ennen 11 viikkoa kestävästä kuoroperiodista sekä sen jälkeen. Viiden pojan laulutaito edistyi selvästi ja muiden vähän. Greenbergin (emt., 63) tutkimustulosten mukaan edistyminen vaikutti posi-

tiivisesti musiikillisen minäkäsityksen kehittymiseen.

Svengalisin (1978) kirjoittama väitöskirja käsittelee esimurrosikäisten poikien asennoitumista musiikkiin. Yhtenä tutkimusalueena tässä oli lasten musiikillinen minäkäsitys. Koehenkilöinä oli 393 amerikkalaista poikaa, mutta myös luokkien tytöt tutkittiin samanaikaisesti. Koska Svengalis olettaa laulamiseen liittyvien seikkojen olevan keskeisiä musiikillisen minäkäsityksen kannalta, keskittyi musiikillisen minäkäsityksen mittari tähän alueeseen. Tutkimuksen tuloksen osoittavat, että poikien ja tyttöjen musiikillinen minäkäsitys korreloi positiivisesti musiikkiasenteisiin sekä -taustaan. Poikien musiikillinen minäkäsitys korreloi positiivisesti myös poikien kokemaan musiikin hyväksyttävyyteen. (emt., 78-83, 141)

Hedden (1982) tutki mm. musiikkiasenteita, musiikillista minäkäsitystä, musiikillista taustaa ja sukupuolta musiikillisen suoriutumisen ennustajina. Koehenkilöinä oli 144 amerikkalaista 10-11 -vuotiasta koululaista. Musiikillista minäkäsitystä mittaamaan käytettiin Svengalisin (1978) laatimalla SCIM- mittarilla (= Self-Concept in Music Scale). Tutkimuksessa käytettiin myös Colwellin kehittämää musiikillista suoriutumistestiä. Tutkimustulosten mukaan musiikillinen minäkäsitys ja musiikkiasenteet osoittautuivat yleisen koulusuoriutumistestin ohella musiikillisen suoriutumisen merkitseviksi ennustajiksi. Muuttujista musiikillisen minäkäsityksen ja musiikkiasenteiden välinen yhteys osoittautui kaikkein voimakkaimmaksi. Koehenkilöiden sukupuolen merkitys musiikillista minäkäsitystä vahvistavana tai heikentävänä tekijänä jäi vähäiseksi. (Hedden 1982, 66-68)

Austin (1988) tutki kokeellisesti kilpailumuodon vaikutusta mm. musiikilliseen suoriutumiseen,

musiikilliseen minäkäsitykseen sekä suoriutumismotivaatioon. Kohteena oli 44 10-11 -vuotiasta amerikkalaista lasta. Musiikillisen minäkäsityksen mittaukseen myös Austin käytti Svengalisin (1978) laatimaa SCIM-mittaria, jota hän kuitenkin kritisoi liian yksipuoliseksi (Austin 1988, 104). Tutkimustulokset osoittivat, että kilpailutilanne vahvisti musiikillista minäkäsitystä positiiviseen suuntaan sekä koettiin kontrolliryhmässä. Tulokset olivat Austinin mielestä yllättäviä ja hän arveleekin, että esim. opettajien ja vanhempien myönteiset asenteet ja tilanteen uutuudenviehätys ovat saattaneet vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen kilpailua kohtaan (Austin 1988, 100-105).

Westerlundin (1987; 1988) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alle kymmenen oppilaan muodostaman pienryhmän merkitystä musiikinopetuksessa. Koehenkilöt olivat Oululaisen ylä-asteen seitsemäsluokkalaisia. Yhtenä osa-alueena oli oppilaiden musiikkiminän tutkiminen. Westerlund käyttää tätä käsitettä musiikillisen minäkäsityksen sijaan. Oppilaiden musiikkiminää tutkittiin mittarilla, joka perustui Pihkon ja Laineen (1987) kielten opiskelussa käytettyyn asennemittariin. Väittämät vain sovellettiin koskemaan musiikkiminää sekä musiikkia. Tutkimustulokset osoittavat, että musiikkiminä on yhteydessä oppilaan käyttäytymiseen sekä tuntiaktiivisuuteen.

Tulamon (1993) väitöskirjassa tarkastellaan koululaisten musiikillista minäkäsitystä, sen rakennetta ja siihen vaikuttavia seikkoja. Musiikillista minäkäsitystä koskevat mittarit Tulamo kehitti itse. Näiden lisäksi musiikin opiskelun alueelle sovellettiin yleiseen kouluopiskeluun liittyviä mittareita. Näitä ovat opiskelun mielekkyykokemuksia ja asenteita koskevat mittarit. Musikaalisuutta testattiin Karman testillä. Tulokseksi saatiin, että musiikilli-

nen minäkäsitys sekä -itsearvostus kytkeytyivät toisiinsa. Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys oli yhteydessä myös koulun musiikin opiskeluun liittyviin mielekkyykokemuksiin. Samalla tavoin kytkeytyivät musiikillinen minäkäsitys ja oppilaiden arvioima vanhempiansa suhtautuminen heidän musiikin opiskeluunsa. Musiikillinen minäkäsitys oli myös yhteydessä koulun musiikin opiskeluun liittyviin asenteisiin sekä oppilaiden kokemaan opettajan suhtautumistapaan (Tulamo 294-301).

Airo (1970 27-46) tutki kansakoulun ja oppikoulun eri luokka-tasoilla olevien tyttöjen ja poikien asenne-eroja musiikinopetuksen työmuotoja kohtaan. Tuloksista ilmeni, että tytöt suosivat laulua enemmän kuin pojat. Pojat taas arvostivat soittoa, toiminnallista musiikin kuuntelua ja improvisointia tyttöjä enemmän. Musiikkiopissa sekä affektiivisessä musiikin kuuntelussa ei ilmennyt merkittäviä eroja tyttöjen ja poikien kesken.

Sysiharju (1970 37,41) tutki eri oppiaineiden oppilaissa herättämiä tunnereaktioita keskikoulun päätösvaiheessa. Tässä tutkimuksessa musiikki ja laulu sijoittuivat korostetusti vastenmielisten aineiden joukkoon. Myös Ihalaisen (1975, 150) suorittamassa tutkimuksessa musiikki sijoittui heikosti (6.) verrattuna yhdeksään muuhun oppiaineeseen.

Somerma (1976, 9-10, 15-16) tutki opettajan vaikutusta musiikin suosioon. Tutkimuksessaan hän sai tulokseksi, että musiikki sijoittui viidenneksi koko peruskoulun ala-asteella opetettavista aineista. Opettajan musiikin arvosana, opetustaidon arvosana tai opettajan omat musiikkiharrastukset eivät vaikuta siihen, pitävätkö oppilaat musiikista vai eivät.

Koska eri luokkien oppilaiden mielipiteillä oli kuitenkin eroja, voidaan opettajan yleisten per-

soonallisuudenpiirteiden katsoa vaikuttavan oppiaineen mieluisuuteen.

Asenteet musiikkiin oppiaineena ovat Mielosen ja Pynnösen (1984, 83) tutkimuksen mukaan vaihdelleet luokka-asteittain. Toisaalta Hyypän ja Timosen (1987, 90) suorittama tutkimus tukee ajatusta, että asenteet säilyvät suunnilleen samanlaisina koko kouluajan. Mielosen ja Pynnösen (1984, 85) tutkimuksessa musiikin arvosanan ja musiikkiin kohdistuvien asenteiden välillä vallitsi melkein merkitsevä sekä Hyypän ja Timosen (1987, 91-92) tutkimuksessa erittäin merkitsevä positiivinen korrelaatio. Näissä tutkimuksissa ilmeni myös selvästi positiivista korrelaatiota myös oppilaan musiikkiharrastusten ja musiikkiin oppiaineena kohdistuvien asenteiden kesken. Näissä tutkimuksissa korostui myös opetusmenetelmien merkittävyys asenteisiin vaikuttavana tekijänä.

Saaren (1992, 111) tutkimuksen mukaan keskeisiä myönteisten asenteiden muodostamisessa musiikin opetusta kohtaan ovat onnistumiselämykset, joiden syntymiseen opettaja voi vaikuttaa tarkoituksenmukaisella opetustavalla ja omalla innostuneisuudellaan sekä miellyttävän ilmapiirin luomisella.

Ulkomaalaisista tutkijoista Greenblatt (1962, 554-556) totesi musiikin sijoittuvan viidenneksi kymmenen oppiaineen joukossa. Tutkimus kohdistui 3.-5. -luokan oppilaisiin, joita oli otoksessa 300.

7 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, minkälainen tiedostettu musiikillinen minäkäsitys on peruskoulun 6. luokkalaisilla ja miten he asennoituvat musiikinopetukseen koulussa. Pyrin myös selvittämään muutamien selittävien tekijöiden vaikutusta musiikilliseen minäkäsitykseen sekä asenteisiin. Näitä selittäviä tekijöitä olivat ikä, sukupuoli, musiikin arvosana sekä oppilaiden harrastuneisuus. Tarkoituksena on tutkia myös opettajan sekä käytettyjen opetusmenetelmien vaikutusta musiikinopetukseen kohdistuviin asenteisiin.

Mielestäni on tärkeää selvittää, miten oppilaat asennoituvat koulun musiikinopetukseen ja millaisiksi he kokevat itsensä musiikin eri osa-alueilla, sillä tulosten perusteella musiikintunteja on kenties mahdollista kehittää oppilaille mielekkäämpään suuntaan. Tulevana musiikinopettajana koen, että voin hyödyntää tutkimuksen tuloksia myöhemmin opetussessani, koska haluan kehittää omaa opetustani niin, että oppilaat kokevat musiikin hyödylliseksi ja miellyttäväksi oppiaineeksi.

8 TUTKIMUKSEN KULKU JA TIEDONHANKINTA

Tapaustutkimus kohdistuu yleensä tietyssä tilanteessa olevaan yksilöön, ryhmään, instituutioon tai laajempaan yhteisöön. Tarkastelukohteena ovat tilanteeseen osallistuvien ihmisten näkemykset ja kokemukset tietyistä teoista, toiminnoista tai ilmiöistä (Syrjälä & Numminen, 6).

Tapaustutkimuksen etuina nähdään mm. sen kokonaisvaltaisuus, eri näkökulmien huomioiminen, monitieteisyys sekä luonnollisuus. Haittapuolena taas nähdään mm. sen huono yleistettävyyys. Tapaustutkimuksen keskeinen ero muihin menetelmiin nähden on aineiston hankintamenetelmien monipuolisuus. Monin eri menetelmin kerätyt tiedot validoivat ja täydentävät toisiaan ja tekevät tutkimuksesta luotettavamman.

Tapaustutkimuksen onnistuminen vaatii tutkijan ja tutkittavien välistä luottamuksellista sekä avointa suhdetta, sillä jotkut tapaustutkimuksen tiedonhankintamenetelmistä edellyttävät läheistä kontaktia tutkijan ja tutkittavan välillä. Eräs tapaustutkimusta luonnehtivista piirteistä onkin vuoro-vaikutus. (emt., 8-11)

Ennen varsinaista leirikoulua luokka kävi seuraamassa "Hyönteiselämää"-opperan harjoituksia ja jokainen oppilas kirjoitti kokemastaan arvion. Tällä tavoin oppilaille pyrittiin tekemään musiikkiteatterin maailmaa hieman tutummaksi ennen leirikoulua, joka rakentuu juuri musiikkiteatterin ympärille. Projektin vetäjät sekä minä kävimme tapaamassa luokan oppilaita sekä opettajaa kaksi kertaa ennen varsinaista leirikoulua, jotta leirikoulussa toiminta olisi helpompi aloittaa tuttujen ihmisten kanssa. Tämän lisäksi toimin luokan sijaisena viikon ennen leirikoulua varsinaisen opettajan ollessa matkoilla.

Sijaisuuteni aikana pyrin luomaan lapsiin mahdollisimman läheisen kontaktin, koska ajattelin luottamuksellisen suhteen lisäävän tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimus suoritettiin 20.4 - 25.4. 1998 välisenä aikana leirikoulussa Suomenlinnassa. Suunniteltu musiikkiteatteriprojekti oli tarkoitus järjestää ensin koululla, mutta luokan opettaja halusi siirtää projektin pois koulumaailmasta. Paikaksi valikoitui Suomenlinna, joka on toisaalta keskellä Helsinkiä, mutta täysin irti lasten arjesta.

Leirikoulussa oppilaat opiskelivat musiikkia oppilaskeskeisen opetuksen pääperiaatteita noudattaen. Luokka oli jaettu neljään pienryhmään ja jokainen ryhmä sai toimia itsenäisesti opettajan toimiessa tarpeen mukaan ryhmän ohjaajana ja neuvonantajana. Työskentely oli pääosin edellä esiteltyä workshop-tyyppistä toimintaa, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa pienten musiikillisten tehtävien ratkaisuun.

Leirikoulutyypistä musiikinopetusta puoltaa mm. se, että leirikoulussa opiskelu tapahtuu usein yhdessä tai pienryhmissä. Leirikoulun ohjaajien pienryhmä-tyyppinen musiikinopetus sopi hyvin leirikoulun ideologiaan ja yhdessä tekeminen ja kokeminen kehittivät niin lasten omaa persoonallisuutta kuin luokan me-henkeäkin.

Viikkoa ennen leirikoulua lapset täyttivät kyselylomakkeen, jolla pyrin kartoittamaan oppilaiden musiikillista minäkäsitystä sekä heidän asennettaan musiikin opetuksen eri osa-alueisiin, opettajaan, opetustapaan sekä heidän ennakkokäsityksiään tulevas- ta leirikoulusta. Kyselylomake täytettiin koulussa yhden oppitunnin aikana ja luotettavuuden lisäämiseksi valvoin itse kyselyn täyttämistä. Kyselylomakkeen täytti 31 oppilasta 34:stä, sillä kolme oppilaista

oli sillä hetkellä poissa. Ne oppilaat, jotka eivät täyttäneet kyselylomaketta, osallistuivat leirikouluun, mutta päätin hylätä heidät silti tutkimusaineistostani. Nämä lapset olisivat voineet täyttää lomakkeen vasta leirikoulun jälkeen ja ajattelin, että leirikoulussa saadut kokemukset saattaisivat johdatella lapset vastaamaan tietyllä tavalla ja siksi heikentää tutkimukseni tulosta.

Leirikoulusta palattuaan oppilaat kirjoittivat vielä aineen aiheesta "Mitä musiikki on, voiko sitä opettaa". Ohjeet aineen kohdalla olivat melko väljät, jotta oppilaat saisivat kirjoittaa mahdollisimman paljon omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Pyysin oppilaita pohtimaan aineessaan myös leirikoulun ja koulun musiikinopetuksen eroja ja yhtäläisyyksiä. Heidän tuli myös arvioida kokemansa perusteella kumpaakin tapaa opettaa ja perustelemaan mielipiteensä aineissaan.

Leirikoulussa käytin aineistonkeruumenetelminä lasten kirjoittamia refleктоivia päiväkirjoja. Tarkoituksena oli, että oppilaat aina päivän päätteeksi kirjoittaisivat päiväkirjaan tuntemuksiaan sen päivän tapahtumista. Oppilaille oli jaettu leirikouluun saapuessa päiväkirjat ja ohjeet (liite 1), joiden avulla kirjoittaminen olisi helpompaa. Oppilaiden tuli pohtia päiväkirjoissaan omaa osaamistaan, opetuksen kiinnostavuutta, eroja ja yhtäläisyyksiä koulupetukseen ja opettajaan, mitä olisivat toivoneet opetukselta enemmän ja mikä oli koko päivän kohokohta. Näiden asioiden lisäksi oppilaat saivat kirjoittaa päiväkirjoihinsa mitä itse halusivat.

Osallistuin itse leirikouluun tarkkailijan roolissa. Seurasin päivittäin opetusta sekä keskustelin lasten ja opettajien kanssa. Tarkoituksena oli, että käyttäisin observointia yhtenä aineistonkeruumenetelmänä, mutta havaitsin sen lähes mahdottomaksi.

Oppilaat oli jaettu neljään eri ryhmään ja kaikkien ryhmien tasapuolinen seuraaminen oli yhdelle tutkijalle mahdotonta. Totesin myös, että oppilaiden ajatuksia ja tuntemuksia oli vaikea havainnoida vain toimintaa seuraamalla, sillä monet oppilaiden ajatuksista ja asenteista eivät tulleet esiin ilmitoimintana. Tunteja ja oppilaiden käyttäytymistä seuraamalla sain kuitenkin jonkinlaisen yleiskuvan lasten asennoitumisesta opetukseen. Syntynyt yleiskuva on hyvin yhdenmukainen varsinaisten tutkimustuloksien kanssa ja näin siis osaltaan vahvistaa tuloksia.

8.1 Tutkimuksen mittarit

Kyselylomakkeeni pohjana olen käyttänyt Tulamon (1993) laatimaa kyselylomaketta, jolla pyrittiin mittaamaan lasten musiikillista minäkäsitystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä (liite 3). Kyselylomakkeen ensimmäinen osa mittasi sekä lasten sosio-emotionaalista- että suoriutumis- ja fyysis-motorista musiikillista minäkäsitystä. Kyselylomakkeen toinen osa selvittää puolestaan koulussa käytettyjä opetusmenetelmiä. Kolmannessa osassa pyrin selvittämään oppilaiden harrastuneisuutta musiikkiin sekä kartoittamaan oppilaiden kiinnostusta osallistua musiikkipainotteiseen leirikouluun. Kolmannessa osassa pyysin myös oppilaita kertomaan viimeisimmän musiikin arvonsansa, jotta voisin käyttää sitä tutkimuksessani yhtenä selittävästä tekijöistä.

