

**LAULUN ILOA JA HYVÄÄ KARMAA -
Musiikkiluokalle hakeutumisen prosessi oppilaiden,
vanhempien ja opettajien kuvaamana**

Susse Mattila

Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma

Kevät 2010

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mattila, S. 2010. LAULUN ILOA JA HYVÄÄ KARMAA – Musiikkiluokalle hakeutumisen prosessi oppilaiden, vanhempien ja opettajien kuvaamana. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma, 91 s.

Opinnäytetyössä tarkastellaan musiikkiluokalle hakeutumista oppilaiden, vanhempien sekä opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää musiikkiluokalle hakeutumisen taustalla olevia motiiveja, valintakokeeseen valmistautumista ja kokemusta, musiikkiluokalla opiskelun edellytyksiä sekä käytetyn pääsykoemenetelmän sopivuutta oppilasaineksen valinnassa. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat erään suomalaisen peruskoulun musiikkiluokan 3. vuosiluokan 24 oppilasta, heidän vanhempansa sekä koulun musiikkiluokkia opettavat luokanopettajat. Teoreettinen viitekehys on jäsenetty musikaalisuutta ja musiikin opiskelun motivaatiota käsittelevistä teorioista käsin; Karman musikaalisuuden malli, Hallamin musiikin oppimisen malli sekä Austinin, Renwickin ja McPhersonin musiikkia motivoituneesti opiskelevan oppilaan malli ovat tutkimuksen taustateorian keskeiset painopistealueet.

Tutkimusaineisto on koottu laadullisin tutkimusmenetelmin yhteistyökoulun oppilailta, vanhemmilta ja opettajilta lukuvuoden 2008–2009 aikana. Käytössä olivat vapaa kirjoitelma, kyselylomake sekä haastattelu, ja kerätty aineisto on analysoitu teemoittelun ja tyypittelyn avulla merkitysluokiksi. Tutkimusaineistosta nousseiden tulosten mukaan merkittävimmät motiivit oppilaan musiikkiluokalle hakeutumiseen ovat sosiaalisia ja oppilaan aiempaan musiikkiharrastukseen ja musiikin tuottamaan sisäsyntyiseen motivaatioon liittyviä. Musiikkiin orientoitunut perhe ja kaveripiiri toimivat lapsen motivaatiota suuntaavasti, ja laulamisen ja soittamisen tuottama ilo sekä halua oppia lisää saavat oppilaan hakeutumaan musiikkiluokalle. Valintakoe koetaan pääosin jännittävänä vaiheena musiikkiluokalle pyrittäessä, ja valintavaiheeseen valmistaudutaan paitsi soittamista ja laulamista harjoittelemalla, myös keskustelemalla vanhempien ja muiden pyrkijöiden kanssa. Musiikkiluokalla opiskelu edellyttää tutkimustulosten mukaan oppilaalta riittävän musikaalisuuden lisäksi motivaatiota sekä yleistä kypsyttä koulutyöstä suoriutumiseen. Käytetty kykyjä mittaava Karman musikaalisuudesta nähdään hyvänä, musikaalisuutta paljastavana testinä, mutta se ei yksin riitä ennustamaan tai selittämään musiikkiluokalla opiskelun edellytyksiä, vaan lisänä käytetään laulu- ja rytmintotestit, haastattelua sekä vapaaehtoista soittonäytettä.

ASIASANAT: motivaatio, musikaalisuus, musikaalisuustestaus, Karman testi, musiikkiluokat.

ESIPUHE

Pro gradu -tutkielmani on ollut monivaiheinen ja rikas prosessi, jonka aikana olen käynyt vuoropuhelua työni kanssa. Olemme kasvattaneet toinen toistamme matkan varrella – toinen on kasvanut sivumäärässä, toinen kärsivällisyydessä, oivalluksissa ja tutkijan taidoissa.

Haluan esittää sydänlämpöisen kiitoksen opinnäytetyöni mahdollistaneelle yhteistyötaholleni, tässä tutkimuksessa anonyyminä pysyttelevälle musiikkiluokkayhteisölle, työtäni kärsivällisesti ja ansiokkaasti ohjanneelle musiikin tohtori Katri-Helena Rautiaiselle sekä työni toisena tarkastajana toimineelle, rakentavaa ja arvokasta palautetta antaneelle professori Eira Korpiselle. Kiitoksensa ansaitsevat myös lähipiiri; kotiväki sekä ystävät, joiden rohkaisu ja kritiikki työn eri vaiheissa olivat merkittäviä.

Romantiikan ajan säveltäjät uskoivat, että elämä on vain alkusoitto. Suurimman ja kauneimman kiitoksen saa Taivaallinen Ylikapellimestari, jolta oman alkusoittoni sain. Kiitos antamastasi laulun lahjasta ja ilosta, jota sen kautta saan jakaa!

Abban sanoin,

”So I say

Thank you for the music, the songs I’m singing,

Thanks for all the joy they’re bringing.

Who can live without it? I ask in all honesty

What would life be?

Without a song or a dance what are we?

So I say thank You for the music

For bringing it to me.”

Jyväskylässä Seminaarinmäellä 21. toukokuuta 2010

Susse Mattila

SISÄLLYS

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS | 7 |
| 2.1 | MITÄ MOTIVAATIOILLA TARKOITETAAN? | 7 |
| 2.1.1 | <i>Motivaatiosta musiikin oppimisessa ja opiskelussa</i> | 10 |
| 2.1.2 | <i>Hallamin musiikin oppimisen motivaatiomalli</i> | 12 |
| 2.1.3 | <i>Austinin, Renwickin ja McPhersonin motivoituneen musiikinopiskelijan profiili</i> | 14 |
| 2.2 | MUSIKAALISUUDEN MÄÄRITTELYN HAASTEITA | 16 |
| 2.2.1 | <i>Kai Karman musikaalisuuden malli</i> | 20 |
| 2.2.2 | <i>Musikaalisuuden jakautuminen yhteiskunnassa</i> | 21 |
| 2.2.3 | <i>Musikaalisuuden testauksesta ja musiikkitestien tehtävistä</i> | 25 |
| 2.2.3.1 | Testien jaottelua | 26 |
| 2.2.3.2 | Kai Karman musikaalisuustesti | 28 |
| 2.3 | MUSIIKKILUOKKAJÄRJESTELMÄSTÄ JA MUSIIKKILUOKILLA OPISKELUSTA | 29 |
| 3 | TUTKIMUSASETELMA, TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 31 |
| 3.1 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT | 31 |
| 3.2 | TUTKIMUSMENETELMÄT SEKÄ TUTKIMUKSEN EETTISIÄ NÄKÖKOHTIA | 31 |
| 3.2.1 | <i>Kirjoitelma</i> | 32 |
| 3.2.2 | <i>Avoin kyselylomake</i> | 33 |
| 3.2.3 | <i>Haastattelu</i> | 34 |
| 3.3 | TUTKIMUSAINESTON KERUU JA ANALYSOINTI | 37 |
| 4 | TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA TEORIAN VALOSSA | 41 |
| 4.1 | MUSIIKKILUOKALLE HAKEUTUMISET SYYT | 41 |
| 4.2 | OPPILAIDEN KOKEMUS VALINTAKOKEESTA JA MUSIKAALISUUSTESTISTÄ SEKÄ TILANTEESEEN VALMISTAUTUMINEN | 47 |
| 4.3 | MUSIKAALISUUS JA MUSIKAALISUUDEN TESTAAMINEN | 54 |
| 4.4 | MUSIIKKILUOKALLA OPISKELUN EDELLYTYKSET | 58 |
| 4.5 | OPPILAAN HAKUMOTIVAATIO JA SIIHEN VAIKUTTAMINEN OPETTAJIEN KUVAAMANA | 61 |
| 5 | POHDINTA | 69 |
| 5.1 | TULOSTEN TARKASTELU | 69 |
| 5.2 | TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS | 74 |
| | LÄHTEET | 81 |
| | LIITTEET | 85 |
| | <i>Liite 1: Tutkimuslupa-anomus</i> | 85 |
| | <i>Liite 2: Kirje oppilaiden vanhemmille</i> | 86 |
| | <i>Liite 3: Kirjoitustehtävä oppilaille</i> | 87 |
| | <i>Liite 4: Kyselylomake vanhemmille</i> | 89 |
| | <i>Liite 5: Haastattelun teemat</i> | 91 |

1 JOHDANTO

”Pieni noo-kii-poi-kaa vaan uunin piippuun koo-hoo-aa...” lauloi kerran pieni lettipäinen tyttö musiikkiopiston valintakokeessa. Ja ilmoitti napakasti äidille, että ”mitään kanteletta minä en kyllä soita, vaan viulua”. Parin viikon päästä toi posti kotiin lettipään nimellä varustetun hyväksymiskirjeen; ilmeisesti sekä päättäväinen asenne että pienet, orastavat lahjat olivat riittäneet vakuuttamaan valitsijaraadin, ja näin tavoitteellinen musiikinopiskelu saattoi alkaa.