Kyselylomakkeessa käytin suurimmaksi osaksi menetelmänä semanttista differentiaalia, mutta osaväittämistä perustuu myös Likert-tyyppiselle asteikolle. Likert-asteikon olen supistanut vain neliportaiseksi, sillä neutraalin vaihtoehdon (en tiedä) katsoin olevan kysymysten asiasisällön vuoksi tarpeeton. Oletan, että lapsille on ehtinyt kuudenteen

luokkaan mennessä muodostua mielipide jokaiseen esitettyyn väittämään ja siksi neutraalia vaihtoehtoa ei tarvita. Myös Hyyppä ja Timonen (1987) ovat päätyneet samaan ratkaisuun omassa tutkimuksessaan. Semanttista differentiaalia käytin selvittäessäni oppilaiden musiikillista minäkäsitystä, mutta opetusmenetelmien tutkimiseen katsoin likert-tyyppisen asteikon soveltuvan kaikkein parhaiten. Oppilaiden harrastuneisuutta ja kiinnostusta leirikouluun mittasin lyhyitä avoimia vastauksia vaativilla kysymyksillä.

Semanttinen differentiaali on Osgoodin kehittämä, alunperin sanojen merkitysten mittaamiseen tarkoitettu menetelmä. Se koostuu asteikosta, joissa on toisilleen vastakkaisia adjektiivipareja. Koehenkilöiden tulee sijoittaa objekti näille asteikoille. Kohteena oleva ärsyke voi olla yksittäisten sanojen lisäksi esimerkiksi sanapari tai kokonainen lause. (Kansanen 1971, 44)

Semanttista differentiaalia mukaileva mitaustekniikka on varsin joustava ja nopea tapa esim. asenteiden, arvojen ja mieltymysten tutkimiseen (Burns 1986, 127-130). Burns (1986, 127) mukaan metodi on tarkoituksenmukainen minäkäsityksen ja sen eri ulottuvuuksien mittaamiseen. Tämän tyyppisten mittarien luotettavuus ja toimivuus riippuu kuitenkin niiden huolellisesta kehittelystä.

Kyselylomakkeen etuna voidaan nähdä se, että tutkijan vaikutus eliminoituu (Jyrinki 1976, 25). Toisaalta taas lomakkeessa tutkittava ei voi vastata kuin rajoitettuun määrään kysymyksiä, ja saattaa olla, että tutkittavan kannalta oleellisia seikkoja on jätetty huomioimatta. Saattaa myös olla, että mikään kyselylomakkeen vaihtoehtoista ei päde vastaajan kohdalla tai hänellä ei ole aiheesta lainkaan mielipidettä. Silloin summittainen vastausvaihtoehdon valinta vääristää tutkimuksen tuloksia.

Muina mittareina käytin lasten kirjoittamia päiväkirjoja sekä aineita. Käyttämällä useampaa kuin yhtä aineistonkeruumenetelmää, pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Päiväkirjaa sekä aineita kirjoittaessaan oppilaiden tarkoituksena oli jatkaa samankaltaista pohdiskelua omasta musiikillisesta minäkäsityksestä sekä asenteista musiikin opetusmenetelmiä ja opettajaa kohtaan, jonka he olivat jo kyselylomaketta täyttäessään aloittaneet. Avoin kirjoitelma antaa lapsille mahdollisuudet tuoda esiin myös niitä heidän musiikilliselle minäkäsitykselleen keskeisiä seikkoja, joita kyselylomake ei kenties mitannut lainkaan. Toisaalta tämäntyypinen mittari on hyvin paljolti riippuvainen oppilaan kirjoitustaidoista sekä yleisestä kiinnostuksesta kirjoittaa, mutta toisaalta heikommatkin oppilaat pystyvät varmasti tuomaan esille ajatuksiensa ydinkohdat.

Tekstien analysointi on usein hyvin tulkinanvaraista ja tutkijan omat näkemykset ja käsitykset asiasta vaikuttavat helposti niistä saatuihin tuloksiin. Myös tekstin kirjoittajan henkinen ja fyysinen tila sekä sosiaalinen ympäristö tulee ottaa huomioon, kun analysoidaan tekstejä. Ainekirjoituksen avulla voidaan saada tietoa oppilaiden ajatuksista heidän oman viitekehyksensä pohjalta, ilman että tutkijan käsitemaailma on vaikuttamassa tuotettuihin kuvauksiin.

Tekstien tulkinnessa voidaan mm. listata tekstissä mainittuja asioita ja pyrkiä muodostamaan niistä erilaisia luokkia. Teksteistä tulee myös etsiä viittauksia sellaisiin asioihin, joilla on selvä funktio kirjoittajan elämässä (Silverman 1993, 75-77). Vapaiden kuvausten ongelmana on kuitenkin yleensä luokittelu, analysointi sekä pisteyttäminen. Myös validiutta on usein vaikea selvittää (Burns 1986, 89).

Vapaaseen kuvaukseen perustuvalla tekniikalla on etuna se, että koehenkilö voi ilmaista itseään luonnollisemmin kuin käyttäessään sidottuja arviointiasteikkoja (Tulamo 1993, 157). Hänellä on myös mahdollisuus kirjoittaa sellaisista asioista, joita tutkija ei kenties ole huomannut lainkaan ottaa esille tutkimuksen aikaisemmissa vaiheissa. Toisaalta, varsinkin nuoremmille lapsille on tutkijan kenties hyvä esittää joitakin suuntavia apukysymyksiä.

Oppilaiden vapaasti kirjoittamia tekstejä tarkastelin sisällönanalyysin avulla. Siinä tekstistä muodostetaan kategorioita ja lasketaan, kuinka usein tekstissä ilmenee viittauksia näihin luokkiin (Silverman 1993, 59).

Analysoidessani oppilaiden aineita etsin teksteistä lähinnä opettajaa tai opetusmenetelmiä koskevia viittauksia. Tämän lisäksi teksteistä löytyi oppilaiden mainintoja koskien koulunsa musiikinopetusta sekä muita kommentteja, jotka eivät mielestäni kuuluneet yhteenkään näistä kolmesta osa-alueesta. Siksi päätin luokitella oppilaiden tekstit neljään eri kategoriaan ja etsiä näistä sekä positiivisia että negatiivisia ulottuvuuksia. Nämä kategoriat olivat 1) musiikki koulussa 2) opettajan rooli musiikkitunnilla 3) käytetyt opetusmenetelmät 4) "muuta". Tälle luokalle en keksinyt parempaa nimitystä sen sisältämien monipuolisten kommenttien vuoksi.

Aineiden ja päiväkirjojen pohjalta annoin myös lapsille koulun sekä leirikoulun musiikinopetuksesta asennearvon asteikolla 1-3 pienimmän arvon ollessa negatiivinen ja suurimman positiivinen. Positiivisen arvon saivat ne oppilaat, jotka selvästi kirjoitelmissaan ilmaisivat pitävänsä opetuksesta ja negatiivisen arvon ne, jotka ilmoittivat viihtyvänsä huonosti musiikkitunneilla tai leirikoulussa. Tukea antamilleni arvoille sain myös lomakkeen kysymyksestä

nro. 15 (viihdyn musiikintunneilla hyvin/huonosti). Kolmen oppilaan kohdalla oli vaikea ratkaista, minkä arvon oppilaan asenne saa, joten käytin silloin tämän kysymyksen vastausta helpottamaan ratkaisuani. Pääosin pystyin kuitenkin arvioimaan lasten asenteen annettua opetusta kohtaan pelkkien kirjoitelmien perusteella, sillä he olivat usein hyvin selkeästi ilmaisseet kantansa jompaa kumpaa tai molempia opetustilanteita kohtaan, kun he vertailivat koulun ja leirikoulun eroja ja yhtäläisyyksiä.

Varsinkin päiväkirjojen osalta oli havaittavissa, että tytöt kirjoittavat mielellään enemmän kuin pojat. Pojat saattoivat kokea koko päiväkirjaajatuksen "tyttömäiseksi" ja siksi eivät mielellään kirjoittaneet siihen paljon. Toinen ongelma päiväkirjojen kohdalla oli se, että oppilaat eivät olisi halunneet kuluttaa vapaa-aikaansa päiväkirjan kirjoittamiseen. Leirikoulun loppua kohden erityisesti poikien päiväkirjoihin kirjoitetut kommentit lyhenivät huomattavasti alkuviikosta kirjoitettuihin teksteihin verrattuna. Aineissa vastaavaa eroa ei enää ilmennyt. Ainoastaan lahjakkaammat kirjoittajat erotuivat joukosta pidemmällä aineillaan.

Päiväkirja on eräänlainen itseohjatun kyselylomakkeen täyttö avointa vastaustapaa käyttäen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997). Se voi sisältää täysin strukturoimattomia aineksia tai sarjan vastuksia hyvinkin tarkoin määritettyihin kysymyksiin. Päiväkirjan tekstien analysoiminen tutkimustarkoituksiin on osittain vaikeaa, sillä strukturoimaton aineisto jättää suuren vapauden aineiston tulkinnessa. Tutkijan on oltava varovainen tehdessään olettamuksia ja tulkintoja tutkittavista teksteistä, sillä hänen oma näkemyksensä asiasta saattaa helposti vaikuttaa analyysiin. Päiväkirjaa kirjoittaessa tutkittavia voidaan ohjata tietoisesti muistelemaan joitakin

tapahtumia ja pyytää kuvailemaan niitä kirjoituksessaan tai sitten antaa tutkittavien kirjoittaa täysin vapaasti. Itse käytin ohjattua päiväkirjaa oman tutkimukseni yhteydessä, koska halusin ohjata lapset pohtimaan juuri musiikkiin liittyviä kysymyksiä.

8.2 Validius

Hyvä mittari pystyy tuottamaan reliaabeleita, ei-sattumanvaraisia tuloksia. Se on myös validi, eli se kykenee mittaamaan sitä, mitä sillä oli tarkoituskin mitata. Mittarin tulee olla riittävän reliaabeli ollakseen validi. Eräänä lähtökohtana mittarin ja samalla tutkimustulosten validiudelle on se, että käytettävät käsitteet pyritään selvittämään ja määrittelemään mahdollisimman huolellisesti.

Kyselylomakkeeni validiuden perustan Tulamon tutkimuksessa vastaavalla mittarilla saatuihin tuloksiin, jotka noudattelevat vähäisen musiikillisesta minäkäsityksestä tehdyn tutkimustyön tuloksia. Koska käytän omassa tutkimuksessani pääosin Tulamon laatimaa ja jo esitettua mittaria, en suorittanut enää uutta esitestausta. Tulee kuitenkin muistaa, että käytettäessä itsearviointitekniikkaa minäkäsityksmittauksissa, sosiaalisesti suotava vastaustapa saattaa aiheuttaa validisia ongelmia. Koehenkilö saattaa tietoisesti tai tiedostamattaan pyrkiä antamaan itsestään paremman kuvan, kuin mitä hän on. Hän yrittää kenties vastata samoin kuin kuvittelee muidenkin vastaavan tai hän saattaa heijastaa kuvauksissaan olettamiaan tutkijan toivomuksia. Tästä seuraa, että tutkimuksen tulokset vääristyvät systemaattisesti.

Tätä validiuteen liittyvää ongelmaa voidaan pyrkiä vähentämään vakuuttamalla koehenkilöt heidän anonymiteettinsä säilymisestä ja tutkimustulosten luottamuksellisesta käsittelystä. Tätä tarkoitusta

varten pyrin vakuuttamaan lapset mm. siitä, että kukaan muu ei lue heidän vastauksiaan ja että vastaukset eivät vaikuta heidän musiikin numeroonsa.

Koehenkilöt saattavat olla taipuvaisia vastaamaan osioihin jatkuvasti esim. niiden myönteisessä suunnassa. Tämä johdonmukaisesti esiintyvä vastaustapa ei vaikuta haitallisesti reliaabeliuteen, mutta alentaa kylläkin validiutta. Vastauksissa saattavat heijastua myös tilannekohtaiset seikat, kuten väsymys tai muut mielentilaan vaikuttavat seikat. Itsearviointin tuottaman informaation ja "todellisen" minäkäsityksen välinen vastaavuus riippuu Burnsien (1982, 82) mukaan siitä, miten tietoinen koehenkilö on omista ominaisuuksistaan.

Päiväkirjojen, aineen sekä kyselylomakkeen validiteettia tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon, että koehenkilöt ovat lapsia ja he saattavat ymmärtää väärin joitakin kysymyksiä tai annettuja tehtäviä, mikä heikentää validiutta. Tätä välttääkseni pyrin laatimaan mahdollisimman selkeät ohjeet kutakin tehtävää varten. Eräänä validiteettia mahdollisesti heikentävänä tekijänä tulee huomioida, että kohdeoppilaat eivät tunteneet minua kenties riittävän hyvin uskaltaakseen kirjoittaa tunteistaan paperille päiväkirjan muodossa, vaikka tiesivätkin vastaustensa olevan anonyymejä. Omasta mielestäni tämä ei kuitenkaan ollut suuri ongelma tutkimukseni validiutta ajatellen, sillä oppilaat tulivat kertomaan minulle ajatuksistaan täysin spontaanisti myös leirikoulun aikana, eivätkä pelänneet lainkaan oman anonymiteettinsä puolesta.

8.3 Reliaabelius

Mittarin reliaabeliuden arviointi kohdistuu usein mittaukseen pikemminkin kuin itse mittariin. Tämä tarkoittaa, että reliaabelius kytkeytyy tiettyjen mittavälineiden käyttöön tietyssä tilanteessa ja tietyssä otoksessa. Eskolan (1971, 77) mukaan mittauksen reliabiliteetti tarkoittaa sitä, missä määrin mittaus on riippuvainen satunnaisvaihtelusta eli kuinka altis se on virhetekijöiden vaikutuksille. Tulokset ovat sitä luotettavampia, mitä vähemmän satunnaiset tekijät vaikuttavat mittaukseen.

Mittarieni reliaabeliutta arvioidessani tukeudun jälleen Tulamon suorittamaan reliabiliteetin tarkasteluun. Mittauksessa Tulamo havaitsi laatimansa mittarin musiikillista minäkäsitystä käsittelevän osa-alueen reliaabeliuden hyväksi. Alfa-kertoimet vaihtelivat välillä .72 -.92. Näitä voidaan pitää hyvinä ja osin myös varsin hyvinä kertoimina.

Osa lomakkeeni kysymyksistä mittasi oppilaiden suoriutumis- ja fyysis-motorista minäkäsitystä ja osa sosio-emotionaalista minäkäsitystä. Tämän vuoksi muodostin niistä kaksi erillistä musiikillisen minäkäsityksen mittaria. Ensimmäiseen ryhmään (musmin1) kuuluivat vain kysymykset 3, 10 ja 15, jotka korreloivat hyvin voimakkaasti keskenään. Toiseen ryhmään (musmin2) kuuluivat kysymykset 1-14, 27 ja 28. koska kyselylomakkeeni oli suppeampi kuin Tulamon, suoritin uudelleen reliabiliteetin mittauksen ja sain tällöin kaikkien kysymysten kohdalla Alfa-kertoimeksi .84, mitä voidaan pitää hyvänä kertoimena. Koska kysymykset 3,10 ja 15 korreloivat voimakkaasti keskenään, poistin ne ja suoritin vielä toisen reliabiliteetin mittauksen vain musmin2:lle. Tällöin Alfakerroin oli .87.

Tutkimuksen muiden havainnointimenetelmien reliaaбелиutta on hieman hankalampi kontrolloida kovin tarkasti. Varsinkin päiväkirjoista saaduissa tuloksissa tulee huomioida lasten sen hetkinen henkinen ja fyysinen vireystila, mikä saattaa vaikuttaa reliaaбелиutta alentavasti. Myös lasten yhteistyöhalukkuus saattaa vaikuttaa tutkimuksen reliabiliteettiin.

9 TULOKSET

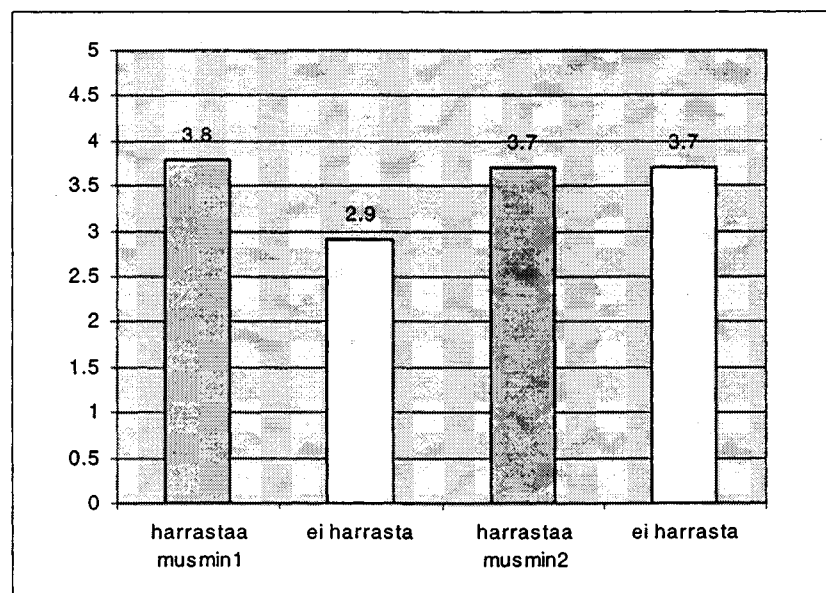
Huolimatta siitä, että tutkittava aineistoni on varsin pieni (N=31), suoritin kyselylomakkeellani tilastollisen analyysin. Käytin apunani t-testiä sekä tarkastelin luokkien välisiä korrelaatiota. Oppilaiden vapaasti kirjoittamia tekstejä tarkastelin sisällönanalyysin avulla.