Vuosia myöhemmin tuo samainen lettipää, nyt käsissä olevan opinnäytteen kirjoittaja, suoritti musiikinopettajan työhöntutustumisjaksoa eräällä koululla. Välituntikeskustelujen ja kahvin lomassa sivuttiin musiikkiluokkia opettavien opettajien kanssa ajankohtaista asiaa; mikä saa jonkun lapsen hakeutumaan musiikkiluokalle? Miksi hakijamäärät nykyisin ovat laskussa eikä motivoituneita tai riittävän kyvykkäitä hakijoita tahdo aina takavuosien tapaan löytyä? Millaisia lahjoja musiikkiluokalla opiskelu oppilaalta edellyttää? Mitä musiikkiluokalle tulevalta oppilaalta voi kohtuudella odottaa? Miten musikaalisuutta pitäisi testata ja miltä testitilanne mahtaa oppilaasta tuntua?

Nämä edellä mainitut, työhöntutustumisjakson yhteistyökoulussa esiin nousseet kysymykset olivat mielessäni, kun ilmoittauduin ensimmäiseen opinnäyteseminaariini. Kenttäkoulussa heränneet kysymykset, aiemmat aiheesta tehdyt tutkimukset sekä ajatus musiikinopettajana työskentelystä tulevaisuudessa saivat minut tarttumaan tähän aiheeseen ja syventämään omaa asiantuntijuuttani juuri tällä alueella. Koska aihe oli käytännön koulutyössä esille noussut ja opettajakunnan esille tuoma, siihen syventyminen tuntui antoisalta ja mahdollisesti kenttääkin rikastuttavalta. Näistä syistä valitsin pro gradu-tutkielmani aiheeksi musiikkiluokalle hakeutumisen motivaation sekä valintatilanteen ja käytettyjen valintamenetelmien tutkimisen. Aiemmat musiikkiluokista ja musikaalisuustestauksesta tehdyt tutkimukset, kuten Harisen (2005) ja Vartiaisen (2007) tutkimukset antoivat arvokkaita näkökulmia aiheeni rajaamiseen, mutta osoittivat samalla, että juuri musiikkiluokalla hakeutumista ja siellä opiskelemiseen tarvittavia edellytyksiä olisi syytä lähestyä tarkemmin. Lisäksi

ajankohtaisuus puolsi aiheeseen tarttumista ja sen tutkimista; taito- ja taideaineiden erityisasema niin hyvässä kuin pahassa on ollut keskustelun keskiössä viime vuosina, ja toisaalta eri puolilla maata on toisinaan puhuttu jopa musiikkiluokkatoiminnan alasajosta. Työhöntutustumisjaksoni koulun opettajat lähtivät mukaan tutkielmani yhteistyökumppaneiksi. Aineiston keruu kolmelta eri taholta, oppilailta, vanhemmilta sekä opettajilta, mahdollisti aiheen monipuolisen tarkastelun ja valotti näin musiikkiluokalle hakeutumista useasta eri suunnasta.

Tutkielmani teoriakatsauksessa pyrin avaamaan tutkimukseni aiheen keskeisiä käsitteitä, motivaatiota, musikaalisuutta sekä musikaalisuuden testausta. Tulososassa tarkastelen keräämääni aineistoa tämän kokoamani teoriakehyksen kautta ja etsin näin vastauksia asettamiini tutkimusongelmiin. Tutkielman lopussa esittelen joitakin kysymyksen tulevia jatkotutkimusaiheita. Olen kerännyt tutkielmani aineiston talven 2008–2009 aikana yhteistyökouluni kolmannen luokan oppilailta, heidän vanhemmiltaan sekä opettajilta.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Mitä motivaatiolla tarkoitetaan?

Motivaation käsite on paljon käytetty ja hyviin moniulotteinen. Arkikielessä motivaatiolla voidaan ajatella tarkoitettavan yksilön toiminnan ja käytöksen takana olevia syitä ja niiden muodostamaa kokonaisuutta - kaikkia niitä merkityksiä, joista käsin yksilö toimii tietyllä tavalla ja suuntaa toimintaansa. Puhuttaessa hyvästä motivaatiosta, tarkoitetaan tällä yleensä sitä, että ihminen toimii tehokkaasti jonkun asian hyväksi ja on valmis ponnistelemaan sen eteen. Huonolla motivaatiolla taas viitataan yleisesti heikkoon kiinnostukseen ja toiminnan passiivisuuteen. Eri aikoina on vallalla ollut hyvin erilaisia näkemyksiä motivaatiosta, ja aiheesta tehty psykologinen tutkimus on niin ikään ollut kirjavaa vaihdellen puhtaan biologisperustaisista näkemyksistä moderneihin ihmisen kokonaisvaltaisuutta korostaviin lähestymistapoihin.

Motivaatio on hankalasti lähestyttävä, monimutkainen psykologinen ilmiö, josta on ollut vallalla hyvin erilaisia käsityksiä ja määritelmiä (Ruohotie 1998, 36–37). Se on vaikeasti määriteltävä ja dynaaminen kokonaisuus, jolla arkikielessä usein tarkoitetaan toiminnan perustaa (Kosonen 2001, 31). Alun pitäen sana motivaatio on johdettu latinalaisesta *movere* -sanasta, jolla tarkoitetaan liikkumista. Myöhemmin käsitettä on laajennettu tarkoittamaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää, esimerkiksi ihmisen käyttäytymisen alkuperää, suuntaa, intensiteettiä ja pysyvyyttä (Ruohotie 1998, 36–37).

Motivaation kantasamalla, motiivilla, on tarkoitettu usein haluja, tarpeita, viettejä, sisäisiä yllykkeitä, palkkioita sekä rangaistuksia, jotka virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa (Ruohotie 1998, 36–37). Ensimmäisissä aiheesta esitetyissä teorioissa motivaation pohjana nähtiinkin ihmisen perustarpeiden tyydyttäminen (Hallam 2007). Motivaatiopsykologisen tutkimuksen edistyksen myötä motiivikäsite laajentui fysiologisen tarpeen ulkopuolelle (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10); motiivit ovat hypoteettisia konstruktioita, joilla selitetään, miksi yksilö tekee sitä, mitä tekee (Brophy 2004, 4). Motivaatio on tällaisten motiivien aikaansaama tila

(Ruohotie 1998, 36–37). Täten motivaatio pyrkii selittämään syitä ihmisen käyttäytymiseen; mihin toimintaan ihminen ryhtyy, kuinka innokkaasti hän toimii ja mitkä seikat tuottavat hänelle tyydytystä, millaisia valintoja hän tekee, mitä hän ajattelee ja tuntee suorittaessaan jotakin tehtävää. Motivaatio on määritelty sellaiseksi sisäiseksi tilaksi, joka aikaansaa, ohjaa ja ylläpitää toimintaa. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177–178.) Motivaatioteoreetikoiden käyttämät lähestymistavat voidaan jakaa kolmeen ryhmään: yksilön sisältä tulevaa motivaation perustaa korostavaan, ympäristön vaikutusta korostavaan sekä yksilön ja ympäristön muodostamaa, vuorovaikutusta korostavaan lähestymistapaan (Hallam 2002).

Motivaation tutkimuksella on pitkät historialliset juuret. Motivaatiopsykologiassa esitetyt perusajatukset motivaatiosta ovat vaihdelleet eri aikoina erilaisten lähestymistapojen mukaan; motivaatiota on tarkasteltu niin fysiologisen näkökulman, psykoanalyttisen teorian kuin behaviorisminkin kautta (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10–23; Hallam 2007). Motivaatiotutkimuksen kenttä on ollut hajanainen, eivätkä kaikki tutkijat ole olleet yksimielisiä motivaatio-käsitteen käytöstä tai määritelmistä (Lehtinen ym. 2007, 178). Aihetta käsittelevän tutkimuksen historiassa tunnetaankin erilaisia suuntauksia ja kymmeniä erilaisia teorioita.

Varhaisimmissa motivaatiosta esitetyissä teorioissa motivaation nähtiin muodostuvan yksilön fyysisille perustarpeille, kuten esimerkiksi nälälle ja janolle ja näiden biologisten perustarpeiden tyydyttämiseksi (Hallam 2002; Lehtinen ym. 2007, 182). Sitten behavioristinen näkökulma otti perustarpeiden, kuten nälän lisäksi, ohella huomioon myös motivaatioon vaikuttavat ulkoiset tekijät, kuten palkkiot ja rangaistukset (Hallam 2002). Behavioristiseen motivaatiokäsitykseen kuuluikin olennaisesti positiivinen vahvistaminen, jossa oikea ja toivotun käyttäytymisen jälkeen oppijalle annetaan mielihyvää tuottava palkkio (Lehtinen ym. 2007). Psykoanalyttiset teoriat, esimerkiksi Sigmund Freudin teoria, puolestaan selittivät motivaation muodostuvan yksilön erilaisten viettivoimien, kuten esimerkiksi seksuaalienergian olemassaoloon, kun taas humanistiset teoriat, kuten Rogersin ja Maslowin motivaatioteoriat, korostivat yksilön omaa valinnan mahdollisuutta toiminnan perustana (Hallam 2002.) Vähitellen ihmisen ominaisimpia tarpeita korostavasta lähestymistavasta siirryttiin toisenlaiseen, kognitiota korostavaan tulkintaan; 1900-luvun loppupuolen motivaatioteoriat perustuvat ajatukselle, että motiivit ovat sosiaalisia ja kognitiivisia

konstruktioita, kuten esimerkiksi Atkinsonin ja McCllandin suorituksen odotusarvoteoriassa oletetaan. Myöhemmin tähän näkemykseen liitettiin vielä attribuutioteorian ajatus onnistumiselle ja epäonnistumiselle annetuista subjektiivisista selityksistä ja niiden vaikutuksista motivaatioon. (Lehtinen ym. 2007, 185–186.)