9.1 Musiikillinen minäkäsitys

Tutkimuksessani halusin selvittää, minkälainen tiedostettu musiikillinen minäkäsitys oppilailla on. Musiikillisen minäkäsityksen mittari oli viisiportainen, joten myönteisimmästä vastauksesta oppilas sai viisi, ja kielteisimmästä vastauksesta vain yhden pisteen. Suurin mahdollinen pistemäärä oli 85, joten kaikilla niillä oppilailla, joilla pistemäärä oli suurempi kuin 42.5, musiikillinen minäkäsitys oli positiivinen. Tutkimustulosten mukaan oppilaista 87 % musiikillinen minäkäsitys oli positiivinen. Koska lomake mittasi kahta erityyppistä musiikillista minäkäsitystä, tulokset jakautuivat seuraavasti: Positiivinen sosio-emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys oli 96.7 % oppilaista ja positiivinen suoriutumis- ja fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys 87 % oppilaista. Seuraavassa tarkastelen muutamien selittävien tekijöiden vaikutusta oppilaiden musiikilliseen minäkäsitykseen.

9.1.1 Harrastuneisuus ja musiikillinen minäkäsitys

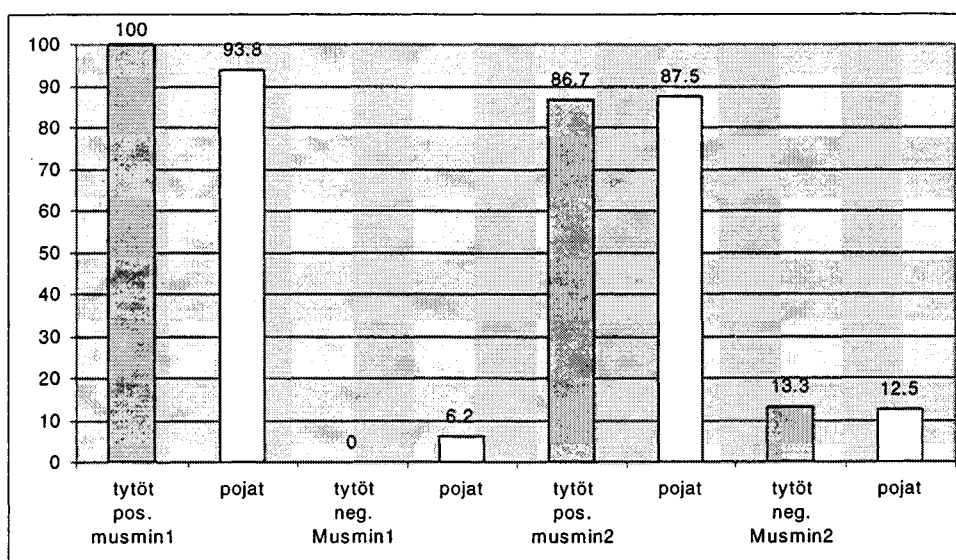
Tuloksista kävi ilmi, että oppilaiden harrastuneisuus ei ollut yhteydessä oppilaiden musiikilliseen minäkäsitykseen. Musiikkia harrastavien ja ei-harrastavien molemmat musiikilliset minäkäsitykset olivat positiivisia. Eroa oli kuitenkin hieman musmin1:n (sosio-emotionaalinen) kohdalla, jossa musiikkia harrastamattomien musiikillisen minäkäsityksen keskiarvo oli 2,9 maksimin ollessa 5 ($t=3,8$). Musiikkia harrastavien musiikillinen minäkäsityksen keskiarvo oli vastavasti musmin1:n kohdalla 3,8. Kummankin ryhmän musmin2 (suoriutumis- ja fyysis-motorinen) oli suunnilleen sama. Musiikkia harrastavien keskiarvo oli 3,8 ja musiikkia harrastamattomien keskiarvon 3,7 ($t=,38$).



Kuvio 3: harrastuneisuus ja musiikillinen minäkäsitys

9.1.2 Sukupuoli ja musiikillinen minäkäsitys

Tyttöjen ja poikien välillä ei ilmennyt suurta eroa minäkäsitysten välillä. Tytöistä 86,7 % ja pojista 87,5 % oli positiivinen musiikillinen minäkäsitys. Koska minäkäsitysmittareita oli kaksi, sosio-emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys sekä suoriutumis- ja fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys (musmin1 ja musmin2), tulokset jakautuivat seuraavasti: Tytöistä 100 % musmin1 oli positiivinen ja musmin2 oli positiivinen 86,7 % tytöistä. Pojista 93,8 % musmin1 oli positiivinen ja musmin2 oli 87,5%. Tyttöjen musmin1:n keskiarvo oli 3,4 maksimin ollessa 5 ja vastaava arvo poikien kohdalla 3,1. Keskiarvot musmin2:n osalta jakautuivat seuraavasti: tytöillä 3,9 ja pojilla 3,5.

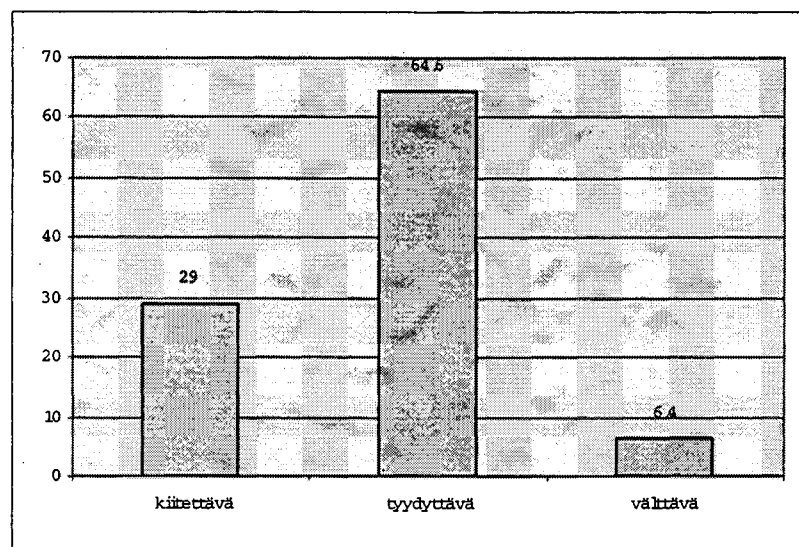


Kuvio 4: oppilaiden musiikillinen minäkäsitys

Myös Hedden (1982) havaitsi tutkimuksessaan musiikillisen minäkäsityksen ja sukupuolen välisen korrelaation alhaiseksi, mikä tukee osaltaan saamiani tuloksia.

9.1.3 Arvosanat ja musiikillinen minäkäsitys

Yleisin musiikin arvosana oli 7, joka oli lähes puolella (45,2 %) luokan oppilaista. Kahdeksalla oppilaalla (29 %) arvosana oli kiitettävä, kuudella oppilaalla (19,4 %) arvosana oli 8 ja kahdella oppilaista arvosana oli 5 tai 6 (6,4 %).



Kuvio 5: musiikin arvosanat

Oppilaiden musiikin arvosanat korreloivat melkein merkitsevästi sosio-emotionaalisen musmin1:n kanssa korrelaatiokertoimen ollessa ,45 ja merkitsevyyssarvon ,01, mutta musmin2:n kanssa arvosanat eivät korreloineet lainkaan ($p = ,37$ $r = ,17$). Oppilaiden saamat arvosanat korreloivat sellaisten tekijöiden kanssa kuten jännittäminen, viihtyvyys, toimiminen yksin tai ryhmässä. Tämä kertoo siitä, että heikomman arvosanan saanut lapsi jännittää usein musiikkitunneilla esiintymistä ja viihtyy musiikkitunneilla muita huonommin. Nämä oppilaat työskentelevät mieluummin yhdessä muiden kanssa kuin yksin.

Yhdessä työskentely -halukkuuteen saattaa tässä tapauksessa vaikuttaa arvosanan ohella myös luokan luja yhteishenki, joka korostui tutkimuksen

aikana hyvin voimakkaasti. Lapset mainitsivat luokan hyvän yhteishengen omissa päiväkirjoissaan ja aineissaan toistuvasti. Hyvää yhteishenkeä kuvastaa myös se, että vaikka heikon arvosanan saaneita oppilaita on vähän, silti 83,9 % oppilaista työskentelisi mieluiten yhdessä muun luokan kanssa ja vain kaksi oppilasta (6,4 %) ilmoitti työskentelevänsä mieluummin yksin. Loput 9,7 % oppilaista suhtautuivat ajatukseen neutraalisti.

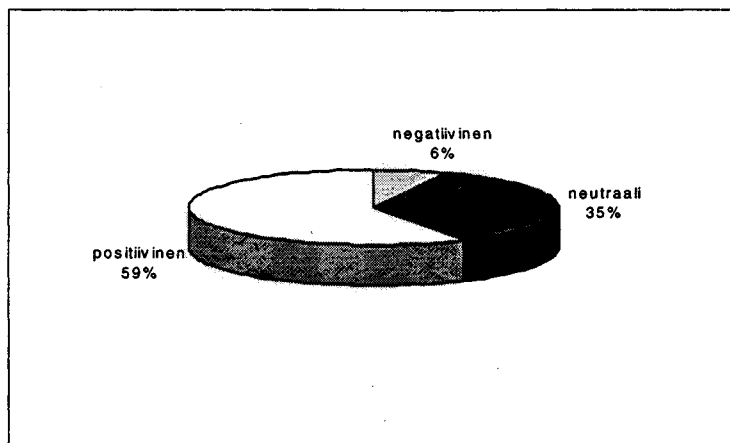
9.2 Asennoituminen musiikin opetukseen

Tutkimuksessani halusin myös selvittää, minkälainen asenne oppilailla oli koulussa ja leirikoulussa annettua musiikinopetusta kohtaan. Tuloksista ilmeni, että oppilailla oli selvästi negatiivinen asenne koulun musiikinopetusta kohtaan, mutta leirikoulun musiikinopetuksen he kokivat positiivisena.

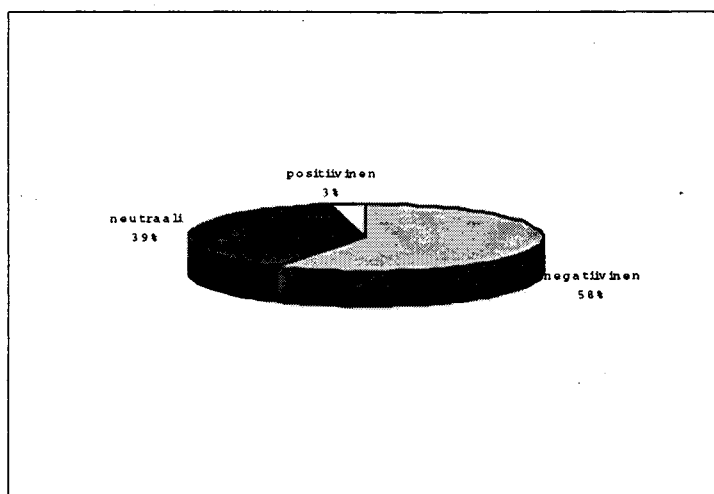
Oppilaiden asenne koulu- ja leirikouluopetusta kohtaan jakautui seuraavasti: Oppilaiden asenne koulun musiikinopiskelua kohtaan oli keskimäärin negatiivinen 1,45 (maksimin ollessa 3). Leirikouluopetukseen oppilaat taas suhtautuivat keskimäärin positiivisesti. Asennoituminen leirikoulussa sai oppilailta keskiarvon 2,52. Kun koulun ja leirikoulun musiikinopetukseen kohdistuvia asenteita verrattiin t-testin avulla toisiinsa, tulokseksi saatiin, että asenteiden väliset erot olivat erittäin merkitseviä ($t = -6,9$ ja $p = ,00$).

Kouluopetukseen selvästi negatiivisesti asennoitui 18 oppilasta (58,1 %). Neutraalin arvon opetukselle antoi 12 oppilasta (38,7 %) ja positiivisesti suhtautui vain yksi oppilaista (3,2 %). Leirikoulun musiikinopetukseen negatiivisesti asennoitui vain 2 oppilasta (6,5 %). Neutraalisti asennoituvia

oli 11 (35,5 %) ja positiivisesti asennoitui 18 oppilasta (58,1 %).



Kuvio 6: asennoituminen leirikoulun musiikinopetukseen



Kuvio 7: asennoituminen koulun musiikinopetukseen

Tutkimuksessani korostui voimakkaasti oppilaiden negatiivinen asenne koulun musiikinopetusta kohtaan. Vain 3,2 % oppilaista asennoitui koulun musiikinopetukseen positiivisesti, mutta leirikoulussa annettuun musiikinopetukseen positiivisesti suhtautuvia oli 58,1 % oppilaista. Leirikoulun pienryhmätyyppinen opetus soveltui ilmeisesti myös heikommille oppilail-

le, sillä oppilaat saivat työskennellä yhdessä Hämäläisen ja Mikkolan (1992) esittämällä tavalla. Oppilaat toimivat yhdessä hyödyntäen oman ja toistensa oppimista ja auttoivat toisiaan toiminnassa eteenpäin. Musiikkitunneilla normaalisti arat ja vetäytyneet oppilaat uskalsivat nyt leirikoulussa ryhmän kanssa tulla mukaan toimintaan, mikä yksilösuoritusena olisi ollut heille liian ahdistava kokemus. Lapsille uusi musiikinopetusmenetelmä selittää mahdollisesti osaltaan suurta asenne-eroa koulun ja leirikoulun musiikinopetuksen välillä.

Sen lisäksi, että oppilaat kritisoivat koulunsa musiikinopetusta yksipuoliseksi, he kuvailivat musiikinopettajaansa joustamattomaksi. Leirikoulun opetus oli heidän mielestään monipuolisempaa ja opettajat ottivat oppilaiden mielipiteet huomioon paremmin. Huono oppilas-opettaja -suhde vähensi tutkimuksessani oppilaiden viihtyvyyttä koulun musiikintunneilla. Myös Tulamo (1993), Somerma (1976) ja Saari (1992) ovat tutkimuksissaan havainneet, että opettajan yleiset persoonallisuudenpiirteet sekä suhtautumistapa vaikuttavat oppiaineen mieluisuuteen.

Saaren (1992,111) mukaan onnistumiselämyksien ja sitä kautta positiivisen asenteen saavuttamiseksi on tärkeää, että opettaja luo oppitunneille miellyttävän ilmapiirin. Tutkimuksessani ilmeni, että koulussa musiikintunneilla ilmapiiri ei ollut oppilaiden mielestä miellyttävä ja tämä oli yksi syy, miksi he kokivat koulun musiikkitunnit negatiivisina.

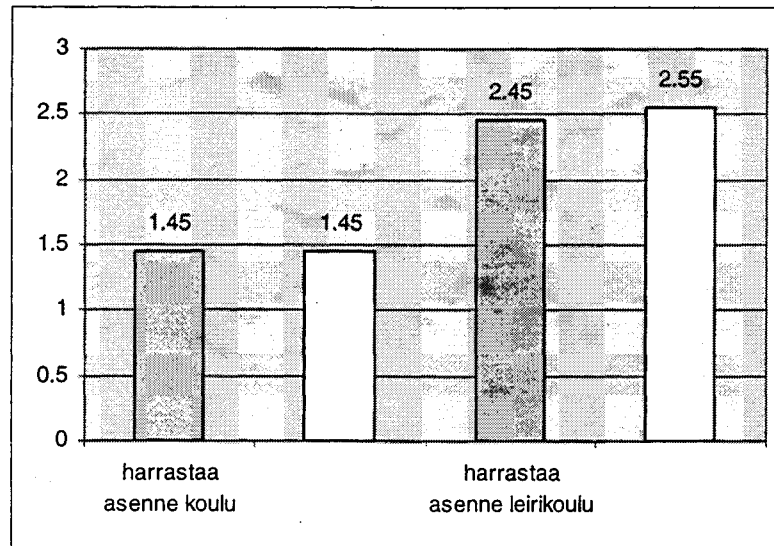
Oppilaiden mielestä musiikin opetus koulussa painottui liiaksi pelkästään laulamiseen ja bändisoittimien soittamiseen ja tämän vuoksi kokivat leirikoulun musiikinopetuksen miellyttävämpänä. Leirikoulussa oppilailla oli mahdollisuus kokeilla erilaisia soittimia ja kaikki oppilaat saivat mahdollisuuden soittaa.

Koska oppilaat kokivat leirikoulun opetuksen miellyttävämmäksi kouluopetukseen verrattuna, leirikoulun yhteistoiminnallinen opetusmenetelmä ja workshop-työskentely näyttävät tulosten perusteella sopivan ainakin tämän luokan musiikinopetusmenetelmäksi. Useimmat oppilaat kokivat leirikoulussa onnistumisen elämyksiä ja näkivät yhdessä tekemisen positiivisena asiana luokan voimakkaan me-hengen edistäessä asiaa. Leirikoulun toimintaympäristönä on katsottu vahvistavan luokan me-henkeä (Jossfolk , Oriander, Tallberg, Streng, Söderlund & Wikström 1988,12) ja ilmeisesti myös sen vuoksi leirikoulussa tapahtunut musiikinopetus soveltui lapsille hyvin. Fyysinen ilmapiiri ei kuitenkaan ollut ainoa syy, miksi leirikoulun opetus miellytti lapsia enemmän. Muita syitä olivat myös musiikintuntien psyykinen ilmapiiri, opettajien erilainen rooli musiikintunneilla sekä käytetyt opetusmenetelmät.