Kaikki motivaatioteoriat ovat vaikuttaneet vallalla olevan sosiokognitiivisen motivaatioteorian syntyyn. Moderni motivaatioteoria on omaksunut kognition merkityksen motivaation pohjana; omat käsityksemme ja tulkintamme asioista vaikuttavat käyttäytymiseemme (Hallam 2002). Modernissa motivaatioteoriassa motivaatiota onkin alettu tutkia ihmisten kertomien tavoitteiden avulla; millaisia tavoitteita, pyrkimyksiä tai hankkeita ihmisillä on, millaisina he näkevät mahdollisuutensa toteuttaa niitä ja vaikuttaa niihin, kuinka tärkeitä tavoitteet heille ovat ja millaisia tunteita niihin liittyy (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10–23). Nykyisen motivaatiokäsityksen mukaan ihminen on siis itse aktiivinen oman motivaationsa tuottaja (Byman 2002). Vallalla olevan sosiokognitiivisen teorian mukaan ihminen on aktiivinen, toimintaansa suuntaava, tavoitteita asettava ja toimintaansa tietoisesti arvioiva subjekti, ja yksilön toiminta on sidoksissa ympäristöön ja muiden toimintaan (Ahonen 2004, 155). Ahosen mukaan motivaatio nähdäänkin nykyisin useita ilmiöitä kattavana sateenvarjokäsitteenä, jonka alle mahtuu monenlaisia yksilön persoonallisuuteen että tilanteisiin liittyviä ominaisuuksia, joilla selitetään ihmisen aktiivista ja tavoitteeseen suuntautunutta käyttäytymistä. Motivaatiota ei enää ymmärretä homogeenisena ilmiönä, vaan sen nähdään sisältävän useita erilaisia tekijöitä.

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan motivaatiota erityisesti musiikin oppimisessa. Keskeisiksi motivaatiota selittäviksi malleiksi on valittu Hallamin motivaatiomalli sekä Austinin, Renwickin ja McPhersonin malli motivoituneesta musiikin opiskelijasta. Molemmat mallit osoittautuivat käyttökelpoisiksi ja suuntaa antaviksi sen vuoksi, että ne yhdistivät monipuolisesti edellä esiteltyjä moderneja näkemyksiä motivaatiosta ja monista sen osatekijöistä. Näissä malleissa motivaatio nähdään modernin motivaatiokäsityksen mukaisesti yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutteisena ilmiönä, jossa erilaisilla tekijöillä, kuten esimerkiksi sosiaalisella verkostolla, yksilön itsesäätelyllä, toiminnalla ja persoonallisuudella on kaikilla oma tehtävänsä.

Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan erityisesti näitä musiikin oppimisen ja opiskelun taustalla olevia motivaatiotekijöitä ja näitä edellä mainittuja motivaatiomalleja.

2.1.1 Motivaatiosta musiikin oppimisessa ja opiskelussa

Motivaation osuutta koulun musiikin opetuksen tavoitteissa on pidetty toistuvasti tärkeänä; erillisten tietojen ja taitojen välittämisen sijaan koulun musiikin opetuksen tavoitteena on myönteisten asenteiden ja jatkuvan innostuksen herättäminen musiikkia kohtaan (Ahonen 2004, 154). Kuitenkin varsinainen musiikin oppimiseen liittyvä tutkimus on vähäistä; motivaatiotutkimus on keskittynyt selvittämään lähinnä niin kutsuttujen akateemisten aineiden, kuten matematiikan tai luonnontieteiden oppimisen motivaatioperustaa (Austin, Renwick & McPherson 2007). Musiikillista motivaatiota koskeva tutkimus on puolestaan keskittynyt lähinnä instrumentin soittamisen opiskeluun ja soitonopiskelun motivaatioon (Hallam 2007). Kuitenkin soitonopiskelu ja peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteet ja oppisisällöt eroavat toisistaan merkittävästi (Kivikoski 2005, 32). Tässä mielessä pätevän teoriataustan kokoaminen ennalta vain hieman sivutusta aiheesta on haasteellista.

Musiikin oppimisen ja siitä innostumisen taustalla voidaan katsoa vaikuttavan monia erilaisia tekijöitä. Ahonen (2004, 154) nostaa esille musiikin opiskelun motivaatioon keskeisesti liittyvän kysymyksen; miksi toinen innostuu soitonharjoittelusta ja saa musiikista rakkaan harrastuksen, kun testien perusteella toinen erinomaiset edellytykset omaava taas ei osoita kiinnostusta musiikkiin? Motivaatio selittää musiikin oppimista, kuten kaikkea muutakin oppimista merkittävästi, ja musiikin oppimiseen motivoitunut henkilö opiskelee musiikkia tehokkaasti. Tehokkaaseen opiskeluun kuuluvat esimerkiksi valintojen tekeminen oman toiminta-alueen hyväksi, tarkkaavaisuuden suuntaaminen kiinnostuksen kohteeseen, toiminnan pitkäjänteisyys sekä ja työskentelyn laatu. Hyvin motivoituneella oppilaalla on energiaa tarttua vaativiinkin musiikillisiin haasteisiin. (Ahonen 2004, 154.)

Motivaatiota tarkastellaan yleisesti kahtiajaon kautta; se jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (Metsämuuronen 1997, 9; Ruohotie 1998, 37; Byman 2002). Sisäisestä motivaatiosta puhutaan silloin, kun oppiminen itsessään, ilman ulkoa päin tulevaa kontrollia on motivoivaa – tällainen motivaatio on oppimisen kannalta optimaalista.

Ulkoinen motivaatio puolestaan ei sisällä yhtä myönteisiä mielikuvia, sillä siihen perustuva käyttäytyminen ei perustu mielenkiintoon, vaan esimerkiksi toisten ihmisten yllytykseen. (Byman 2000; Woolfolk 2007, 372–373.) Lehmann, Sloboda & Woody (2007, 44–45) ovat lähestyneet musiikin oppimisen motivaatiota juuri tästä edellä esitetystä kahtiajaosta käsin. Sisäsyntyisestä musiikin oppimisen motivaatiosta on kysymys silloin, kun musisoiminen itsessään tuottaa nautinnollisen kokemuksen. Yleisesti ottaen ihminen tekeekin musiikkia juuri sen antaman nautinnon vuoksi, tällaisesta luontaisesta motivaatiosta käsin. Koska musiikkitaitojen saavuttaminen kuitenkin vaatii paljon aikaa ja ponnisteluja, taitavaksi muusikoksi kehittyminen riippuu myös ulkoapäin tulevasta motivaatiosta ja ulkomusiikillisista tekijöistä, kuten esimerkiksi palkkioista, joita saadaan musiikillisesta osallistumisesta. Nuorten muusikoiden kohdalla on tavallista sekä sisäsyntyisen että ulkosyntyisen motivoivan tekijän esiintyminen samanaikaisesti; esimerkiksi esiintymistilanteissa saadut kokemukset voivat olla molemmilla tavoilla motivoivia. Ryhmässä musisoimisen tuoma ilo on luontaisesti palkitsevaa, kun taas yleisöltä saadut aplodit ovat ulkoinen palkkio. Sisäsyntyisen ja ulkosyntyisen motivaation tarkkaa rajaa onkin toisinaan vaikea osoittaa. (Lehmann ym. 2007, 44.) Lisäksi nämä musiikillisen motivaation eri osa-alueet ovat myös vuorovaikutuksessa keskenään; vahva sisäinen motivaatio, kuten soittamisen tuottama mielihyvä, voi kannustaa intensiiviseen harjoitteluun, kun taas jokin ulkoinen tekijä, kuten esimerkiksi kurssitutkintoon valmistautuminen, saattaa tehostaa tätä harjoittelua. Molemmat lähtökohdat voivat edistää taidollisen lopputuloksen saavuttamista. (Ahonen 2005, 155.)

Lehmann ym. (2007, 45) esittävät motivaatioon ja musiikilliseen suoriutumiseen keskittyneen tutkimuksen pohjalta löydettyjä musiikin oppimisen motivaatioon liittyviä periaatteita, joissa korostuu soitonopiskeluun liittyvä näkökulma, mutta joka on sovellettavissa musiikin oppimiseen laajemminkin:

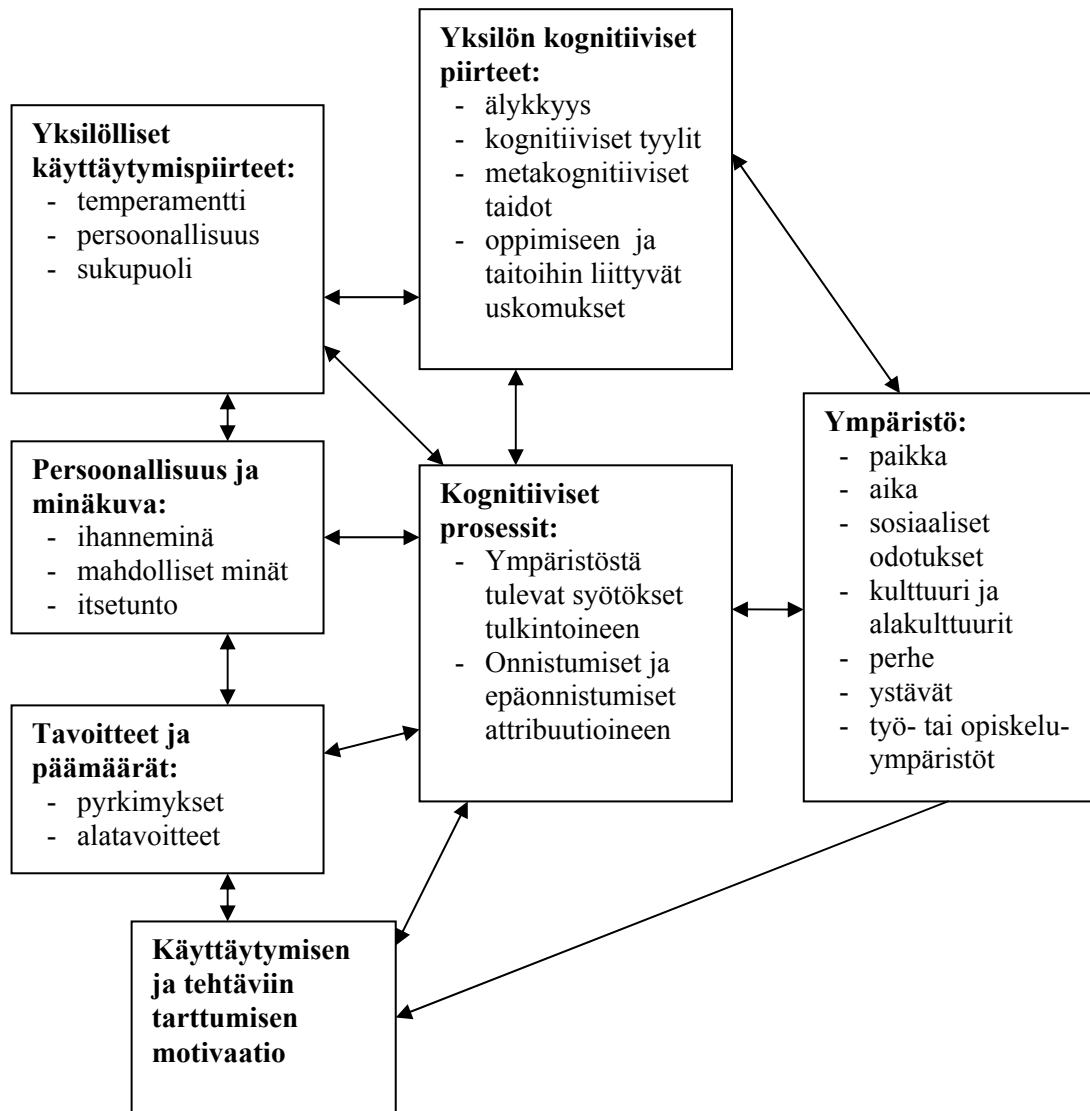
1. Musiikki on itsessään palkitsevaa. Aiemmat, mielihyvää tuottaneet kokemukset musiikista ohjaavat lasta paitsi tavoitteisiin ja osallistumiseen, myös harjoittelemiseen. Luontainen rakkaus musiikkiin voi pohjimmiltaan määrittää sen, miten pitkälle muusikot jatkavat uralla ja kuinka palkitsevaa siitä heille tulee.
2. Vanhempien ja opettajien antama tuki sekä sen vaikutukset. Jotta musiikkia harrastava lapsi motivoituisi harjoittelemaan ja kehittämään kykyjensä, tarvitaan paljon vanhempien ja opettajien ohjausta ja kannustusta.

3. Oppilastovereiden sosiaalinen merkitys nuoren sitoutumisen tukena. ”Konsakulttuurilla” on suuri merkitys nuorten musiikin opiskelijoiden motivaatioon.
4. Muusikoiden opinnoissaan osoittama sisukkuus vaikuttaa ratkaisevasti heidän käsityksiinsä sekä musiikista että heistä itsestään. Musiikinopiskelijoiden omat käsitykset taidokkuudestaan sekä onnistumiseen tai virheisiin liittyvät odotukset vaikuttavat vahvasti suoritukseen.
5. Motivaatio liittyy myös siihen, miten muusikot ottavat vastaan haasteita. Taituruutta tavoittelevat opiskelijat ovat valmiita panostamaan suoritukseen sekä asettamaan tavoitteita itselleen, mikä tehostaa harjoittelua ja tekee siitä näin tuottavampaa ja palkitsevampaa.

Lehmann ym. ovat siis nostaneet tässä tarkastelussa esille sekä yksilön sisältä että ulkopuolelta, ympäristöstä tulevia tekijöitä, jotka suuntaavat musiikin oppimista. Vanhemmat, opettajat sekä oppilastoverit edustavat näissä näkemyksissä sitä sosiaalista kehää, jonka tuki on monesti ratkaisevan tärkeä lapsen tavoitteellisessa musiikinopiskelussa. Toisaalta myös ennen kaikkea yksilön itsesäätelyyn, minäkäsitykseen, persoonallisuuteen ja luonteeseen liittyvät ominaisuudet vaikuttavat esimerkiksi tavoitteen asetteluun ja saavuttamiseen.

2.1.2 Hallamin musiikin oppimisen motivaatiomalli

Edellä esiteltyjä oppimiseen ja motivaatioon vaikuttavia sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä ja niiden yhteisvaikutusta motivaation perustana tarkastelee myös Susan Hallam (2002) kehittämässään musiikin oppimisen motivaatiomallissa. Hallam tarkastelee motivaatiota usean motivaatioteorian, kuten attribuutio- ja odotusarvoteorioiden, antamien monesta osasta koostuvien näkökulmien kautta. Tässä musiikillista motivaatiota käsittelevässä mallissa motivaatioon vaikuttavat ympäristötekijät ja yksilölliset tekijät muodostavat yhden vuorovaikutuksellisen kokonaisuuden:



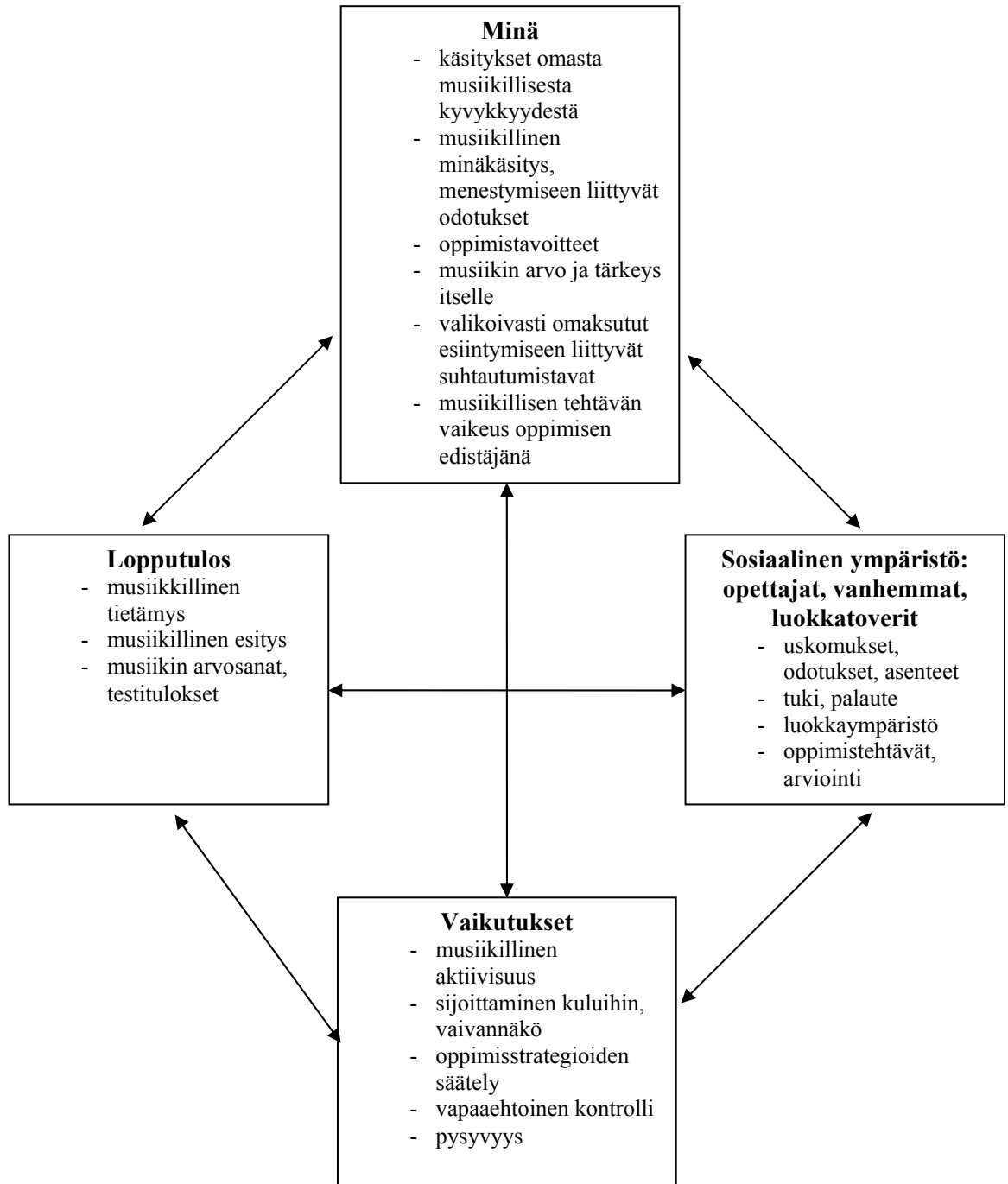
KUVIO 1: Musiikin oppimisen motivaatiomalli Hallamin (2002) mukaan.