9.2.1 Harrastuneisuus ja asenteet

Oppilaiden harrastuneisuutta mittasin kyselylomakkeeni kolmannessa osassa, jossa pyysin oppilaita vastaamaan erilaisiin kysymyksiin koskien heidän musiikillista harrastuneisuuttaan. Kysymyksiä oli useampia, koska oppilailla on usein hyvin erilainen käsitys musiikin harrastamisesta. Joillekin oppilaille jo pelkkä musiikin kuunteleminen on musiikin harrastamista, mutta toisten oppilaiden mielestä vain koulun ulkopuolella tapahtuva soitto- tai laulutoiminta osoittaa harrastuneisuutta. Tämän vuoksi en halunnut jättää oppilaiden harrastuneisuuden selvittämistä vain kysymyksen "harrastatko musiikkia" varaan, vaan halusin selvittää hieman laajemmin, kuinka he musiikkia harrastivat.

Omassa tutkimuksessani harrastuneisuus ei näyttänyt olevan yhteydessä oppilaiden asennoitumiseen opetusta kohtaan. Saamani tulos poikkeaa aikaisemmin suoritetuista tutkimuksista. Mielosen ja Pynnösen (1984) sekä Hyypän ja Timosen (1987) tutkimustulosten mukaan arvosanan, harrastuneisuuden sekä asenteiden välillä vallitsi selvästi positiivinen korrelaatio, mutta omassa tutkimuksessani vastaavaa korrelaatiota ei ilmennyt.



Kuvio 8: harrastuneisuus ja asenteet

Musiikkia harrastavien ja ei-harrastavien välillä olevat asenteiden väliset erot olivat hyvin pieniä. Kumpikin ryhmä asennoitui negatiivisesti koulun musiikinopetukseen ja antoi asennearvoksi 1,45 maksimissaan 3 ($t=,02$ $p=,98$). Leirikouluun kumpikin ryhmä asennoitui positiivisesti. Musiikkia harrastavien asennearvo oli tässä tapauksessa hieman matalampi kuin musiikkia harrastamattomien (2,45/2,55). Tässä tapauksessa $t= -,40$ ja $p=,69$. Hieman negatiivisempi suhtautuminen musiikkia harrastavien keskuudessa johtui osin siitä, että he kokivat leirikoulussa

annetut tehtävät liian helpoiksi. Osa musiikkia harrastavista oppilaista ilmoitti kyllästyneensä annettuun opetukseen, koska tehtävät eivät olleet heille tarpeeksi haastavia.

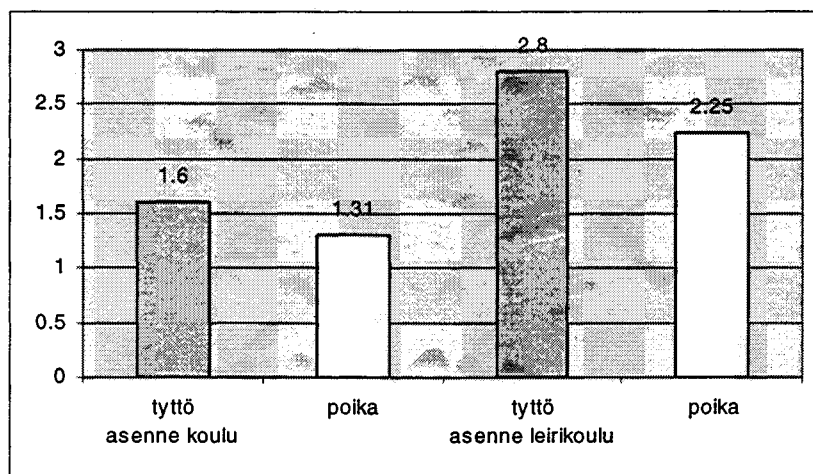
Musiikinopetuksessa kullekin oppilaalle on tärkeää antaa soitettavakseen tasoisensa soitin, jotta musiikin tuottaminen olisi mahdollisimman palkitsevaa. Leirikoulussa tämä osin epäonnistui, sillä lahjakkaiden ja jo kauemmin musiikkia harrastaneiden oppilaiden tarpeita ei huomioitu oppilaiden mielestä riittävästi. He kokivat jotkut tehtävät liian helpoiksi ja kritisoiivat sitä, että melodiasoittimia oli liian vähän. Heidän mielestään oli myös väärin, että vain aikuiset saivat soittaa leirikoulussa mukana olleella syntetisaattorilla, vaikka osa heistä olisikin osannut sitä soittaa.

9.2.2 Sukupuoli ja asenteet

Erot tyttöjen ja poikien välillä eivät olleet merkittäviä koskien asennoitumista koulun musiikinopetukseen, mutta sukupuolten väliset erot leirikouluopetukseen suhtautumisessa olivat suuremmat. Koulun musiikinopetuksen saama asennearvo tyttöjen kohdalla oli 1,6 maksimin ollessa 3, kun poikien vastaava arvo oli 1,3. Kumpikin ryhmä asennoitui siis selvästi negatiivisesti koulun musiikinopetukseen, vaikka tyttöjen asennoituminen olikin lievästi positiivisempaa, mutta ei kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää.

Leirikouluopetusta koskeva asennearvo tyttöjen kohdalla oli 2,8 maksimin ollessa 3, kun poikien vastaava arvo oli 2,3. Verratessa sukupuolten välisiä eroja asennoitumisessa leirikoulun musiikinopetukseen, erot olivat tilastollisesti melkein merkitseviä, sillä $p = ,01$ ja $t = 2,7$). Sukupuolten väliset erot koskien kouluopetusta eivät olleet suuria ja t-

testin kouluopetukselle antamat arvot eivät olleet tilastollisesti lainkaan merkitseviä ($t= 1,4$ ja $p= ,16$). Kun verrattiin tyttöjen ja poikien suhtautumista musiikinopetukseen koulussa ja leirikoulussa, tuloksena oli, että molempien sukupuolten asenneerot opetusta kohtaan olivat tilastollisesti merkitseviä. Tyttöjen kohdalla kouluasenteen ja leirikouluasenteen välinen merkitsevyysarvo oli ,00 ($t= -5,4$) ja poikien kohdalla $p=,001$ ($t= -4,4$).



Kuvio 9: sukupuoli ja asenteet

Airo (1970) esitti omassa tutkimuksessaan, että tytöt suosivat laulua enemmän kuin pojat. Poikia taas hänen mukaansa kiinnostaa enemmän soittaminen ja improvisointi. Tämä tulos eroaa selvästi omasta tutkimuksestani, sillä tytöt asennoituivat poikia positiivisemmin leirikouluopetukseen, jossa musiikkia opiskeltiin pääosin soittamalla ja improvisoimalla. Laulua opetuksessa ei käytetty juuri lainkaan. Tämän valossa näyttäisi siltä, että ainakin kohdeluokkani oppilaiden kohdalla Airon esittämää väite ei päde.

9.2.3 Musiikin arvosana ja asenteet

Eräs tutkimusongelmistani oli, kuinka oppilaiden musiikin arvosana on yhteydessä heidän asennoitumi-

seensa musiikinopetukseen. Kuten aikaisemmin mainitsin, musiikin arvosana korreloi tutkimuksessani positiivisesti lasten sosio-emotionaalisen musiikillisen minäkäsityksen kanssa. Arvosanojen ja oppilaiden opetusta koskevien asenteiden välillä ei kuitenkaan ilmennyt vastaavaa korrelaatiota. Koulun musiikinopetuksen ja oppilaiden arvosanojen välinen korrelaatiokerroin oli ,08 ja $p = ,66$. Leirikoulua koskien vastaavat arvot olivat $r = -,04$ ja $p = ,83$. Tämä tulos poikkeaa Hyyppän ja Timosen (1987) sekä Mielosen ja Pynnösen (1984) suorittamien tutkimusten tuloksesta. Heidän mukaansa musiikin arvosanan ja musiikkiin kohdistuvien asenteiden välillä vallitsi melkein merkitsevä tai erittäin merkitsevä positiivinen korrelaatio.

9.2.4 Työskentelytavat ja asenteet

POPS esittää musiikin opetuksen tavoitteiksi luovan ilmaisukyvyn kehittämisen, musiikin perustietojen ja -taitojen antamisen sekä oppilaan arviointi- ja valintakyvyn sekä yhteistoimintavalmiuksien edistämisen. Tavoitteisiin kuuluu myös myönteisten asenteiden sekä pysyvän musiikin harrastamisen edistämisen. (POPS 1985, 191)

Näihin tavoitteisiin tulisi pyrkiä mahdollisimman monipuolisia työtapoja käyttämällä, sillä monipuolisten työtapojen on todettu vaikuttavan myönteisesti oppilaiden asenteisiin sekä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Seuraavassa tarkastelen sitä, kuinka paljon mitäkin työtapaa koulun musiikkitunneilla käytettiin, ja kuinka käytetyt opetusmenetelmät olivat yhteydessä oppilaiden koulumusiikkia koskeviin asenteisiin. Samalla tarkastelen myös oppilaiden asennoitumista leirikoulun musiikinopetukseen.

Kyselylomakkeen toinen osa käsitteli (liite 3) koulussa käytettäviä musiikinopetusmenetelmiä. Pyysin lapsia arvioimaan asteikolla usein - joskus - harvoin - ei koskaan tunneilla tapahtuvaa opetusta.

Taulukko 1. Käytetyt opetusmenetelmät

Työtapa	Käyttöaste							
	Usein		Joskus		Harvoin		Ei koskaan	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Mus.liik.	7	22.5	1	3.2	2	6.4	21	67.7
Soittaminen	3	9.6	24	77.4	4	12.9	-	-
Laulaminen	27	87	4	12.9	-	-	-	-
Kuuntelu (Klassinen)	-	-	3	9.6	20	64.5	8	25.8
Kuuntelu (Pop-ja rock)	-	-	7	22.5	13	41.9	11	35.4
Luova toim. (Säveltäminen)	-	-	-	-	1	3.2	30	96.8
Luova toim. (Rytmien keks.)	-	-	-	-	6	19.4	25	80.6

Vastaukset sekä tyttöjen ja poikien keskuudessa olivat hyvin yhdenmukaisia, joten tulosta voidaan pitää riittävän luotettavana. Ainoastaan vastaukset kohtiin 4 ja 14 ovat hieman epä johdonmukaisia. Tämä johtunee käsitteellisistä ongelmista. Koululauluiksi he käsittivät kaikki ne laulut, joita he lauloivat koulun musiikin tunneilla ja musiikkiliikunta sinällään oli osalle oppilaista täysin vieras käsite. Nämä oppilaat laskivat mm. äänenavauksen musiikkiliikuntaan kuuluvaksi osa-alueeksi.

Musiikkitunneilla keskeisimpiä työtapoja luokalla olivat sekä soittaminen että laulaminen. Vaikka teorian opiskelu ei sinänsä kuulukaan musiikintunneilla käytettyihin opetusmenetelmiin, mainitsen sen tässä yhteydessä teoriaopetuksen runsauden vuoksi. Musiikinopetusta on kritisoitu sen liiasta tietopainotteisuudesta, ja tutkimuksessani kävi ilmi, että luokan opetus oli hyvin voimakkaasti tiedollisten tavoitteiden hallitsemiseen pyrkivää, sillä 49 % oppilaista ilmoitti teorian opiskelua olevan usein tai joskus. Musiikin tulisi pyrkiä tukemaan lasten harrastuneisuutta sekä tukea lasten emotionaalista kasvua. Tiedollisten tavoitteiden liiallinen painotus tukahduttaa usein kuitenkin oppilaiden taidollisen ja emotionaalisen kasvun ja sivuuttaa sosiaalistumista edeltäviä toimintoja, kuten yhteissoittoa ja ryhmätyöskentelyä.

Kaikki oppilaat ilmoittivat, että tunneilla lauletaan usein tai joskus. 80,6 % oppilaista (25 oppilasta) ilmoitti näiden laulujen olevan useimmiten pop-/rock-musiikkia. Soittamisen kohdalla oli hieman hajontaa, sillä 4 oppilasta (12,9 %) ilmoitti tunneilla soitettavan harvoin. Loput oppilaista olivat sitä mieltä, että tunneilla soitetaan usein tai joskus. Soitettavat soittimet ovat yleensä bändisoittimia - kannelta tai nokkahuilua he eivät ole soittaneet lainkaan. 90 % (28 oppilasta) oli kuitenkin sitä mieltä, että opettaja soittaa usein tai joskus tunneilla enemmän kuin oppilaat. Soittaminen tarjoaa hyvät mahdollisuudet musiikilliseen luovuuteen ja yhteistoimintaan. Se myös edistää oppilaiden nuottien luvun oppimista. Tämän vuoksi soittamista tulisikin hyödyntää mahdollisimman paljon musiikin opetuksessa.

Koulun musiikintunneilla ei tutkimuskoululani keskitytä varsinaisesti oppilaiden luovuuden

kehittämiseen, sillä kaikki lapset ilmoittivat, että he eivät juuri lainkaan kehittäneet itse musiikkia tai rytmejä musiikkitunneilla. Jonkinlaista luovuutta lapset voivat harjoittaa laulamalla kappaleita ja osalla oppilaista on mahdollisuus osallistua soittamiseen. Hyypän ja Timosen (1987) tutkimuksessa luova toiminta ei ollut kovin suosittu työskentelytapa. Omassa tutkimuksessani kuitenkin havaitsin, että luova toiminta lisäsi kohdeoppilaiden positiivista asennetta musiikinopetusta kohtaan.

Luova toiminta ei todennäköisesti kuitenkaan ollut ainoa syy siihen, miksi oppilaat asennoituivat positiivisemmin leirikoulun musiikinopetukseen. Vaikka oppilaat ovat aineissaan kertoneet pitävänsä oman musiikin luomisesta, myös erilainen oppimisympäristö ja erilaiset opettajat sekä opetusmenetelmät vaikuttivat osaltaan positiivisemmän asenteen syntymiseen leirikoulun musiikinopetusta kohtaan.

Regelskin (1981, 18-20) mukaan opiskelutulisi pyrkiä liittämään mahdollisimman merkityksellisesti oppilaan elämään ja siksi koulun ulkopuoliset musiikilliset tapahtumat ovat musiikinopetuksessa hyvin tärkeitä. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että koulun musiikintunnit eivät painotu ainoastaan laulamiseen ja soittamiseen, vaan vierailut konsertteihin sekä vierailijoiden käyttö musiikkitunneilla olisi keskeisenä osana musiikinopetusta. Tämä lisäisi myös osaltaan opetuksen monipuolisuutta, jota lapset koulunsa musiikinopetukseen kaipasivat. Omassa tutkimuksessani kaikki oppilaat ilmoittivat, että musiikkitunneilla vierailuja konsertteihin tai yleistä musiikin kuuntelua oli vain harvoin tai ei koskaan. Tunntien kaavamaisuus ja samankaltaisuus korostuu myös siinä, että lapset istuvat musiikkitunneilla pulpeteissa ja ryhmätöitä tehdään suurimman osan mielestä (90 %) harvoin tai ei koskaan.

Kaksi poikaa ja kolme tyttöä oli kiinnittänyt kirjoitelmissaan huomiota erilaisiin luokahuonejärjestelyihin leirikoulussa. Heidän mielestään oli mukavaa olla vaihteeksi poissa pulpeteista ja istua ringissä niin, että kaikki saattoivat nähdä toisensa.

"Täällä istutaan ringissä ja tehään muutakin kun kuunnellaan musiikinopettajan ärsyttäviä kommentteja ja saarnoja."

"Koulussa meillä on ainakin semmosta että istutaan kokoajan vain pulpeteissa, eikä me koskaan tehdä mitään, että pistettäisiin pulpetit syrjään."

"Vaihtelua toi myös se, että emme istuneet rivissä pulpeteissa vaan ringissä jolloin näimme kaikki toisemme."

Luokkahuonejärjestelyjen erilaisuus liittyy kiinteästi miellyttävän fyysisen ilmapiirin luomiseen. Koska musiikki on yhteistoimintaa, on perusteltua, että luokkahuonejärjestelytkin ovat sen mukaiset. Oppilailla tulee olla katsekontakti mahdollisimman moneen luokkatoveriinsa, sillä pelkästään katsekontaktin luominen edistää ja helpottaa yhdessä musisoimista.

Yli puolet oppilaista (63 %) ilmoittivat tunneilla laulettavan usein tai joskus sellaisia lauluja, joita he haluavat laulaa. Samoin oli soittamisen laita. 50 % oppilaista oli sitä mieltä, että tunneilla soitetaan niitä soittimia, joita he haluavat soittaa. Tästä huolimatta 70,9 % oppilaista ilmoitti tunneilla olevan kivaa vain harvoin tai ei koskaan. Ainoastaan yksi lapsista (tyttö, harrastaa

musiikkia) ilmoitti tunneilla olevan usein kivaa ja 8 oppilasta (25,8 %) koki musiikintunnit kivoiksi joskus. Hyvin usein musiikin opettaja valitsee opettettavan oppiaineen sekä opetus- ja työskentelytavat omien taitojensa ja mieltymystensä mukaan. Tämän vuoksi vain osa peruskoulun opetussuunnitelmassa mainituista tavoitealueista todella toteutuu käytännön opetustyössä.

Kirjoitelmissaan oppilaat kertoivat viihtyvän huonosti koulun musiikintunneilla leirikoulun musiikinopetukseen asennoitumisen ollessa huomattavasti positiivisempi. 10 poikaa 16:sta kirjoitti koulun musiikkitunneista vain negatiivisia kommentteja, loput pojista eivät kommentoineet koulun opetusta kirjoitelmissaan lainkaan. Kuuden pojan negatiiviset kommentit liittyivät tuntien yksitoikkoisuuteen tylsyyteen. Kaksi poikaa ei pitänyt musiikista tai koulusta lainkaan ja kaksi pojista ilmoitti, että tunneilla ei opi kunnolla.