Hallamin mukaan musiikillinen motivaatio on hyvin laaja-alainen ilmiö, jossa yksilölliset tekijät, kuten yksilön luonteenpiirteet ja persoonallisuus, minäkäsitys ja henkilökohtaiset tavoitteet ovat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa vaikuttaen näin yksilön musiikilliseen motivaatioon ja käyttäytymiseen. Ympäristö käsittää tässä mallissa kulttuurin alakulttuureineen, yhteiskunnan, ajan, paikan, erilaiset instituutiot, perheen, ystävät sekä näiden tekijöiden antamat palkkiot ja rangaistukset. Yksilön käyttäytymispiirteet on mallissa erotettu kognitiivisista piirteistä; ensimmäisiä edustavat temperamentti, persoonallisuus ja sukupuoli, jälkimmäiseen taas kuuluvat muun muassa

älykkyys ja metakognitiiviset taidot. Persoonallisuus on mallissa niin ikään omana alueenaan käsittäen ihanneminän, itsetunnon sekä mahdolliset minät. Näiden yksilöllisten ja ympäristötekijöiden ohella motivaation syntyyn ja kehittymiseen vaikuttavat erilaiset kognitiiviset prosessit, kuten onnistumiset ja epäonnistumiset ja näistä saadut palautteet sekä tehtäviin tarttumisen motivaatio.

2.1.3 Austinin, Renwickin ja McPhersonin motivoituneen musiikinopiskelijan profiili

Austin, Renwick & McPherson (2007) lähestyvät musiikin oppimiseen liittyvää motivaatiota niin ikään modernin motivaatiotutkimuksen sisältämän näkökulman kautta; motivaatio on monitahoinen ilmiö ja se on liikkeessä eri elämänvaiheissa lapsuudesta aikuisuuteen. Yksilö itse on motivaation synnyssä aktiivinen, ja musiikkiin suuntautuvaa motivaatiota ohjaavat ympäristön välittämät käsitykset itsestä musiikillisesti kyvykkäänä tai kyvyttömänä suuntaavat tämän motivaation kehittymistä. Ympäristön antamien syötösten lisäksi musiikin oppimisen motivaatioon vaikuttavat Austinin ym. mukaan yksilön musiikkiin liittyvä minäkäsitys, joka tavallisesti on lapsella hyvä, kunnes koulussa saadut sosiaaliset kokemukset tekevät siitä ajan kuluessa realistisemmän. Tästä minäkäsityksestä käsin lapsi suuntaa myös musiikkiin liittämien tavoitteidensa asettelua. Lapsen uskomukset, arvot ja käytös ovat näin liikkeessä etenkin kouluvuosien aikana, ja suuntaavat oppimista merkittävästi. Positiiviset ja myös ylioptimiset näkemykset itsestä muotoutuvat kouluvuosien aikana, ja iän myötä uskomusten, arvojen, asetettujen tavoitteiden ja oppimisstrategioiden merkitys kasvaa; lapsi jatkaa musisointia, mikäli hän edelleen uskoo olevansa kyvykäs ja musisoinnilla on merkitystä myös tulevaisuudessa. Austin ym. korostavat, että lasten käsitykset omista kyvyistään sekä heidän omat oppimistavoitteensa vaikuttavat ratkaisevasti heidän oppimismotivaatioonsa. Lapset, jotka ymmärtävät omat kykynsä ja mahdollisuutensa, sitoutuvat helpommin erilaisiin oppimistehtäviin, hyödyntävät taitojaan ja oppimisstrategioitaan, pysyvät tavoitteessaan vastoinkäymisistä huolimatta ja saavuttavat onnistumisia. Austinin ym. kuvaamassa mallissa itseen liitettyjen odotusten, arvojen, tavoitteiden, selitysuskomusten, akateemisten saavutusten, sosiaalisen verkoston välillä onkin dynaaminen suhde:



KUVIO 2: Musiikin opiskeluun optimaalisesti motivoituneen oppilaan profiili Austinin, Renwickin ja Mc Phersonin (2007) mukaan.

2.2 Musikaalisuuden määrittelyn haasteita

Musikaalisuus-käsitteen yksiselitteinen ja täsmällinen määrittelemine on haastavaa. Arkiajattelussamme on vallalla useita erilaisia käsityksiä musikaalisuudesta ja annamme sille erilaisia merkityksiä tilanteen mukaan; musikaalisuudella saatetaan tarkoittaa yhtä hyvin tarkkaa sävelkorvaa kuin vuosien saatossa tiukan työn tuloksena opittua soitto- tai laulutaitoa. Ennustamme myös mielellämme musikaalisuutta ja musiikin oppimista yksilön varhaisesta musiikkikäyttäytymisestä käsin; puhtaasti laulavasta lapsesta saatetaan jo aikaisessa kasvunvaiheessa odottaa tulevaisuuden laulajaa tai soittajaa, ja musikaalisuus nähdään mielellään herkästi periytyvänä ominaisuutena. Toisaalta tieteen parissa etsityt musikaalisuuden määrittelyt tai musikaalisuuden periytyvyyden esitykset eivät vielä tuo arkiajattelumme tueksi kovinkaan tarkkaa jäsenystä. Käsitykset musikaalisuudesta ovat vaihdelleet eri aikoina, ja erilaiset ympäristöt luonnollisesti asettavat erilaisia odotuksia yksilön musiikilliselle suoriutumiselle.

Musikaalisuus on hyvin moniselitteinen ilmiö; musikaalisuuden käsitteelle ei ole olemassa universaalia, yhteisesti hyväksyttyä määritelmää eikä tieteen parissa ole löydetty sille konsensusta (Hallam 2007). Ilmiön määrittely on osoittautunut hankalaksi siksi, että sen alkuperää sekä musikaalisuuden alaan kuuluvia seikkoja koskevat käsitykset ovat vaihdelleet niin tutkijoiden kuin maallikoidenkin parissa (Tulamo 1993, 83). Vain harvalla alueella vallitsee jonkin peruskäsitteen määrittelyn suhteen tällainen sekavuus kuin musiikkipsykologiassa; musikaalisuus-käsitteellä lienee yhtä monta määritelmää kuin on määrittelijääkin, ja useimmat musikaalisuudesta esitetyt määritelmät ovat epäloogisia tai ristiriitaisia. (Karma 1986, 43.)

Musikaalinen-sanaa on käytetty tarkoittamaan musiikillisen kyvyn omaamista (Shuter-Dyson & Clive 1981, xii). Oxford Dictionaryn mukaan sana 'musikaalinen' taas määritellään siten, että joku on kiinnostunut musiikista tai taidokas musiikissa. Adjektiivilla 'musikaalinen' on usein viitattu koko joukkoon muita käsitteitä, kuten taitoihin, kykyihin, luonnollisiin taipumuksiin ja lahjoihin tai yksilön kehityspotentiaaliin. Kirjallisuudessa näitä käsitteitä käytetään vaihtelevasti, vaikka yleisenä taipumuksena on ollut käsittää musikaalisuuden alaan kuuluvaksi joukko erityisiä, musikaaliselle yksilölle luonteenomaisia piirteitä. (Hallam 2007.) Lahjakkuuden ja musikaalisuuden voidaan ajatella olevan käsitteinä sukua toisilleen.

Näissä käsitteissä korostuu synnynnäisen, kenties perinnöllisen kyvyn aspekti oppimisen ja harjoituksen kustannuksella (Ahonen 2004, 30.) Käsitteiden läheisyydestä huolimatta lahjakkuusteorioista Howard Gardnerin kehittämä intelligenssiteoria on ainut, jossa musiikillinen lahjakkuus mainitaan omana kykynään (Gardner 1993, 99).