"Musiikin opetus on minun mielestäni ainakin koulussa melko tehotonta ja tylsää. Toki nuotit ovat erittäin tärkeitä sen levittämiseen, mutta musiikintunnit eivät jaksakaan kiinnostaa."

"Koulussa opetus on hyvin yksitoikkoista kun taas Suomenlinnassa se oli hyvin monipuolista siellä sai soittaa vapaasti sellaisia rytmejä kun halusi."

"Minun mielestäni koulun musiikin opetus ainakin tässä koulussa on erittäin huonoa tasoa.---Toki musiikin tunneilla on joskus hauskaakin esim. silloin kun saa soittaa"

sähköbassoa, mutta laulusta en pidä, se on hirveää. Siellä voisi olla kivaa useamminkin, jos sinne hankkisi uusia erilaisia soittimia."

"Itsekkään en ole oppinut musiikin tunnilla soittamaan sen paremmin kuin ennenkään. Saatan osata pari rumpukomppia, mutta yhtä tohelo olen niitä soittaessani."

"Tai siis se (opettaja) pistää tekemään sitä mitä se ei ole opettanut meille."

Tyttöjen kirjoitelmien kohdalla suuntaus oli sama. Yhdeksän oppilasta viidestätoista ilmoitti kokevansa musiikintunnit tylsiksi ja yksitoikkoisiksi, yksi oppilas kuvaili ilmapiiriä tiukaksi. Neljä tytöistä ei kuvaillut kouluopetusta lainkaan ja yksi oppilas kertoi kokevansa tunnit ikäviksi.

"Koulussa musiikin opetus on yksitoikkoista, koska siellä ei tehdä muuta kuin lauleta ja soiteta samoja kappaleita. Joskus tietysti voi olla hauskaakin jos soitetaan joku uusi biisi johon saadaan bändi ja sitä soitetaan."

"Mun mielestä meidän koulun mussa asiat menee aika huonosti koska kaikki oppilaat ei tykkää sellasesta opettajasta jonka tunnit on kaikki aina melkein samanlaisia. --- Sitten loppuu tunti ja oppilaat ryynnii tylsistyneinä nopeasti pois, ja tätä on joka tunti."

"Koulussa musiikin opetus on aika yksipuolista. Siinä lähes kokonaan vain keskitytään musiikin luomiseen. Tätä musiikin luomista meidän tunneillamme toteutetaan laulamalla ja perussoittimia (kitaraa, bassoa, rumpuja) soittamalla."

Kirjoitelmien perusteella voi sanoa, että oppilaiden mielestä tunnit ovat yksitoikkoisia ja tylsiä mm. tunneilla käytettävien yksipuolisten opetusmenetelmien sekä käsiteltävien asioiden vuoksi. Monet oppilasta mainitsivat aineessaan musiikintuntien koostuvan lähes kokonaan laulamisesta sekä bändisoittimien soittamisesta. Ongelmana soittimien soittamisessa näytti olevan kuitenkin se, että vaikka soittimia musiikintunneilla käytettiin, oppilaiden mukaan aina samat soittajat soittivat tunneilla käytössä olevia instrumentteja.

Oppilaiden kirjoitelmista saamaani tulosta tukee myös kyselylomakkeen toinen osa, jossa kaikki oppilaat ilmoittivat laulavansa tunneilla usein tai joskus ja 87 % oppilaista kertoi tunneilla soitettavan usein tai joskus. Muita vaihtoehtoisia toimintamuotoja, kuten improvisointia, kuuntelua tai musiikkiliikuntaa oli hyvin harvoin tai ei koskaan.

Bentleyn (1975, 15-17) mukaan musiikinopetuksen tulisi olla jokaista oppilasta aktivoivaa, tukevaa ja kannustavaa toimintaa, mutta tässä tapauksessa vaikutti siltä, että koulun musiikintunneilla vain lahjakkaimmat oppilaat pääsivät osallistumaan musiikin tuottamiseen. Ne, joilla ei ennestään ollut soittotaitoa, joutuivat tyytymään pelkkään laulamiseen. Suomenlinnassa tilanne oli toisin, kaikilla oli mahdollisuus soittaa jotakin soitinta. Kaikkiaan 14 oppilasta kertoikin kirjoitelmissaan pitävänsä siitä,

että kaikilla on mahdollisuus soittaa ja tämän vuoksi asettivat leirikouluopetuksen ensimmäiselle sijalle.

Musiikinopetuksen yhtenä tavoitteena on, että oppilas oppii soittamaan yhtä soitinta kouluaiканаan. Tällaisen tavoitteen saavuttaminen on mahdollonta, jos kaikille oppilaille ei anneta mahdollisuutta harjoitella soittamista musiikintuntien aikana. Musiikinopetuksen tulisi myös edistää oppilaiden myönteistä asennetta musiikkia kohtaan, mutta tämä ei tutkimukseni tulosten mukaan toteutunut koulumusiikinopetuksessa lainkaan.

Leirikoulu antoi lapsille mahdollisuuden kokeilla soittamista ryhmässä, mikä osaltaan poisti lapsilta suorituspaineita. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti lapsilla oli leirikoulussa mahdollisuus työskennellä ryhmässä hyödyntäen toistensa ja omaa osaamista parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän tyyppinen opiskelu sopii erityisesti niille oppilaille, jotka eivät muuten uskalla osallistua musiikin tekemiseen. Toimiessaan ryhmässä, oppilaiden on helpompi ymmärtää yhteistyön merkitys myös musiikin opiskelussa. Oppilaille oli myös selvästi palkitsevaa, että heidän omat musiikilliset ideansa hyväksyttiin osaksi suurempaa kokonaisuutta. Myös nämä oppilaiden ajatukset liittyvät oppilaskeskeisen opetuksen pääperiaatteisiin, sillä oppilaskeskeisydessä korostetaan oppijan omaa vastuuta toiminnasta sekä sen tuloksista. Kaksi pojista korosti sitä, kuinka mukavaa on toimia toisten kanssa yhdessä musiikintunneilla ja että tärkeää olisi myös antaa kaikkien soittaa jotakin soitinta. Loput pojista eivät perustelleet kommenttejaan Suomenlinnan opetuksesta, vaan ilmoittivat vain pitäneensä siitä.

Kiinnostus soittamiseen nousi voimakkaasti esille tutkimuksessani. Oppilaat halusivat selvästi tutustua erilaisiin ja uusiin soittimiin, mihin kou-

lussa oppilaille ei ollut mahdollisuutta. Koska koulun musiikinopetuksen keskeinen lähtökohta on kuuntelun kehittäminen, on tärkeää, että jokaiselle lapselle annetaan mahdollisuus soittaa. Kun oppilas soittaa jotakin soitinta, hänen on osattava kuunnella myös ympäristöään ja koettaa sovittaa soittamisensa siihen. Tämä kehittää automaattisesti oppilaan kuuntelukykyä ja vahvistaa samalla oppilaan yhteenkuuluvuudentunnetta. Soittaminen on yleensä lapselle elämys ja erilaisten soittimien avulla päästään keskustelemaan myös muista musiikkiin liittyvistä asioista. Soiton opetuksessa on kuitenkin muistettava antaa oppilaalle hänen tasoisensa soitin, sillä muuten soittaminen ei ole enää hauskaa, vaan hyvinkin suorituspainotteista ja stressaavaa.

"Tänään on tehty paljon kaikkea sitä mitä emme tee koulun musiikin tunneilla ja se on ollut kivaa ja minusta koulussakin pitäis olla näin kivoja musiikin tunteja, koska siinä saa kaikki soittaa eikä kenenkään tarvii olla ilman soitinta."

"Meidän musiikin tunneilla opettaja vain soittaa ja me vain lauletaan, eikä meillä ole ikinä koulussa kuin esim. Suomenlinassa että kaikki soittaisi jotain soittimia. Minusta olisi paljon kivempaa jos joskus tehtäisiin niin. --- Minusta Suomenlinnassa oli paljon kivempaa musiikkia kuin koulussa. Minä haluaisin, että koulussa tehtäisiin kaikkea yhdessä musiikissa."

Pojat esittivät leirikoulun opetuksesta enemmän negatiivisia kommentteja kuin tytöt. Viisi poikaa ja vain

yksi tyttö kommentoivat opetusta negatiivisesti. Kuitenkin myös näiden oppilaiden suhtautuminen leirikouluopetukseen oli huomattavasti positiivisempi kuin suhtautuminen kouluopetukseen. Asioita, joita he kritisoivat olivat mm. melodiasoittimien vähyys ja useat samankaltaiset lämmittelyharjoitukset taputuksineen.

"Suomenlinnassa oli liikaa taputtelua esitys vai mikä musikaali nyt olikaan jäi viime tingaan, siitä olisi voinut tulla tunnin show. Opettajat olivat hyviä, mutta he jatkailivat liikaa tuntui torstaina ettei koko esitystä tulisikaan, mutta loppujen lopuksi pikku esitykset yhdistyivät ja siitä tuli yhteinen esitys joka olisi voinut olla parempi. Tällä hetkellä esityksen arvosana on 7 odotin 9+."

"Suomenlinnan leirikoulussa musiikin opiskelu ei ollut mielestäni hyvää. En haluaisi nostaa itseäni huipulle, mutta se oli erittäin tyhmää, koska olen soittanut 4-5 vuotta pianoa, niin se oli niin helppoa että siihen kyllästyi välittömästi. Sitä paitsi siellä oli vain rytmisoittimia ja syntetisaattori, jota aikuiset soittivat ainoastaan. Kaikkein huonointa oli se kun opettajat siellä luulivat, että me nyt "tosta vaan" säveltäisimme jonkun HYVÄN biisin. Kaiken kaikkiaan Suomenlinnassa oli ihan kivaa."

"Leirikoulun opetus meni ihan hyvin paitsi melkein kaikkia alkoi ärsyttää ne rytmi hommelit, eli et niit oli liikaa."

Kaikkiaan 10 oppilasta kritisoi leirikoulun opetusta liiallisten rytmiharjoitusten suorittamisesta. Heidän mielestään "jatkuva taputtelu kävi risomaan" ja "välillä on ollut hieman tylsää kun on soitettu koko ajan sitä samaa rytmiä uudestaan ja uudestaan ja uudestaan jne." Näidenkin oppilaiden asenne leirikoulun musiikinopetusta kohtaan oli kuitenkin joko positiivinen tai neutraali. Ainoastaan yksi näistä kymmenestä oppilaasta asennoitui leirikoulussa annettuun opetukseen negatiivisesti.

Oppilaiden kritisoimat rytmiharjoitukset kuuluivat osana workshop-työskentelyyn. Lämmittelyharjoitusten tarkoituksena oli saada ryhmä toimimaan yhdessä ja samalla luoda turvallinen ilmapiiri sekä kokeilla uutta työskentelytapaa. Hyvän ilmapiirin luominen on oppimisen kannalta erittäin tärkeää, mutta luokka toimi kokonaisuutena hyvin yhdessä ja aikaa ei olisi kenties tarvinnut käyttää niin paljon turvallisen ilmapiirin luomiseen. Kuten jo aikaisemmin mainitsin, luokalla oli hyvin voimakas yhteishenki, ja sen vuoksi oppilaat kokivat nämä yhteishenkeä kehittävät harjoitukset hieman tylsiksi ja pitkäveiteisiksi.

Yhdeksän pojista mainitsi kirjoitelmissaan oman musiikin luomisen olleen mukavaa. He kokivat tärkeäksi sen, että itse sai vaikuttaa siihen, mitä soitinta soitti ja miten sitä soitti.

"Suomenlinnassa se (musiikinopetus) oli hyvin monipuolista ja siellä sai soittaa vapaasti sellaista rytmiä kun halusi."

"Musiikkia on kiva tehdä silloin kun saa valita itse rytmin, niin kuin Suomenlinnassa."

"Kun olimme Suomenlinnassa niin oli tosi kivaa tehdä musiikkia kun sai itse valita mitä rytmisoitinta ja rytmiä soittaa."

"Täällä on kivaa, kun saa soittaa semmosia soittimia, joita koulussa ei saa soittaa.--- Jos joskus annat jollekin soittimeksi esim. kongat niin anna hänen itse keksiä lauluun tai kappaleeseen sopiva rytmi. Oli kiva keksiä oma rytmi."

9.2.5 Oppilaiden käsitykset opettajasta

Kaikkien oppilaiden mielestä opettajan asennoituminen oppilaisiin on erittäin tärkeää musiikkitunnilla viihtymisen kannalta. Opettajan tulee heidän mielestään ottaa huomioon myös oppilaiden mielipiteet ja kuunnella heitä. Kuten aikaisemmin mainitsin, tähän tulokseen ovat tulleet myös Somerma (1976), Tulamo (1997) sekä Saari (1992) omissa tutkimuksissaan. Myös P. Kaikkosen johtaman tutkimusprojektin tulokset tukevat omia tuloksiani (ks. Heikkinen, Moilanen & Rähä (toim.) 1999, 85-89). Hänen mukaansa oppilaat kokevat opettajan erittäin merkitseväksi motivaatiotekijäksi. Oppilaat arvostavat myös opettajaa, joka on puolueeton, huumorintajuinen ja ymmärtää oppilaita. Oppilaskeskeisen ajattelutavan mukaisesti leirikoulussa lapsille annettiin vastuu toiminnastaan ja ratkaisuistaan, minkä oppilaat kokivat erittäin positiivisena asiana. Koulun musiikintunneilla opettajan kontrolli sitä vastoin oli suuri ja oppilailla

ei ollut mahdollisuuksia päättää musiikkiin liittyvistä toiminnoistaan itse.

Leirikoulussa pääsin seuraamaan opettajien opetusta joka päivä, mutta koulun musiikinopetusta koskien omat havaintoni ovat hieman suppeammat. Kävin seuraamassa vain neljä koulun musiikintuntia, mutta silti omat havaintoni tukevat oppilaiden käsitystä siitä, että koulussa heillä ei ole juuri lainkaan mahdollisuutta vaikuttaa tuntien kulkuun tai siellä tehtäviin päätöksiin.

Opetus oli koulussa hyvin opettajajohtoista ja oppilaita vaadittiin istumaan hiljaa pulpeteissaan. Tunnit aloitettiin aina äänenavauksella, jonka jälkeen opettaja ilmoitti laulun, jota sillä tunnilla oli tarkoitus käsitellä. Ne oppilaat, jotka osasivat soittaa rumpuja, kitaraa tai bassoa pyydettiin mukaan soittamaan ja muiden oppilaiden tehtäväksi jäi laulaa. Opettaja itse soitti pianoa. Oppilaille oli tunnin lopussa mahdollisuus esittää toivekappaleita, mutta yleensä aika loppui kesken ja oppilaiden toiveita ei ehditty toteuttaa.

Leirikoulussa opetus tapahtui toisella tavalla. Oppituntien aluksi keskusteltiin oppilaiden kanssa siitä, mitä toiveita tai ideoita heillä oli tulevaa tuntia koskien. Jokaisella oppilaalla oli myös mahdollisuus ottaa osaa soittamiseen. Opettajat pitivät oppilaiden mielipiteitä ja omia ideoita tärkeinä ja oppilaille annettiin suurempi vastuu toiminnastaan kuin koulun musiikin tunneilla.

"Musiikin opettajankin pitäisi antaa arvoa meidänkin ehdotuksille, eikä aina tehdä oman päämukaan."

Kaksi poikaa korosti opettajan auttavaa roolia musiikkitunneilla. Heidän mielestään on parempi, että

opettaja ohjaa ja auttaa oppilaita musiikissa eteenpäin perinteisen opettamisen sijaan. Neljä poikaa kertoi vain, että eivät pidä koulunsa musiikinopettajasta. Näiden neljän oppilaan vastaukset liittyivät kuitenkin kiinteästi heidän mielipiteisiinsä koulun musiikinopetuksesta ja opetusmenetelmistä. He eivät pitäneet opettajastaan ja musiikista koska tunneilla opetus oli heidän mielestään liian yksipuolista. Kahden pojan mielestä musiikkia on kiva opetella jos on "hyvä ja kiva ope" ja loput 3 poikaa eivät kommentoineet opettajaa kirjoitelmissaan lainkaan. Useat pojista korostivat aineessaan myös opettajan luonteen tärkeyttä. He kuvailivat omaa musiikin opettajaansa diktaattoriksi ja huumorintajuttomaksi ihmiseksi. Tähän liittyivät myös poikien kommentit oppilaiden mielipiteiden huomioimatta jättämisestä.

Oppilaiden mainitsema "auttava ja ohjaava opettaja" liittyy jälleen voimakkaasti oppilaskeskeiseen opetukseen. Siinä opettaja nähdään ohjaajana, joka johdattelee oppilaat ratkomaan eteensä tulevia ongelmia. Koulun musiikinopetus taas tutkimuksessani tapahtui opettajakeskeistä ja jossakin määrin jopa behavioristista opetustapaa noudattaen.

"Musiikin tunnit olisivat hausempia jos mussan ope olisi rennompia ja sillä olisi huumorintajua enemmän koska aina joku heittää vitsin tunnilla ja silloin se alkaa skitsoo, ja lähettää lappuja kotiin."