Musikaalisuutta on lähestytty niin emotionaalisten kuin esteettistenkin tekijöiden pohjalta, mutta määritelmät ovat usein jääneet epätäsmällisiksi ja yleisluontoisiksi (Tulamo 1993, 83). Musikaalisuutta on myös pyritty määrittelemään niin sensorisen erottelukyvyn, harjoittelun kautta kehittyneen hahmottamisen kuin äänten strukturointikyvynkin näkökulmista (Ahonen 2004, 37, 42). Ilmiön tarkasteleminen yksittäisinä kykyinä on kuitenkin johtanut sen entistä eksaktimpaan määrittelyyn ja mittaamiseen (Tulamo 1993, 83). Ongelmallisuutta tuottaa ennen kaikkea juuri musikaalisuus-käsitteen alan ja siihen kuuluvien seikkojen rajaaminen; yleensä musikaalisuus-käsite tulkitaan liian laajasti eikä ole mahdollista tarkasti määrittellä, mitkä kaikki ominaisuudet kuuluvat musikaalisuuteen (Karma 1986, 43–45). Esimerkiksi pelkästään tarkka sävelkorva ei tee kenestäkään muusikkoa; esiintyäkseen tai laulaakseen ihminen tarvitsee myös aisti- ja lihatoimintojen harjoittamista (Shuter-Dyson & Clive 1981, xii). Toisaalta musikaalisuuden olemusta koskevissa tutkimuksissa ristiriitaa mielipiteiden kesken on syntynyt myös siitä, nähdäänkö musikaalisuus ensisijaisesti synnynnäisenä ominaisuutena vai onko se sellaisten tekijöiden tulos, johon ympäristö voi ratkaisevasti vaikuttaa (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 14). Yleisesti musikaalisuutta on pidetty harvinaisena kykynä, minkä näkemyksen mukaan vain harvat voivat kehittyä muusikoiksi, kunhan yksilön mahdollisuudet ja lahjat löydetään riittävän ajoissa, jotta niitä voidaan ruokkia (Lehmann ym. 2007, 25).

Ahonen (2004, 36) esittää musikaalisuuden määrittelyn ohella keskeiseksi ongelmaksi ilmiön mittaamisen; musikaalisuutta ei voida mitata suoraan. Musikaalisuutta ei voida myöskään suorasti havainnoida, kuten esimerkiksi pituutta ja painoa, vaan kyseessä on eräänlainen konstruoitu käsite, jonka oletettu olemassaolo perustuu siihen käsitykseen, että mitattavan suorituksen taustalla vaikuttaa jokin perustavampi ominaisuus. Muita tällaisia hypoteettisia konstruktioita ovat esimerkiksi älykkyys, luovuus, muisti sekä sosiaalisuus. Tällaisen teoreettisen käsitteen ala on sopimuksenvarainen, mistä seuraa juuri edellä mainittu käsitteenmäärittelyjen moninainen kirjo. (Ahonen 36–37.) Myös

selkeiden testattavien teoriarakennelmien puute heijastuu musikaalisuuden mittaamiseen; koska käsitettä ei ole voitu selkeästi määritellä, eri tutkijat sisällyttävät siihen eri asioita, ja musikaalisuudesta tulee helposti ongelmallinen määritelmäkysymys sen sijaan, että se olisi tutkimuksella objektiivisesti selvitettävissä oleva fakta (Karma 1986, 43–45). Kaikki musikaalisuudesta esitetyt määritelmät ovat lopulta jollain tavalla oikeita tai vääriä; ei ole mielekästä pohtia objektiivista totuutta tällaisen käsitteen yhteydessä. Musikaalisuuden käsitteen alalla vallitsee siis käyttäytymistieteille tyypillinen määrittelemättömyyden ongelma, mikä vaikeuttaa ilmiön tutkimista. (Ahonen 2004, 36–37.) Pohtiessaan musikaalisuuden mittauksen problemaattisuutta Ahonen (2004, 36–37) korostaakin, että musikaalisuuden käsite tulisi pystyä operationalisoimaan. Operationalisoinnissa laaditaan sellaisia tehtäviä, joilla musikaalisuuden oletetaan tulevan kaikkein parhaiten esille. Testitehtävien tulee näin olla mahdollisimman edustavia näytteitä musiikkikäyttäytymiseen vaikuttavasta kaikkein oleellisimmasta ominaisuudesta.

Musikaalisuuskäsitykset sekä kunkin ajan vallitseva yleinen älykkyyskäsitelmä ovat yhdessä vaikuttaneet siihen, millaisia testimenetelmiä musikaalisuuden mittaamiseksi ja musikaalisuuden löytämiseksi on kehitelty (Ahonen 2004, 37–42). Musikaalisuustestien ja älykkyyttä mittaavien testien kehitys on kulkenut rinta rinnan, ja testejä kehitettiin alun pitäen nimenomaan oppilasaineksen valintaa helpottamaan (Hallam 2007, 93–94). Älykkyudesta esitetyt näkemykset vaikuttivat myös musikaalisuuskäsityksiin. Esimerkiksi vielä 1900-luvun alun musikaalisuusnäkemyksissä heijastuivat psykologian atomistiset valtavirtaukset; musikaalisuuden nähtiin koostuvan useista erillisistä osaluista, kuten äänenkorkeuden, pituuden, värin tai voimakkuuden tajuamisesta (Karma 1986, 44). Seashoren tuohon aikaan kehittämä musikaalisuustesti pohjautui ajatukselle, että musikaalisuudella tarkoitetaan korvan erottelukyvyn tarkkuutta ja perimänvaraisia yksittäisiä kuulonvaraisia erottelukykyjä, joista voitiin muodostaa profiili (Ahonen 2004, 37; Paananen 2009). Toisaalta myös tunteiden ja esteettisten elämysten tuntemiskyvyn nähtiin olevan tärkeää musikaalisuudessa. Hahmopsykologian saatua jalansijaa, musikaalisuutta alettiin kuitenkin lähestyä kokonaisvaltaisemmin, ja se alettiin nähdä kokonaisuutena, jossa eri osat ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa (Karma 1986, 44). Amerikkalaisen musiikkipsykologin J.L. Mursellin esittämien näkemysten myötä alettiin lähestyä käsitystä, että musikaalisuus on enemmän riippuvainen mielen

toiminnoista kuin korvasta, eikä se ole henkinen erityiskyky, vaisto tai ominaisuus, joka eroaisi mielen muista mekanismeista, vaan se toimii yhtenä yksikkönä. Vähitellen musikaalisuus-käsitteen ala laajenikin koskemaan piirteitä, jotka ovat ympäristön vaikutuksille alttiita. Sitten eri teorioiden väliset ristiriidat ovat vähentyneet, ja musikaalisuutta on alettu tarkastella kognitiivisen toiminnan osa-alueena, jossa oleellista on eri osien välinen vuorovaikutus. (Lotti 1988, 21–27.) Atomistisen ja kokonaisvaltaisen musikaalisuuden vastakkainasettelusta ollaan luopumassa (Tulamo 1993, 84), ja toisinaan musikaalisuuteen on sisällytetty myös muita musiikin harjoittamiseen mahdollisesti tarvittavia ominaisuuksia, kuten persoonallisuudenpiirteitä (Ahonen 2004, 39–40).

Musikaalisuus ja siihen liitetyt käsitykset ovat aina yhteydessä siihen kulttuuriin, jossa ilmiötä tarkastellaan. Hallam (2007) muistuttaakin ympäristön vaikutuksesta musikaalisuuden ymmärtämisessä; viime aikoina on tunnustettu, että musikaalisuus on määriteltävä nimenomaan vallitsevan kulttuurin normeista käsin. Tämä näkemys on yhtäläinen Leisiön (2010) esittämän näkemyksen kanssa; Leisiö määrittelee musikaalisuuden geneettisesti määräytyväksi kyvyksi hahmottaa rytmiin, sävelkorkeuksiin, äänenvoimaan ja äänenväriin liittyviä tapahtumia ajassa sekä jäsentää ne muistissa siten, että muistaja kykenee toistamaan muistamansa yhteisönsä hyväksymällä tavalla. Leisiö korostaa siis musiikillisten ilmiöiden ymmärtämisen ja omaksumisen ohella musikaalisuuteen kuuluvaksi tuottamisen ja toistamisen. Tämä toistaminen on yhteydessä vallitsevan kulttuurin musiikilliseen ymmärtämiseen.

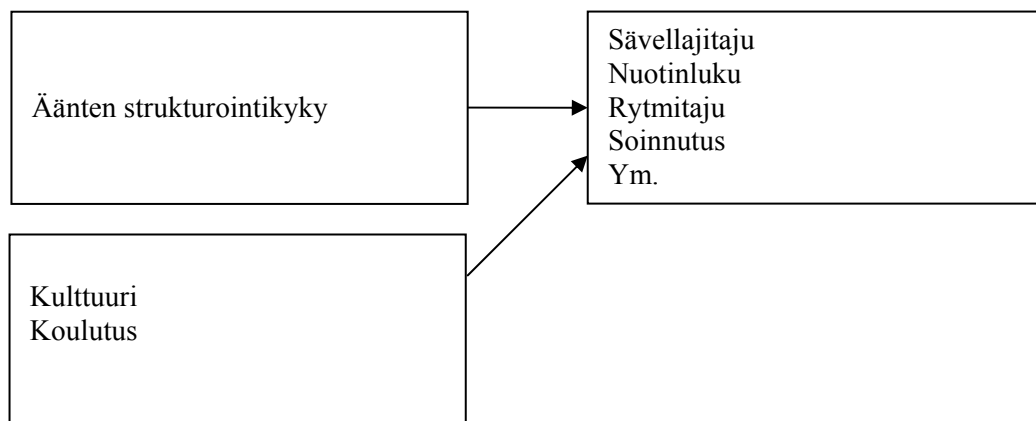
Tässä opinnäytetyössä musikaalisuus-käsitteen määritelmäksi ja ilmiön teoreettiseksi tulokulmaksi on valittu musikaalisuuden teoriaa pitkälle kehittäneen Kai Karman esittämä musikaalisuuden perusmalli. Opinnäytetyöni alusta alkaen oli tiedossa, että yhteistyötahokseni lupautuneen koulun musiikkiluokat käyttävät Karman musikaalisuustestiä yhtenä musiikkiluokkien oppilasainesta seulovana vaiheena, mikä puolsi Karman esittämän musikaalisuuden käsitteen läheisempää tarkastelua. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan musikaalisuutta Karman luoman mallin pohjalta.