Jälleen tyttöjen mielipiteet olivat hyvin samanlaisia poikien mielipiteiden kanssa. Seitsemän tyttöä kuvaili opettajaansa diktaattoriksi ja he olivat sitä mieltä, että opettaja ei ota heidän mielipiteitään tarpeeksi huomioon. Neljä tytöistä korosti opettajan

kannustuksen merkitystä ja sitä, että hänen tulisi innostaa oppilaita musiikkiin omalla esimerkillään sekä toimia ohjaajana, ei niinkään opettajana. Heidän mielestään myös opettajan tulisi antaa lapsille enemmän vastuuta ja antaa lapsille mahdollisuus luovaan toimintaan. Heidän mielestään "on tärkeää, että on hyvä ope. Huonon open kanssa ei jaksu keskittyä ja sit se rupee huutaan ja se ei auta mitään." Vain yksi tytöistä oli tyytyväinen opettajaansa koulussa, mutta korosti silti, että opetettavan aiheen tulee olla kiinnostava.

Myös kyselylomakkeen (liite 3) kysymykset 23-26 sekä 32-39 käsittelivät lasten suhtautumista musiikinopettajaansa. Vastausten keskiarvo asettui selvästi negatiiviselle puolelle jos kysymys 36 (pelkään opettajaani) jätettiin pois. Vastausten keskiarvo oli tällöin 2.08 minimin ollessa 1 ja maksimin 5. Jos kysymys 36 otettiin mukaan arviointiin, tulos oli silti negatiivinen (2.3), mutta ei niin selvästi. Musiikinopettajan ja koulun musiikinopetukseen asennoitumisen välinen korrelaatiokerroin oli ,43 ja $p = ,02$, mikä on tilastollisesti melkein merkitsevä. Vastaavaa vertailua leirikoulun opettajien ja oppilaiden asennoitumisen välillä ei voi suorittaa, sillä kyselylomakkeen kysymykset koskivat vain oppilaiden varsinaista musiikinopettajaa. Nämä tulokset tukevat osaltaan olettamusta, jonka mukaan oppilaat eivät viihdy musiikintunneilla mm. opettajansa vuoksi. Opettajan persoonallisuus ja asennoituminen oppilaita kohtaan ei ole ainoa tekijä, joka aiheuttaa lasten negatiivisen suhtautumisen koulumusiikinopetukseen, mutta huono oppilas-opettaja -suhde vaikuttaa aina viihtyvyyttä alentavasti.

Lähes kaikilla oppilailla oli yllättävän negatiivinen asenne koulunsa musiikinopettajaa kohtaan. He kokivat hänet diktaattoriksi, joka ei huomi-

oi lasten mielipiteitä lainkaan. Opettajan oma persoonallisuus vaikuttaa lapseen hyvin paljon. Jos opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa on ongelmia, heijastuu se ainakin tässä tapauksessa selvästi myös opetettavaan aineeseen. Kaikki oppilaat kertoivat pitävänsä musiikista, mutta musiikin tunteilla he eivät viihtyneet. Sopii siis miettiä, mitä musiikintunneilla tulisi tehdä toisin, että oppilaat saisi viihtymään siellä paremmin.

"Meidän musiikin opettajamme tunteilla vallitsee aina hieman tiukka ilmapiiri. Joskus kun oppilaat yrittävät edes viitata sanoakseen mielipiteensä, hän sanoo vain "käsi alas" "

Oppilaat tulivat leirikoulun opettajien kanssa toimeen huomattavasti paremmin kuin oman musiikinopettajansa kanssa. Yksi syy tähän oppilaiden mielestä oli juuri se, että leirikoulussa opettajat kuuntelivat lapsia, arvostivat heidän mielipiteitään ja antoivat lasten vaikuttaa tunteilla tapahtuvaan toimintaan. 13 oppilasta mainitsi kirjoitelmissaan, että leirikoulun opettajat toimivat paremmin kuin heidän oma opettajansa koulussa. Heidän mielestään "opet ei saarnaneet, olleet liian ankaria ja kunnioittivat oppilaita". He pitivät myös parempana opettajien tapaa ohjata lapsia työssä eteenpäin varsinaisen opetuksen sijaan. Myös opettajien pyrkimys ohjata lapsia luovuuteen sai lapsilta kiitosta.

Opettajan rooliin liittyivät myös lasten kommentit vapaammasta ilmapiiristä leirikoulun musiikintunneilla. 6 lasta kommentoi kirjoituksissaan, että leirikoulussa sai "olla vapaampi ja oppilailla oli enemmän liikkumavaraa" kuin koulussa. Tämä jous-

tavuus ja yhteistyö opettajien ja oppilaiden välillä auttoi oppilaita viihtymään musiikintunneilla paremmin.

"Musiikin opetus Suomenlinnassa oli hyvin opettavaa ja rentouttavaa opettajat olivat kivoja toisin kuin koulussa."

"Opettajat Suomenlinnassa olivat kannustavia eivätkä hermostuneet tai luovuttaneet vaikka jotain kohtaa olisikin joutunut käymään aina uudelleen ja uudelleen. Leirikoulun aikana kun teimme musiikkia niin meidän mielipiteitämme kyseltiin ja saimme usein itse päättää suurimman osan musiikin ja kappaleiden kuluista. Myös tyyli, millä opettaa, on musiikissa tärkeää sillä jos ei anna opetettavalle minkäänlaisia mahdollisuuksia hän menettää helposti luottamuksensa opettajaan."

"tuntuu aivan siltä, kuin koulussa olevat opettajat olisivat koulutettu opettamaan kaavojen mukaan --- Täällä olevat opettajat taas panostavat luovuuteen."

9.3 Asenteet ja musiikillinen minäkäsitys

Yksi tutkimukseni ongelmista oli, miten musiikillinen minäkäsitys on yhteydessä lasten musiikinopiskelua koskeviin asenteisiin. Tutkimukseni tulos tukee vain osittain muita samasta aiheesta saatuja tutkimustuloksia.

Omassa tutkimuksessani oppilaiden musiikillisen minäkäsityksen ja asenteiden välille ei löytynyt selvää suhdetta toisin kuin Svengalisiin, Heddenin

ja Tulamon tutkimuksissa. Heidän mukaansa musiikillinen minäkäsitys korreloi positiivisesti musiikkiasenteisiin, mutta omassa tutkimuksessani ainoastaan musmin2 (suoriutumis/fyysis-motorinen) korreloi melkein merkitsevästi oppilaiden leirikouluasenteen kanssa korrelaatiokertoimen ollessa .44 ja merkitsevyysarvon .02. Musmin1 (sosio-emotionaalinen) ja oppilaiden asenteiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

Positiivinen korrelaatio musmin2:n kohdalla saattaa johtua leirikoulussa käytetyistä oppilaille uusista opetusmenetelmistä ja siitä, että kaikilla oppilaille oli mahdollisuus päästä kokeilemaan erilaisia, heille osittain myös uusia, soittimia. Oppilaiden kirjoitelmien perusteella päättelin, että he olivat leirikoulussa saaneet toiminnan kautta tutustua heitä kiinnostaviin soittimiin ja soittaessaan he olivat saaneet useita onnistumisen elämyksiä ja mm. siksi kokivat leirikoulun musiikinopetuksen niin voimakkaasti positiivisena. Kun ihminen joutuu kohtaamaan uuden tilanteen, hän arvioi toimintaansa minäkäsityksensä kautta antaen tapahtumalle arvon ja asennoituu siihen ulottuvuudella positiivinen -negatiivinen sen mukaan, miten hän kokee tehtävästä suoriutuvansa. Tässä tapauksessa kyseessä on musiikillinen minäkäsitys, johon lapsi peilaa onnistumistaan ja epäonnistumistaan leirikoulun musiikintunneilla.

Onnistumisen tunteita saattoi edistää myös ajattelutapa, jonka mukaan oppilaan ei tarvitse olla teknisesti kovin taitava pystyäkseen luomaan musiikkia. Oppilas sai itse valita itselleen tasoisensa soittimen ja siten suorituspaineita ei päässyt syntyään. Vaikka pelkän rytmimunan soittaminen saattaa tuntua vähäpätöiseltä, ryhmässä soittaessaan jokainen oppilas koki olevansa luomassa musiikkia riippumatta siitä, kuinka vaativa hänen soittimensa oli.

10 TARKASTELU

Tutkimuksen oppilailla oli keskimäärin positiivinen musiikillinen minäkäsitys. 86,7 % tytöistä ja 87,5 % pojista oli positiivinen musiikillinen minäkäsitys. Kun musiikillinen minäkäsitys jaettiin kahteen osaan (musmin1 ja musmin2), tulokset olivat lähes samanlaiset. Tytöistä 86,7 % oli positiivinen musmin1 ja kaikilla tytöillä musmin2 oli positiivinen. Pojista positiivisen musmin1 sai 87,5 % oppilasta ja positiivinen musmin 2 oli 93,8 % oppilaista.

Oppilaiden musiikillinen minäkäsitys ei korreloinut lainkaan kouluopetukseen kohdistuvien asenteiden kanssa, mutta musmin2 korreloi melkein merkitsevästi oppilaiden leirikouluasenteen kanssa.

Sukupuolten välisiä eroja tarkastellessa tilastollisesti merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien välillä ei löytynyt musiikillisessä minäkäsityksessä tai koulun musiikinopetukseen kohdistuvissa asenteissa, mutta tyttöjen asenne leirikoulun musiikinopetukseen oli kuitenkin melkein merkitsevästi positiivisempi kuin pojilla.

Oppilaiden harrastuneisuus ei korreloinut lainkaan musiikillisen minäkäsityksen tai asenteiden kanssa, mutta musiikin arvosana korreloi melkein merkitsevästi sosio-emotionaalisen musiikillisen minäkäsityksen kanssa.

Sytä, miksi oppilaat asennoituvat selvästi negatiivisesti koulun musiikinopetukseen olivat pääosin opettaja ja käytetyt opetusmenetelmät. Leirikoulun musiikinopetukseen oppilaat suhtautuivat huomattavasti positiivisemmin. Oppilaat kokivat leirikoulussa opettajien huomioivan heidät ja heidän mielipiteensä paremmin kuin koulussa. He kaipasivat myös

monipuolisuutta koulun musiikintunteihin, mitä he kokivat saaneensa leirikoulun musiikintunneilla.

Leirikoulussa kaikki lapset saivat soittaa ja laulaa. He myös kuuntelivat toisten oppilaiden sekä opettajien luomaa musiikkia ja saivat itse olla osana luomisprosessia. Heille oli tärkeää, että leirikoulussa tehty musiikki liittyi konkreettisesti heidän elämäänsä ja että heillä oli päämäärä, mihin he tähtäsivät. Tämä päämäärä oli tässä tapauksessa perjantai-illan loppukonsertti, jossa oppilaat saivat esittää tuotoksensa vieraille.

Koulunsa musiikinopettajan lapset kokivat joustamattomana ja huumorintajuttomana ihmisenä, joka ei kuuntele lasten mielipiteitä. Lasten mielestä koulun musiikinopetus painottui liiaksi myös pelkkään laulamiseen ja bändisoittimien soittamiseen. Lapset myös kritisoivat sitä, että soittamaan pääsivät useimmiten samat oppilaat ja muilla lapsilla ei siten ollut mahdollisuus kehittää lainkaan soittotaitojaan.

Saamani tulokset koskien opetusmenetelmiä ja opettajaa viittaavat siihen, että oppilaat pitivät huomattavasti parempana oppilaskeskeistä opetustapaa. Koska oppilaskeskeiseen opetukseen liittyy myös vastuun antaminen oppilaalle itselleen sekä opettajan ohjaava rooli, voi sanoa, että oppilaskeskeinen opetustapa musiikissa soveltui tutkimuksen kohteena olevalle luokalle paremmin, kuin opettajajohtoinen menetelmä. Oppilaat odottivat opettajalta arvostusta ja yhteistyöhalukkuutta sekä -kykyä. Opetusmenetelmien osalta taas monipuolisuus korostui voimakkaasti. Oppilaat olivat kyllästyneet koulun samantyyppiseen musiikinopetuksen ja toimintamahdollisuuksien vähyyteen. He odottivat opetukselta enemmän toiminnallisuutta sekä luovuutta.

Musiikkia on kritisoitu voimakkaasti tietopainotteiseksi aineeksi, vaikka todellisuudessa musiikin tuli-

si olla tunne-elämyksiä tarjoavaa. Tutkimuksessani leirikoulun musiikinopetus tarjosi oppilaille enemmän elämyksiä ja mahdollisuuksia kasvuun musiikin alalla kuin koulun musiikinopetus. Tämä oli lasten mukaan myös yksi syy, miksi he asennoituivat leirikoulun musiikinopetukseen positiivisemmin. Heistä oli mukava havaita, että heidän tekniikkansa ei tarvinnut olla kovin kehittynyttä voidakseen ilmaista itseään musii-killisesti.

Tutkimusmenetelmäni kyselylomake toimi mielestäni moitteettomasti lukuun ottamatta muutamaa väärinkäsitystä terminologiassa lasten osalta. Lomaketta suunniteltaessa olisi pitänyt kiinnittää enemmän huomiota siihen, että yksinkertaisetkin käsitteet saattavat olla oppilaille vaikeita. Lomaketta täytettäessä oppilaiden olisi ollut hyvä antaa lukea väit-
tämät ensin läpi ja sen jälkeen keskustella ja oi-
kaista mahdolliset epäselvyydet.

Tutkimuslomakkeeni saattoi olla myös hieman liian laaja, sillä jopa kuudesluokkalaiselta vaatii hyvää keskittymiskykyä vastata totuudenmukaisesti ja ajatuksella jokaiseen kysymykseen.

Ennen kuin lähdin suorittamaan tutkimustani, olin ajatellut käyttää päiväkirjojen, aineiden ja kyselylomakkeen lisäksi aineistonkeruumenetelminäni myös observointia ja haastattelua. Haastattelin vii-
kon aikana neljää oppilasta, kahta tyttöä ja kahta poikaa, mutta tuloin siihen tulokseen, että minun olisi pitänyt haastatella kaikkia oppilaita, jotta olisin saanut leirikoulun musiikinopetukseen kohdis-
tuvista asenteista luotettavan kuvan. Toisaalta näi-
den neljän oppilaan haastattelemisen vain kaksinker-
taisti sen informaation, jonka olin saanut jo oppi-
laiden päiväkirjoista sekä aineista. Haastattelut olivat siis myös siinä mielessä hieman turhia. Kuten totesin jo aikaisemmin, minun olisi täytynyt haasta-

tella kaikkia oppilaita mahdollisen uuden informaation esille saamiseksi.

Luotettavuus oli ongelma myös observoinnin kohdalla. Havaittiin, että oli lähes mahdotonta päätellä oppilaiden pelkän käytöksen perusteella mitään heidän asenteistaan. Varsinkin luokan hiljaisimmat oppilaat jäivät observoinnissa äänekkäämpien varjoon, koska he eivät tuoneet käytöksellään tai verbaalisesti ajatuksiaan julki tuntien aikana juuri lainkaan. Myös oppilaiden asenne opetusta kohtaan saattoi riippua hyvin paljon opetuksen ajankohdasta sekä heidän fyysisestä vireystilastaan. Jopa samana päivänä havaittiin oppilaiden käytöksessä niin suuria eroja tuntien aikana, että huomasin yhtenäisten johtopäätösten tekemisen ongelmalliseksi. Niinpä tyydyin seuraamaan oppilaiden toimintaa viikon aikana ja tekemään siitä yleisiä johtopäätöksiä.

Asenteen määrittäminen pelkkien vapaiden kirjoitelmien avulla saattaa olla hyvinkin hankalaa. Onneksi tässä tapauksessa oppilailla oli niin selvästi jakautuneet mielipiteet leirikoulun ja koulun musiikinopetusta kohtaan, että ne oli helppo määrittellä.

Aineista saatu informaatio oli erittäin laadukasta, mutta monista päiväkirjamerkinnoistä ei ollut mitään apua tutkimukseni kannalta. Vaikka oppilaille oli jaettu ohjeet päiväkirjan kirjoittamista varten, kaikki heistä eivät seuranneet ohjeita, vaan kirjoittivat kommentteja kaikesta muusta paitsi musiikista. Varsinkin poikien kohdalla ilmeni ongelmia päiväkirjojen osalta. Ensimmäisten päivien ajan he jaksoivat kyllä keskittyä kirjoittamiseen ja saattoivat uhrata muutaman minuutin vapaa-ajastaan sen kirjoittamiselle, mutta loppuviikkoa kohden poikien innostus laski. Tyttöjä sitä vastoin päiväkirja-tyyppinen kirjoittaminen näytti innostavan. He olivat

valmiita kirjoittamaan joka päivästä huolellisesti ja jaksoivat pohtia keskeisten asioiden lisäksi vielä muita leirikoulussa saatuja kokemuksia.

Omasta mielestäni mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe nousi esiin, kun havaitsin tutkimuksessani oppilaiden kritisoivan voimakkaasti opettajan käyttäytymistä ja asennoitumista oppilaita kohtaan musiikkitunneilla. Mahdollisessa jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka oppilaiden asenne musiikin opiskelua kohtaan koulussa muuttuisi, jos heidät otettaisiin mukaan lukuvuoden alussa tapahtuvaan opetussuunnitelman suunnittelemiseen. Koska kohdeoppilaani kokivat, että heidän mielipiteitään ei huomioitu lainkaan musiikintuntien aikana, saattaisi mielestäni olla mahdollista, että uudenlaisen vastuun ja arvostuksen antaminen oppilaille muuttaisi heidän negatiivista asennettaan positiivisempaan suuntaan.

Lähteet:

- Airo, S. 1970. Kansakoulun ja oppikoulun eri luokkatasoilla olevien tyttöjen ja poikien asenneeroista musiikinopetuksen työmuotoja kohtaan. Jyväskylän yliopisto. kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma.
- Austin, J.R. 1988. The Effect of Music Contest Format on Self-concept, Motivation, Achievement and Attitude of Elementary Band Students. *Journal of Research in Music Education*. 36 (2), 95-108
- Bentley, A. 1975. *Music in Education. A Point of View*. Windsor: the NFER publishing co.
- Burns, R. B. 1982. *Self-concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Burns, R. B. 1986. *The Self Concept in Theory, Measurement, Development and Behaviour*. (4th edit.) New York: Longman.
- Cirillo, L., Kaplan, B. & Wapner, S. (toim.) 1989. *Emotions in ideal human development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Collins, B. 1970. *Social Psychology: Social Influence, Attitude, Change, Group processes and Prejudice*. California: Addison-Wesley publishing co., inc.
- Engeström, Y. 1982. *Perustietoa opetuksesta*. Valtiovarainministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Eskola, A. 1971. *Sosiaalipsykologia*. Helsinki: Tammi.
- Greenberg, M. 1970. Musical Achievement and Self-Concept. *Journal of Research in Music Education* 18, 57-64.
- Greenblatt, E. 1962. *An Analysis of School Subject Preferences of Elementary School Children of*

- the Middle Grades. *Journal of Educational Research* 55 (10), 554-560.
- Hartman, G. & Schumaker, A. (ed.) 1971. *American Education, its Men ideas and institutions*. New York: Arno press & New York Times.
- Hedden, S. K. 1982. Prediction of Music Achievement in the Elementary School. *Journal of Research in Music Education* 30 (1), 61-68.
- Henttonen, A. 1982. Musiikkikasvatusta kaikille. *Opettaja* 45. 11
- Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hoff, H. 1984. Honey Will Get You Farther Than Vinegar. *Music Educators Journal* 71 (2), 24-28.
- Hyyppä, K. & Timonen, J.- P. 1987. Musiikinopetus peruskoulun 5. ja 6. luokalla ja oppilaiden asennoituminen siihen. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden pro gradu- tutkielma*.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) 1992. *Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Ihalainen, V. 1975. Peruskoulun neljännen luokan oppilas. Jyväskylän Yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1.
- Jarvola, J. & Kotilainen, T. 1974. Musiikki. teoksessa vaihtoehtona luovuus. Hämeenlinna: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 61-71.
- Jossfolk, K-G., Oriander, S., Tallberg, A., Streng, J., Söderlund, M-L. & Wikström, T. 1988. *Ulos oppimaan: Leirikoulu*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa (2. painos) Helsinki: Gaudeamus.

- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa Heikkinen, H. , Moilanen, P. & Rähkä, P. (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 85-89.
- Kansanen, P. 1971. Peruskoulun opetussuunnitelman affektiivisten tavoitteiden arvioiminen semanttisen differentiaalitekniikalla. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 16.
- Karhunen, E-M. 1997. Hei me sävelletään! Muusikkojen näkökulmia education pilottiprojektiin 1994-1995. Sibelius-akatemian opinnäytetyö.
- Kauppi, A. 1989. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kekkonen, H. 1979. Projektioiskelu. Orivesi: Kansalais- ja työväenopiston julkaisuja.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koulu-
laisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1. - 4. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 45.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava
- Lasonen, J. & Vainio, M. 1978. Musiikinopetuksen tehokkuudesta. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitoksen julkaisuja 4.
- Lehtonen, K. 1982. Koululaisten musiikkiharrastus erityöntekijäryhmien yhteistuloksena. Kasvatustieteen lisensiaattityö. Turun yliopisto.

- Lehtonen, K. 1986. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Turun yliopisto. Julkaisuja C56. Väitöskirja.
- Lehtonen, J. & Lintunen, J. 1995. Draama. Elämys. Kokemus: Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopisto: OKL.
- Leisiö, T. (toim.) 1990. Keiteleen oudompi nuottikirja eli johdatus luovaan musiikin opetukseen. Tampereen yliopisto. Kansanperinteen laitoksen julkaisuja 4.
- Linnankivi, M. 1982. Miten saisin kipinän syttymään. Opettaja 77 (54), 16-17.
- Linnankivi, M., Tenkku, L., Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- Mielonen, E. & Pynnönen, J. 1984. Musiikinopetukseen asennoituminen peruskoulun ala-asteen 3. ja 4.-luokilla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Mussen, P. H. 1981. lapsen psykologinen kehitys. Jyväskylä: Gummerus.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1992. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Olkinuora, E. 1979. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Katsaus kirjallisuuteen ja lähtökohtiin sekä tutkimusprojektin esittely. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 121.
- Ostrovsky, E. 1974. Self Discovery and Social Awareness. New York: Wiley.
- Peruskoulun opetuksen opas: Musiikki. 1987. Helsinki: valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. (3. painos) Helsinki: Edita oy.

- Petty, R. & Cacioppo, J. 1986. Communication and Persuasion. Central and Peripheral Routes to Attitude Change. New York: Springer - Verlag.
- Pihko M-K. & Laine, E. 1987. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän kasvatustieteiden tutkimuslaitos 1991.
- Pölkki, P. 1978. Lasten minäkäsityksen kehittyminen, determinantit ja merkitys sosiaalisten taitojen kannalta. Katsaus kehityspsykologiseen minäkäsityskirjallisuuteen. The University of Jyväskylä. Reports from the department of Psychology 206.
- Rantala, L. 1981. Opiskelijoiden arvo-orientoituminen ja kasvatuserferenssit. Opettajankoulutuslaitoksen kehittämistutkimus 2. Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen tutkimus 7.
- Regelski, T. 1981. Teaching General Music. Action Learning for Middle and Secondary Schools. New York: Schirmer Books.
- Räty, H. 1982. Asennetutkimuksen unohdettu historia. Teoreettismetodologinen tarkastelu asenteesta. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita.
- Saari, H. 1980. Kodin resurssit, prosessit ja asenteet oppilaiden jatko-opiskelusuunnitelmien taustatekijöinä. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Saari, U. 1992. Kolmas- ja kuudesluokkalaisten asenteet nokkahuilun soittamiseen. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu tutkielma.
- Salo, L. & Vilkkö, L. 1987. Psykologian opas. Porvoo: Omat oppaat.

- Silverman, D. 1993. *Interpriting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction.* London: Sage.
- Somerma, H. 1976. Opettajan vaikutuksesta musiikin suosioon peruskoulussa. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedotusosasto. opettajakoulutustoimisto. Jatko-opiskelututkielmia ja selosteita 60.
- Suhonen, P. 1988. *Suomalaisten arvot ja politiikka.* Juva: WSOY.
- Svengalis, J. 1978. *Music Attitude and the Preadolescent Male.* Dissertation Abstracts International, 39, 4800 A.
- Swanwick, K. 1988. *Music Mind and Education.* London: Routledge.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä.* Oulun yliopisto.
- Sysiharju, A-L. 1970. *Mieluisa - yhdentekevä - vastenmielinen.* Eri oppiaineiden oppilaissa herättämistä tunnereaktioista 1960- luvun keskikoulun päätösvaiheessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 8.
- Tulamo, K. 1993. *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä.* Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Vilkko, A. & Kalliopuska, M. 1985. *Uuden lukion psykologia.* 2. -4.painos. Porvoo: WSOY
- Westerlund, P. 1987. *Musiikin pienryhmäopetus peruskoulun yläasteella.* Tapaustutkimus eräästä pienryhmäkokeilusta. Sibelius-Akatemia. Syventävien opintojen tutkielma.
- Westerlund, P. 1988. *Musiikin pienryhmäopetus peruskoulun yläasteella.* Teoksessa V. Meisalo & K. Sarmavuori (toim.) *Ainedidaktiikan tutkimus ja tulevaisuus II.* Helsingin yliopisto.

Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 68,
209 - 215.

Liitteet

Liitel

Ohjeet päiväkirjan kirjoittamista varten.

Kirjoita päiväkirjaasi joka päivän jälkeen tuntemuksiasi sinä päivänä tehdyistä musiikkiin liittyvistä tehtävistä. Päiväkirjassasi voisit pohtia mm. seuraavanlaisia seikkoja:

- minkä musiikkiin liittyvän toiminnan tekeminen oli kaikkein mukavinta ja mikä ikävintä? MIKSI?
- Missä asiassa olit tänään omasta mielestäsi erityisen hyvä tai huono? MIKSI?
- Mitä olisit halunnut tehdä tänään enemmän? MIKSI?
- Olivatko tänä päivänä tehdyt toiminnat kiinnostavia?
- Tehtiinkö tänään jotakin sellaista, mitä ette ole tehneet koulun musiikkitunneilla? Jos tehtiin, niin oliko se hyvä vai huono asia? MIKSI?
- Mikä oli koko päivässä parasta? MIKSI?
- Miltä tuntuu: Väsyttääkö, kiinnostaako, tylsistytetäänkö, innostaako jne.?

Saat tietysti kirjoittaa muistakin kuin yllä mainituista seikoista, ne ovat vain ehdotuksia auttaaksesi sinua alkuun kirjoittamisessasi.

Päiväkirjaasi ei lue kukaan muu kuin minä ja sinun ei tarvitse laittaa siihen edes nimeäsi. MUISTATHAN KUITENKIN MERKITÄ, OLETKO TYTTÖ VAI POIKA SEKÄ OMAN SALANUMEROSI!!!!!!!!!!!!!!

Kiitos avustasi! Ilman sinua en voisi tätä tutkimusta suorittaa.

Liite 2

Viitteellisiä haastattelukysymyksiä, kysymykset riippuvat päivän harjoituksista ja tapahtumista. Päätarkoitus haastattelussa on saada selville, miltä haastateltavasta tänään tuntui.

- Mikä tänään oli kaikkein mukavinta?
- Mikä taas tylsää?
- Saitko tehdä sitä, mitä halusit? Mitä olisit halunnut tehdä?
- Miksi tämä työskentelytapa oli mielestäsi hyvä / huono?
- Uskalsitko tuoda tunnilla mielipiteesi esille?
- Nolottiko tehdä jotain?
- Mitä olisit halunnut tehdä lisää?
- Miltä tuntui tehdä n.n. harjoitusta? MIKSI?
- Mitä opit tänään?
- Miten tämänpäiväinen erosi koulussa opiskellusta musiikista?
- Mitä pidät opettajasta?
- Onko tämä parempi tapa opiskella musiikkia? Miksi?
- Miltä tuntuu, kun saa tehdä paljon itse?
- Mitä luulet, miksi teitte juuri näin?
- Mikä täällä opiskelussa on parempaa / huonompaa kuin koulussa?
- Kummalla tunnilla sinulla on parempi ja turvallisempi olla?
- Ryhmätyöskentely - Mitä pidät?
- Mille soittaminen, laulaminen, musiikkiliikunta jne. tuntui?
- Vastaako toiminta täällä odotuksiasi?
- haluaisitko tällaista opetusta lisää? Miksi?
- Väsyttääkö, innostaako yms.?

Liite 3

Emme tule aina miettineeksi sitä, millaisia todella olemme. Usein on vaikea kuvata toisille, millaisena pitää itseään. Seuraavilla sanoilla ja sanapareilla voit kertoa minulle, millainen SINÄ OLET. Merkitse rasti (x) siihen kohtaan, joka sopii parhaiten kuvaamaan juuri sinua.

esimerkki 1:

Olen musiikkitunneilla levoton _ _ _ _ _ rauhallinen
Tällä osoittaisit olevasi musiikkitunneilla lähinnä rauhalli-
nen

esimerkki 2:

Osaan tanssia huonosti _ _ _ _ _ hyvin
Tällä osoittaisit osaavasi tanssia pikemminkin huonosti kuin
hyvin

Saattaa tuntua sille, että näitä kysymyksiä on aivan kamalasti, mutta koeta silti vastata ajatuksen kanssa ihan jokaiseen. Onnea matkaan!!!

Salanumeroni: _____

Olen tyttö _____

Olen poika _____

1. Olen hyvä musiikissa _ _ _ _ _ olen heikko musiikissa
2. Musiikinopettajani ei
pidä minusta _ _ _ _ _ pitää minusta
3. Olen musiikkitunneilla
la auttavainen _ _ _ _ _ en auta muita

(jatkuu)

(jatkuu)

4. Rytmitajuni on huono _ _ _ _ _ hyvä
5. Musiikkitunneilla
minä usein jännitän _ _ _ _ _ en jännitä
6. Olen heikko laulamaan _ _ _ _ _ hyvä laulamaan
7. Kun liikun musiikin
mukaan olen ketterä _ _ _ _ _ kömpelö
8. Olen musiikkitunneil-
la usein tyytymätön _ _ _ _ _ tyytyväinen
9. Musiikkitunneilla
luokkatoverini pitä-
vät minusta _ _ _ _ _ eivät pidä minusta
10. Kun liikun musiikin
mukaan, olen taitava _ _ _ _ _ olen heikko
11. Muut arvostavat minua
musiikkitunneilla
vähän _ _ _ _ _ paljon
12. Lauluääneni on kaunis _ _ _ _ _ ruma
13. Olen musiikkitunneilla
Viisas _ _ _ _ _ tyhmä
14. Olen musiikkitunnilla
yleensä surullinen _ _ _ _ _ iloinen
15. Olen musiikin kuun-
telutehtävissä
heikko _ _ _ _ _ hyvä
16. Olen musikaalinen _ _ _ _ _ epämusikaalinen
17. Olen musiikkitunneilla
muiden seurassa varma _ _ _ _ _ epävarma
18. Korvani erottavat eri
korkuiset sävelet
hyvin _ _ _ _ _ huonosti

(jatkuu)

(jatkuu)

19. Kun soitan, sormeni
ovat kömpelöt — — — — — taitavat
20. Tunnen itseni musiik-
kitunneilla rohkeaksi — — — — — araksi
21. Olen uusien musiikki-
asioiden (esim. rytmien)
keksimisessä heikko — — — — — hyvä
22. Työskentelen musiikki-
tunneilla mieluiten yh-
dessä muiden kanssa — — — — — yksikseni
23. Musiikki saa minut
usein huonolle tuu-
lelle — — — — — hyvälle tuulelle
24. Kun taputan rytmejä,
ovat käteni kömpelöt — — — — — taitavat
25. Olen musiikkitehtä-
vissä nopea — — — — — hidas
26. Olen hyvä soittamaan
jotakin soitinta — — — — — huono soittamaan
27. Opin uudet asiat mu-
siikkitunneilla hi-
taasti — — — — — nopeasti
28. Kun esiinnyn musiik-
kitunneilla, olen
rento — — — — — jännittynyt
29. Menen koulun musiikki-
tunneille mielelläni — — — — — en mene mielellä
ni
30. Musiikin opiskelu kou-
lussa on hyödyllistä — — — — — on hyödytöntä

(jatkuu)

(jatkuu)

- | | | |
|---|-----------|---|
| 31. Haluaisin päästä pois
musiikkitunneilta
aikaisemmin | — — — — — | haluaisin, että ne
kestäisivät kauem-
min |
| 32. Musiikissa menestymi-
nen on tärkeää | — — — — — | ei ole tärkeää |
| 33. Viihdyn musiikkitun-
neilla hyvin | — — — — — | huonosti |
| 34. Loman jälkeen on in-
hottavaa tulla musiik-
kitunnille | — — — — — | lomalla odotan
musiikkitunteja |
| 35. Laulujen oppiminen
on kivaa | — — — — — | on kurjaa |
| 36. Musiikkitunnilla ope-
tettavat asiat ovat
tarpeellisia | — — — — — | tarpeettomia |
| 37. Soittamisen oppiminen
on kurjaa | — — — — — | kivaa |
| 38. Pidän musiikkitehtä-
vistä, joissa tarvitaan
mielikuvitusta | — — — — — | en pidä niistä |
| 39. Musiikkia on koulussa
liian vähän | — — — — — | liikaa |
| 40. Musiikkiliikuntateh-
tävät ovat kivoja | — — — — — | kurjia |
| 41. Musiikin kuunteluteh-
tävät ovat mukavia | — — — — — | ikäviä |
| 42. Tulen musiikkitunneil-
la toimeen opettajan
kanssa huonosti | — — — — — | hyvin |

(jatkuu)

(jatkuu)

43. Luulen, että musiikin-
opettajani pitää minua
laiskana _____ ahkerana
44. Musiikinopettaja ymmär-
tää ajatuksiani ja _____ ei ymmärrä ajatuk-
tekojani _____ siani eikä tekoja
ni
45. Musiikinopettaja
arvostelee kokeet
epäoikeudenmukaises-
ti _____ oikeudenmukaisesti
46. Musiikinopettajani
pitää minua musi-
kaalisena _____ epämusikaalisena
47. Musiikinopettajan
opetusta on helppo
ymmärtää _____ vaikea ymmärtää
48. Musiikinopettaja ottaa
oppilaiden mielipiteet
huomioon _____ ei ota huomioon
49. Pidän ryhmätöistä
musiikkitunneilla _____ en pidä ryhmätöis-
tä
50. Pelkään tekeväni
musiikkitunneilla _____ en pelkää tekeväni
virheitä _____ virheitä
51. Minusta on mukavaa
esiintyä muulle
luokalle musiikki-
tunnilla _____ pelkään esiintymis-
tä

(jatkuu)

(jatkuu)

52. Luokka, jossa meidän
musiikkitunnit pidetään
on tylsä _____ viihtyisä
53. Käyn / haluaisin käydä
koulun musiikkikerhoissa
usein _____ en koskaan
54. Koulussamme suhtaudutaan
musiikkiin yleensä
kielteisesti _____ myönteisesti
55. Musiikkia olisi vähen-
nettävä koulussa _____ olisi lisättävä
56. Musiikin opiskelu kou-
lussa on rasittavaa _____ innostavaa
57. Opiskelen mielelläni
koulussa musiikkia _____ en opiskele mie-
lelläni
58. Koulun musiikinopiske-
lusta ei ole mitään _____ musiikin opiskelu
on
hyötyä _____ hyödyllistä
59. Opiskelen musiikkia
koulussa, koska se _____ koska haluan oppia
on pakollista _____ uusia asioita
60. Odotan innokkaana
musiikkituntien
alkamista _____ en odota ollen
kaan
61. Musiikin opiskelu on
ikävää _____ hauskaa
62. Musiikin kirjat ovat
mielenkiintoisia _____ tylsiä

(jatkuu)

(jatkuu)

63. Musiikkitunnilla täytyy
tehdä paljon asioita, _____ pidän useimmista
joista en pidä _____ tehtävistä
64. Olen tyytyväinen mu-
siikinopettajaani _____ en ole tyytyväi-
nen
65. Musiikinopettaja on
ystävällinen _____ on epäystävälli-
oppilaille _____ nen
66. Musiikinopettajani
ymmärtää oppilaiden
vaikeuksia _____ ei ymmärrä
67. Musiikinopettajani
pitää mielenkiintoisia
tunteja _____ pitää tylsiä tun-
teja
68. Musiikinopettajani on
ankara _____ lempeä
69. Pelkään musiikin-
opettajaani _____ en pelkää
70. En pidä musiikin-
opettajastani _____ pidän
71. Musiikinopettajani
moitteet ovat usein
oikeudenmukaisia _____ epäoikeudenmukai-
sia
72. Musiikkitunnilla opet-
taja suosii tiettyjä _____ kohtelee kaikkia
oppilaita _____ tasa-
puolisesti

(jatkuu)

(jatkuu)

73. Musiikinopettajani
kanssa voi keskustella
muustakin kuin vain
kouluasioista — — — — — ei voi keskustel
la

74. Musiikinopettajani
on taitava — — — — — on vähemmän taita
va

Lopuksi vielä muutama kysymys siitä, mitä teette musiikintun-
neilla. Rengasta sopiva vaihtoehto

1 = usein 3 = harvoin
2 = joskus 4 = ei koskaan

Usein joskus harvoin ei kos.