2.2.1 Kai Karman musikaalisuuden malli

Karman esittämässä musikaalisuuden mallissa musikaalisuus tarkoittaa äänen muodostaman kokonaisrakenteen havaitsemista ja strukturointikykyä, siis kykyä havaita äänen välillä vallitsevat suhteet ja niiden muodostamat rakenteet (Karma 1986, 50; Ahonen 2004, 41; Hallam 2007). Täten musikaalisuus on sellainen henkilökohtainen ominaisuus, jolle kulttuurisidonnaiset, harjoituksen ja koulutuksen myötä saavutetut musiikilliset taidot rakentuvat. Musikaalisuus on näin määriteltynä sellainen primääri ominaisuus, jo ennen kulttuurisidonnaisia taitoja olemassa ollut tekijä, jota tarvitaan musiikin harjoittamiseen, mutta jolla yksinomaan ei voida selittää musiikkisuoritusta (Karma 1985, 52). Taitava musiikkisuoritus edellyttää taidon kehittämistä koulutuksen avulla tällaisen primäärin tekijän varaan (Ahonen 2004, 41).

PRIMÄÄRI MUSIKAALISUUS

KULTTUURISIDONNAISET TAIDOT



KUVIO 3: Musikaalisuuden perusmalli Karman (1986) mukaan.

Kai Karma on kehittänyt musikaalisuuden mallia ja musikaalisuustestiä pitkälle. Karma kritisoi ihmisten jakamista musikaalisiin ja epämusikaalisiin yksilöihin ja pyrki rakentamaan musikaalisuuden määrittelyyn kohdistuneen kritiikin valossa sellaisen musikaalisuuden mallin, jossa tarpeiden ja emootioiden sijaan kuvattaisiin ainoastaan musiikillisia kykyjä. (Karma 1986, 49.) Lähtökohtana oli määritellä sellainen yleinen, abstraktinen kyky, joka ei olisi kulttuurisidonnainen ja johon ei voitaisi vaikuttaa

kokemuksilla ja harjoittelulla (Ahonen 2004, 41). Karman pyrkimyksenä oli myös pitää musikaalisuus erillisenä käsitteenä suhteessa ihmisen persoonallisuuden piirteisiin, suoriutuksiin ja hänen suhteeseensa musiikkiin (Tulamo 1993,86). Kuvatun musiikillisen kyvyn tuli olla suhteellisen kapea ja homogeeninen, ja musikaalisuuden mallin tuli olla toimiva, jolloin sen tuli selittää musiikillisesta käyttäytymisestä mahdollisimman paljon sekä antaa viitteitä ja virikkeitä eri mittausmenetelmille ja pedagogiikalle. Karma pyrki mallissaan välttämään myös kehäpäätelmän synnyn; mallin tulisi kuvata ja selittää musiikillisia taitoja, kuten sointutajua, sävellajitajua, melodiatajua tai musiikillista muistia (Karma 1986, 48–49.)

Kai Karman muodostamaan musikaalisuuden malliin eivät kuulu sellaiset ominaisuudet kuin erottelukyky, motoriset taidot, tunne-elämysten kokemisen kyky tai musiikkiin liittyvät halut ja tarpeet. Mallin luomisen ja testistön kehittämisen keskeisin tavoite oli opintomenestyksen ennustamisen sijaan mitata puhdasta musikaalisuutta ja saada tällä tavoin tietoa ilmiön olemuksesta. (Ahonen 2004, 41.) Mallin tavoitteena ei ollut olla tosi, vaan selittää ja helpottaa tutkimus- ja ajattelutoimintaa sekä tarjota selkeitä, tutkimuksella selvitettäviä ongelmia (Karma 1986, 52). Näiden mallin sisältämien näkökulmien pohjalta Karma kehitti musikaalisuustestin, joka on ollut laajalti käytössä valittaessa oppilaita musiikkioppilaitoksiin ja musiikkiluokalle.

2.2.2 Musikaalisuuden jakautuminen yhteiskunnassa

Arkiajattelussa musikaalisuus mielletään tavallisesti sellaiseksi ominaisuudeksi, jonka avulla voidaan selittää henkilöiden suoriutumista erilaisissa musiikkikäyttäytymistä vaativissa tehtävissä. Tällöin musikaalinen henkilö osaa esimerkiksi laulaa ja soittaa paremmin kuin muut. (Ahonen 2004, 30.) Kun jota kuta sanotaan musikaalisesti lahjakkaaksi, tarkoitetaan tällä yleensä, että tällainen henkilö kykenee esittämään tietyntasoisien musiikkiesityksen, vaikka eri yksilöiden väliset taidon tasot voivatkin vaihdella keskenään (Lehmann, Sloboda & Woody 2007, 15). Tällöin on paikallaan puhua musikaalisten taitojen jakautumisesta yhteiskunnallisesti; vain harvat yksilöt yltävät korkeamman tason musiikkiesitysten tuottamiseen. Nämä musiikkiesitykset voidaan Lehmannin ym. mukaan jakaa neljään tasoon:

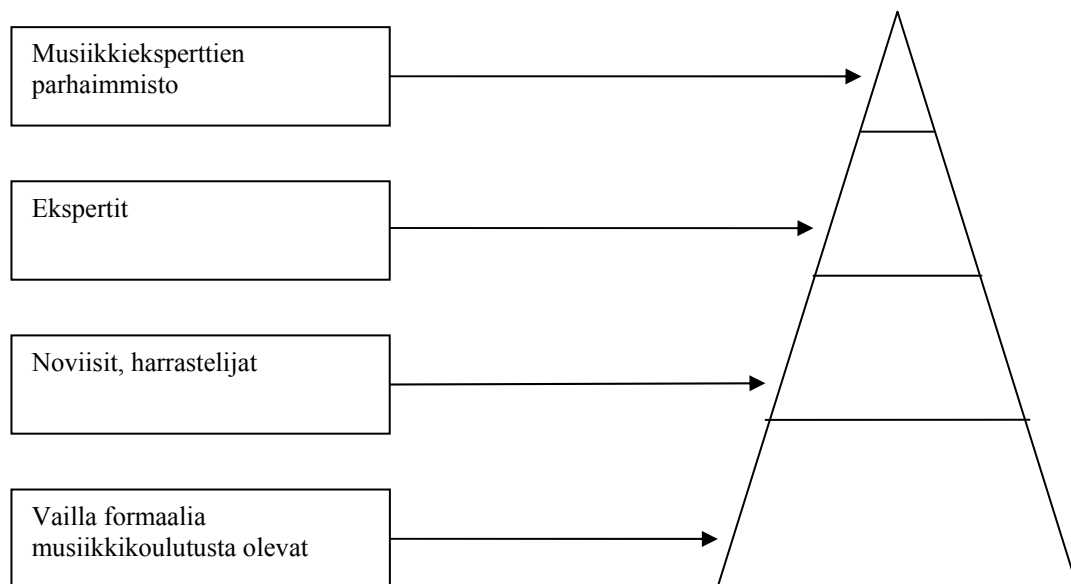
1. ”Paljon onnea vaan -laulajat”. Ensimmäisellä ja alimmalla tasolla ovat yksilöt, jotka kykenevät helppojen musiikillisten esitysten, kuten vaikkapa onnittelelaulujen ja kansallislaulun laulamiseen. Tällä tasolla oleva yksilö kykenee naputtamaan rytmin mukaan, kuuntelemaan omalle kulttuurilleen tyypillistä musiikkia sekä ymmärtämään sen keskeisen viestin. Musiikilliset taidot ovat välittyneet tällä tasolla olevalle yksilölle joko kulttuurisen sopeutumisen eli akkulturaation kautta passiivisesti tai kaikkien saatavilla olevan julkisen koulutuksen välityksellä.
2. Noviisit ja amatöörit. Toisella tasolla ovat musiikin harrastajat aloittelevasta jousisoittajasta puoliammattilaiseen rock-kitaristiin ja vuosikymmenet aktiivisesti harrastaneeseen kirkkokuorolaiseen. Tällä tasolla olevat henkilöt ovat saaneet joko formaalia tai informaalia musiikillista opetusta, mutta eivät ansaitse leipäänsä musiikin parissa.
3. Ekspertit. Kolmannella tasolla olevat ovat suhtautuneet musiikin harjoitteluun tavoitteellisesti, pyrkien esimerkiksi musiikin opettajiksi, esittäviksi taiteilijoiksi tai säveltäjiksi. Tyypillistä on, että klassisen musiikin taustan omaavat ekspertit ovat harjoittaneet taitojaan ja suorittaneet tutkinnot formaalin koulutuksen puitteissa, kun taas toisenlaisesta musiikkitaustasta tulevat muusikot ovat täydentäneet ei-institutionaalista osaamistaan ammattimaiseksi. Myös musiikin opiskelijat kuuluvat tähän eksperttien ryhmään.