1. Musiikin tunneilla laulamme	1	2	3	4
2. Musiikin tunneilla soitamme	1	2	3	4
3. Musiikin tunneilla opettelemme musiikin teoriaa	1	2	3	4
4. Musiikin tunneilla meillä on musiikkiliikuntaa	1	2	3	4
5. Musiikin tunneilla kuuntelemme klassista musiikkia	1	2	3	4
6. Kuuntelemme rock- tai pop- musiikkia	1	2	3	4
7. Musiikin tunneilla teemme vierailuja konsertteihin tms.	1	2	3	4
8. Musiikin tunneilla keksimme itse musiikkia	1	2	3	4
9. Musiikin tunneilla keksimme itse rytmejä	1	2	3	4

(jatkuu)

(jatkuu)

10. Musiikin tunneilla istumme pulpeteissa	1	2	3	4
11. Musiikin tunneilla soitamme bändisoittimia	1	2	3	4
12. Musiikin tunneilla soitamme kannelta	1	2	3	4
13. Musiikin tunneilla soitamme nokkahuilua	1	2	3	4
14. Musiikin tunnilla laulamme koululauluja	1	2	3	4
15. Musiikin tunnilla laulamme pop- tai rock-musiikkia	1	2	3	4
16. Musiikin tunnilla laulamme lauluja, joita haluan laulaa	1	2	3	4
16. Musiikin tunnilla soitetaan soittimia, joita haluan soittaa	1	2	3	4
17. Musiikin tunnilla teemme ryhmätöitä	1	2	3	4
18. Musiikin tunneilla on kivaa	1	2	3	4
19. Musiikin tunneilla opettaja soittaa enemmän kuin oppilaat	1	2	3	4
20. Musiikin tunneilla kirjoitetaan paljon	1	2	3	4
21. Musiikin tunneilla oppilaat soittavat paljon	1	2	3	4
22. Musiikin tunneilla oppilaat laulavat paljon	1	2	3	4

Ja ihan viimeiseksi, vastaatko vielä näihin kysymyksiin!!!!!!

(jatkuu)

(jatkuu)

Musiikin arvosanasi viimeisessä todistuksessa _____

Soitatko jotakin soitin-

ta? _____

Soittaako joku

perheessäsi? _____

Lulatko

kuorossa? _____

Kuunteletko

musiikkia? _____

Mitä

kuuntelet? _____

Käytkö konserteis-

sa? _____

Harrastatko musiik-

kia? _____

Harrastatko jotakin muuta? Mitä? _____

Harrastaako joku perheessäsi musiikkia? Kuka? _____

Kiinnostaako sinua lähteä leirikouluun? Miksi?

Mitä odostat leirikoululta? Mitä haluaisit siellä tehdä?

Onko sinusta mielenkiintoista ja mukavaa mennä leirikou-
luun, jossa painotetaan musiikkia? Miksi?

Kiitos avustasi!!! Sinun vastauksesi ovat minulle todella
tärkeitä. Tarkista vielä, että olet täyttänyt joka kohdan!

Reliability

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (MUSMIN)

Item-total Statistics

Item	Scale Mean if Deleted	Scale Variance if Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS1	53.1290	102.9828	.6194	.8281
KYS2	52.7097	102.4796	.5504	.8306
KYS3	51.9355	115.9957	.0258	.8544
KYS4	53.3226	105.4258	.4343	.8367
KYS5	53.0323	110.0323	.2900	.8432
KYS6	53.1290	102.7161	.5932	.8289
KYS7	53.4839	99.9914	.5783	.8286
KYS8	53.2581	100.1978	.6449	.8254
KYS9	53.1290	104.7828	.4436	.8363
KYS10	51.9355	116.2624	.0175	.8543
KYS11	52.6452	104.8386	.6465	.8289
KYS12	53.1613	102.2731	.5388	.8311
KYS13	53.6129	95.7785	.6305	.8248
KYS14	52.8065	102.8946	.5770	.8296
KYS15	53.9032	116.4237	-.0020	.8571
KYS27	52.5484	99.7892	.6498	.8250
KYS28	53.4194	106.7183	.3996	.8388

Reliability Coefficients
N of Cases = 31.0 N of Items = 17
Alpha = .8441

Correlations

Correlations

	KYS3	KYS10	KYS15
KYS3			
	Pearson Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
KYS10			
	Pearson Correlation	.011	
	Sig. (2-tailed)	.953	
	N	31	
KYS15			
	Pearson Correlation	-.111	.027
	Sig. (2-tailed)	.552	.883
	N	31	31

Correlations

Reliability Coefficients
N of Cases = 31.0
Alpha = .8797

Correlations

Correlations

	KYS3	KYS10	KYS15	KYS27	KYS28
KYS3					
	Pearson Correlation				
	Sig. (2-tailed)				
	N				
KYS10					
	Pearson Correlation	.011			
	Sig. (2-tailed)	.953			
	N	31			
KYS15					
	Pearson Correlation	-.111	.027		
	Sig. (2-tailed)	.552	.883		
	N	31	31		
KYS27					
	Pearson Correlation	.043	.226	.045	
	Sig. (2-tailed)	.818	.222	.811	
	N	31	31	31	
KYS28					
	Pearson Correlation	.004	.116	.006	.394*
	Sig. (2-tailed)	.981	.533	.973	.028
	N	31	31	31	31

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Reliability

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (MUSMIN)

Item-total Statistics

Item	Scale Mean if Deleted	Scale Variance if Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS1	41.9355	98.0524	.6010	.8695
KYS2	41.5161	96.8581	.6093	.8685
KYS3	42.1280	101.6485	.4095	.8782
KYS5	41.8187	104.8731	.3236	.8812
KYS6	41.9355	98.0624	.6106	.8688
KYS7	42.2903	94.0796	.6465	.8663
KYS8	42.0645	95.9957	.6435	.8668
KYS9	41.9355	99.9957	.4626	.8758
KYS11	41.4516	99.9226	.6808	.8677
KYS12	41.9677	97.6323	.5540	.8713
KYS13	42.4194	92.4516	.6005	.8696
KYS14	41.6129	99.0452	.5564	.8712
KYS27	41.3548	96.0386	.6290	.8675
KYS28	42.2258	102.4473	.3949	.8786

Reliability Coefficients
N of Cases = 31.0 N of Items = 14
Alpha = .8797

Correlations

Jatkuu

Correlations :

jatkuu 116

	V5 aseme koulussa	V7 aseme leirikoulussa	MUSMIN2	MUSMIN1
V5 aseme koulussa	Pearson Correlation			
	Sig. (2-tailed)			
N				
V7 aseme leirikoulussa	Pearson Correlation	-.021		
	Sig. (2-tailed)	.910		
N		31		
MUSMIN2	Pearson Correlation	.268	.437*	
	Sig. (2-tailed)	.145	.014	
N		31	31	
MUSMIN1	Pearson Correlation	-.087	-.080	.033
	Sig. (2-tailed)	.641	.667	.859
N		31	31	31

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

T-Test

Group Statistics

SUKUPUOL. subpunnit	N	Keskiv. / Std. Deviation		Std. Error Mean	
		Mean	Deviation		
V5 aseme koulussa	1	15	1,60	,63	,16
	2	16	1,31	,48	,12
V7 aseme leirikoulussa	1	15	2,80	,41	,11
	2	16	2,25	,68	,17
MUSMIN2	1	15	3,933	,521	,1425
	2	16	3,5417	,6071	,1518
MUSMIN1	1	15	3,3857	,8246	,2129
	2	16	3,0714	,6846	,1712

Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances

	F	Sig.
V5 aseme koulussa	2,764	.107
Equal variances assumed		
Equal variances not assumed		
V7 aseme leirikoulussa	4,713	.038
Equal variances assumed		
Equal variances not assumed		
MUSMIN2	.534	.471
Equal variances assumed		
Equal variances not assumed		
MUSMIN1	.188	.668
Equal variances assumed		
Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
V5 aseme koulussa	1,433	29	.163	.29
	1,420	26,061	.167	.29
V7 aseme leirikoulussa	2,688	29	.012	.55
	2,730	24,953	.011	.55
MUSMIN2	1,875	29	.071	.3917
	1,881	28,977	.070	.3917
MUSMIN1	1,158	29	.256	.3143
	1,151	27,301	.260	.3143

15

Jatkuu

Independent Samples Test

latkuu 1/7

		t-test for Equality of Means		
		95% Confidence Interval of the Difference		
	Sid. Error Difference	Lower	Upper	
V5 aseenne koulussa	Equal variances assumed	.20	-.12	.70
	Equal variances not assumed	.20	-.13	.70
V7 aseenne leirikoulussa	Equal variances assumed	.20	.13	.97
	Equal variances not assumed	.20	.13	.97
MUSMIN2	Equal variances assumed	.2089	-3.551E-02	.8188
	Equal variances not assumed	.2082	-3.4178E-02	.8175
MUSMIN1	Equal variances assumed	.2715	-.2410	.8696
	Equal variances not assumed	.2732	-.2459	.8745

Group Statistics

		HARRASTU Harrastuneisuus			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
V5 aseenne koulussa	1	1.45	.69	.21	
	2	2.0	1.45	.51	
V7 aseenne leirikoulussa	1	2.45	.69	.21	
	2	2.55	.60	.14	
MUSMIN2	1	3.7879	.6372	.1921	
	2	3.7000	.6012	.1344	
MUSMIN1	1	3.8052	.6508	.1962	
	2	2.9036	.6202	.1387	

Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances

		F		Sig.	
V5 aseenne koulussa	Equal variances assumed	1.310		.262	
	Equal variances not assumed				
V7 aseenne leirikoulussa	Equal variances assumed	.330		.576	
	Equal variances not assumed				
MUSMIN2	Equal variances assumed	.254		.618	
	Equal variances not assumed				
MUSMIN1	Equal variances assumed	.167		.686	
	Equal variances not assumed				

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		(2-tailed)			
	t	df	Sig.	Mean Difference	
V5 aseenne koulussa	Equal variances assumed	.021	29	.983	4.55E-03
	Equal variances not assumed	.019	16,198	.985	4.55E-03
V7 aseenne leirikoulussa	Equal variances assumed	-.401	29	.692	-9.55E-02
	Equal variances not assumed	-.386	18,554	.704	-9.55E-02
MUSMIN2	Equal variances assumed	.381	29	.706	8.788E-02
	Equal variances not assumed	.375	19,702	.712	8.788E-02
MUSMIN1	Equal variances assumed	3.807	29	.001	.9016
	Equal variances not assumed	3.752	19,875	.001	.9016

latkuu

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means			
	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
		Lower	Upper	
V5 aseenne koulussa	Equal variances assumed Equal variances not assumed	.22 .24	-.44 -.50	.45 .51
V7 aseenne leirikoulussa	Equal variances assumed Equal variances not assumed	.24 .25	-.58 -.61	.39 .42
MUSMIN2	Equal variances assumed Equal variances not assumed	.2304 .2345	-.3834 -.4017	.5591 .5775
MUSMIN1	Equal variances assumed Equal variances not assumed	.2368 .2403	.4172 .4002	1.3860 1.4031

Correlations

	V5 aseenne koulussa	V7 aseenne leirikoulussa	MUSMIN2	MUSMIN1	ARVOSANA
V5 aseenne koulussa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N				
V7 aseenne leirikoulussa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.021 .910 31			
MUSMIN2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.268 .145 31	.437* .014 31		
MUSMIN1	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.087 .641 31	-.080 .667 31	.033 .859 31	
ARVOSANA	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.082 .661 31	-.040 .830 31	.168 .367 31	.451* .011 31

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Reliability

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (OPEASENN)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS23	24,6452	49,1699	,6684	,8655
KYS24	25,6774	54,6925	,5825	,8710
KYS25	24,6774	51,5591	,5457	,8742
KYS26	25,8065	53,8946	,6340	,8683
KYS32	25,8387	52,1398	,7726	,8609
KYS33	25,9032	55,0237	,5785	,8714
KYS34	25,7097	52,2129	,6797	,8649
KYS35	25,9355	55,1290	,5979	,8708
KYS36	22,9032	58,3570	,2971	,8845
KYS37	25,9355	51,3957	,6398	,8670
KYS38	25,6774	54,9591	,5601	,8721
KYS39	25,0323	51,3656	,5028	,8788

Reliability Coefficients

N of Cases = 31,0 N of Items = 12
 Alpha = ,8804

Correlations

Correlations

		OPEASENN	ASENNEK asenne koulussa	ASENNEL asenne leirikoulussa
OPEASENN	Pearson Correlation			
	Sig. (2-tailed)			
	N			
ASENNEK asenne koulussa	Pearson Correlation	,433		
	Sig. (2-tailed)	,015		
	N	31		
ASENNEL asenne leirikoulussa	Pearson Correlation	,311	-,021	
	Sig. (2-tailed)	,089	,910	
	N	31	31	

Correlations

Correlations

Jatkuu 120

SUKUPUOL	sukupuoli		OPEASENN	ASENNEK asenne koulussa	ASENNEL asenne leirikoulussa
1	OPEASENN	Pearson Correlation			
		Sig. (2-tailed)			
		N			
	ASENNEK asenne koulussa	Pearson Correlation		,369	
		Sig. (2-tailed)		,176	
		N		15	
	ASENNEL asenne leirikoulussa	Pearson Correlation		,256	-,327
		Sig. (2-tailed)		,356	,234
		N		15	15
2	OPEASENN	Pearson Correlation			
		Sig. (2-tailed)			
		N			
	ASENNEK asenne koulussa	Pearson Correlation		,424	
		Sig. (2-tailed)		,102	
		N		16	
	ASENNEL asenne leirikoulussa	Pearson Correlation		,184	-,051
		Sig. (2-tailed)		,496	,851
		N		16	16

Jatkuu

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 ASENNNEK asenne koulussa	1,45	31	,57	,10
ASENNNEL asenne leirikoulussa	2,52	31	,63	,11

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 ASENNNEK asenne koulussa & ASENNNEL asenne leirikoulussa	31	-,021	,910

Paired Samples Test

	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
Pair 1 ASENNNEK asenne koulussa - ASENNNEL asenne leirikoulussa	-1,06	,85	,15	-1,38	-,75	-6,942	30	,000

T-Test

Jatkum

Jatkum

jatkuu

Paired Samples Statistics

SUKUPUOL	sukupuoli	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
1	ASENNEK asenne koulussa	1,60	15	,63	,16
	ASENNEL asenne leirikoulussa	2,80	15	,41	,11
2	ASENNEK asenne koulussa	1,31	16	,48	,12
	ASENNEL asenne leirikoulussa	2,25	16	,68	,17

Paired Samples Correlations

SUKUPUOL	sukupuoli	N	Correlation	Sig.
1	ASENNEK asenne koulussa & ASENNEL asenne leirikoulussa	15	-,327	,234
	ASENNEK asenne koulussa & ASENNEL asenne leirikoulussa	16	-,051	,851

Paired Samples Test

SUKUPUOL		sukupuoli	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
		Pair 1				Lower	Upper			
1	ASENNEK asenne koulussa - ASENNEL asenne leirikoulussa		-1,20	,86	,22	-1,68	-,72	-5,392	14	,000
	ASENNEK asenne koulussa - ASENNEL asenne leirikoulussa		-,94	,85	,21	-1,39	-,48	-4,392	15	,001

Correlations

Jatkuu

Correlations

	ASENNEK aseenne koulussa	ASENNEL aseenne leirikoulussa	MUSMINI	MUSMIN2	ARVOSANA
ASENNEK aseenne koulussa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N				
ASENNEL aseenne leirikoulussa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.021 ,910 31			
MUSMINI	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.087 ,641 31	-.080 ,667 31		
MUSMIN2	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,268 ,145 31	,437 ,014 31	,033 ,859 31	
ARVOSANA	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,082 ,661 31	-,040 ,830 31	,451 ,011 31	,168 ,367 31

Correlations