Musiikin kuunteleminen huomioidaan tässä nelijaossa erikseen, ja se nähdään erillisenä taitona. Esimerkiksi musiikkikriitikot ja äänisuunnittelijat saavat elantonsa musiikin kuuntelemisesta. Neljäs ryhmä muodostuukin juuri näistä musiikkieksperteistä:

4. Musiikkieksperttien parhaimmisto. Tähän ryhmään kuuluvat myös ne musiikin ammattilaiset, jotka tunnetaan varsinaisten eksperttien kautta. Esimerkiksi kansainväliset, levyiltä tutut esiintyjät sekä säveltäjät kuuluvat tähän musiikkieksperttien parhaimmistoon. He vaikuttavat omalla alueellaan sitä kehittäen - esimerkiksi Mozart kehitti klassisen ajan tyyliä - ja tekevät uusia aluevaltauksia, kuten Dizzy Gillespie keksiessään bebopin.

Samanlaisen kulttuurisen sopeutumisen, akkulturaation, ja harjoittelun piirissä eli samalla tasolla olevien ihmisten kesken esiintyy kuitenkin yksilöllisiä eroja. Tilastot osoittavat myös, että erot eri esiintyjätasojen välillä voitaisiin luokitella normaalijakauman mukaisesti. Karkeasti jakaen kaksi kolmasosaa väestöstä kuuluu tällöin normaalijakauman keskialueeseen ja yksi kolmasosa jakautuu sen vasempaan ja oikeaan puoleen. Tästä kolmasosasta noin kaksi prosenttia väestöstä sijoittuu aivan normaalijakauman vasempaan ja oikeaan päähän, kuten yleisessä älykkyystutkimuksessa. Musiikin osalta ei ole olemassa älykkyystutkimuksen mukaisia vastaavia tunnuslukuja, mutta jos näin olisi, ylemmät kaksi prosenttia sisältäisivät ne ihmiset, joilla on korkeita musiikillisiä taitoja tai kykyjä. Alempiin kahteen prosenttiin

taas kuuluisivat ne, joilla on vaikeuksia musiikin oppimisessa. (Lehmann ym. 2007, 15–17.)



KUVIO 4: Musiikkitaitojen jakautuminen yhteiskunnassa Lehmannin, Slobodan ja Woodyn (2007) mukaan.

Lehmannin ym. (2007) edellä osoittama jaottelu on samansuuntainen kuin Elliotin (1995, 70–71) kuvaus muusikoista yhteiskunnassa. Elliot jakaa musiikkikykyjen esiintymisen yhteiskunnassa viiteen luokkaan: noviiseihin, kehittyneisiin aloittelijoihin, kyvykkäisiin musiikinopiskelijoihin, ammattitaitoisiin muusikoihin sekä musiikkiekspertteihin ja taiteilijoihin. Myös Karma (1986, 48–49) toteaa musikaalisuuden jakauman väestössä olevan samankaltainen kuin älykkyyden tai pituuden – keskinkertaisia on paljon ja ääritapauksia vähemmän. Mitä kauemmas mennään keskiarvosta, sitä harvempia tapauksia jakaumassa on. Niin ikään Gembris (2002) näkee musikaalisuuden jakautumista väestössä älykkyyden jakautumisen kaltaisena ilmiönä. Tällöin 68 prosenttia ihmisistä olisi keskivertomusikaalisia, 14 prosenttia olisi keskivertoa musikaalisempia, 14 prosenttia vähemmän musikaalisia, sekä kaksi prosenttia sekä erityisen lahjakkaita että erityisen heikosti lahjakkaita yksilöitä. Gembris näkee musikaalisuuden kuitenkin kykynä, jota voidaan kenen tahansa kohdalla kehittää huolimatta yksilöiden välisistä eroista. Täten erot musikaalisessa lahjakkuudessa ja sen ilmenemisessä johtuvat ainoastaan lahjakkuuden

yksilöllisestä jakautumisesta sekä yksilön sosiokulttuurisesta taustasta, musiikin opiskelusta, motivaatiosta ja harjoittelemisesta. (Gembris 2002.) Niin ikään Karma (1986, 48) varoittaa liian jyrkän jaon tekemisestä musikaalisen ja epämusikaalisen yksilön välillä; hänen mukaansa ei ole olemassa mitään rajakohtaa, joka erottaisi musikaaliset ja epämusikaaliset toisistaan. Sekä Gembrisin, Karman että Lehmannin ym. esittämässä musikaalisuuden jakaumissa kaikilla ihmisillä nähdään siis olevan jonkinlaista musikaalisuutta ja edellytyksiä musiikin oppimiseen ainakin tietyissä rajoissa. Yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan näkökulmasta tarkasteltuna on tällöin keskeistä, tarjotaanko kaikille mahdollisuus kehittää musiikillisia taitojaan. Marttinen (2005) huomauttaakin, että kun konservatorioiden ja musiikkiluokkien on rajattava opiskelijamäärää pääsykokein, ei yleissivistävän musiikin opiskelun mahdollisuuksia saisi rajata peruskoulu- ja lukiotasolla. Joudutaan siis kysymään, onko tasa-arvoista poimia koko ikäluokasta lahjakkaimmat lapset ja nuoret tehostetun musiikin opiskelun pariin, kuten musiikkiluokille oppilaita valittaessa tehdään. Hallam (2007) puolustaa kaikkien lasten mahdollisuutta musiikillisten kykyjensä kehittämiseen; hänen mukaansa esimerkiksi kaikista viulunsoittoa opiskelevista lapsista ei välttämättä kehity viulisteja, mutta heillä on paikkansa esimerkiksi säveltäjänä, musiikkikriitikkona tai musiikin kuuntelijana. Mikäli musiikin oppimisen mahdollisuutta rajoitetaan ja motivaatiotekijöitä käytetään oppilasvalintojen kriteerinä, saattavat Hallamin mukaan väärät musiikillisen aktiivisuuden osa-alueet painottua. Myös lahjakkuutta ansiokkaasti tutkinut Kari Uusikylä (2008) kritisoi oppilaiden jakamista eri opetusryhmiin kykyjen perusteella; Uusikylä pitäisi parempana sitä, että erilaiset oppijat voisivat hyötyä toisistaan ja olla mallina toisilleen. Musiikkiluokkajärjestelmä perustuu kuitenkin musikaaliselle lahjakkuudelle ja sen kehittämiselle.

Käsitykset musiikillisen suorituskyvyn luonteesta ja arvosta vaikuttavat siihen, millaisina musiikkikasvatuksen mahdollisuudet koulussa nähdään. Nykykäsityksen mukaan yleiset oppimista säätelevät lainalaisuudet sanelevat myös musiikin oppimista ja musiikillisen tietämyksen ja taitojen omaksumista. Tämä tukee ajatusta, että kaikilla lapsilla on potentiaalia musiikilliseen kasvuun. (Ahonen 2004,11.) Myös Marttinen (2005) korostaa tasapuolisuutta; hänen mukaansa yhteiskunnan tehtävänä on tarjota kaikille tasapuolisesti koulutusta, myös musiikillista koulutusta. Toisaalta yhteiskunnan kiristyvät taloustilanteet pakottavat päättäjät suuntaamaan koulutukseen tarkoitettuja

varoja tehokkaasti, ja usein juuri taide- ja taitoaineet ovat olleet näiden säästöjen kohteena.

2.2.3 Musikaalisuuden testauksesta ja musiikkitestien tehtävistä

Yksilön musikaalista lahjakkuutta ja musiikin oppimisen edellytyksiä selvitetessä käytetään musiikkitestejä. Musiikkitestien taustalla ovat eri aikoina vaikuttaneet käsitykset musikaalisuudesta sekä testien käyttötarkoituksesta. Testejä on käytetty sekä oppilasaineksen seulonnassa että musiikkiopinnoissa menestymisen ennustamisessa. Yleensä musiikkitesteillä on pyritty selvittämään testattavan kykyä havaita kuulon välityksellä erilaisia musiikin keskeisistä käsitteistä johdettuja perusominaisuuksia, kuten äänen kestoa, säveltasoa ja sointiväriä. Testien kehittäjät ovat painottaneet eri asioita sen mukaisesti, mitä puolia ovat pitäneet musikaalisuudessa kaikkein olennaisimpina. (Lotti 1988, 38.)

Musiikkitestien eräänä tavoitteena on saada musiikillisesti kyvykäs lapsi mahdollisimman varhain tehostettuun opetukseen (Linnankivi, Tenku & Urho 1988, 15). Testit ovat erittäin yleisesti käytettyjä esimerkiksi Yhdysvalloissa, jossa niillä älykkyystestien ohella on suuri merkitys valittaessa oppilaita eri oppilaitoksiin (Ahonen 2004, 43.) Lotti (1988, 33–37) mainitsee musikaalisuuden selvittämisen ohella erääksi musikaalisuustestien tavoitteeksi henkilön oppimiskyvyn mittaamisen yleensä; tietyntyyppiset testit antavat musikaalisuuden ohella tietoa monista sellaisista tekijöistä, jotka eivät välttämättä suoraan liity testattavan musikaalisuuteen, mutta jotka saattavat olla koulutuksen kannalta olennaisia. Ahonen (2004, 43) näkee musikaalisuustestien ansiona myös sen, että niiden avulla on mahdollista paljastaa vammoja häiriöitä testattavien kuulemiskyvyssä. Kuulemisen häiriöt liittyvät yleensä auditiiviseen tarkkuuteen ja informaation käsittelyyn, ja vaikuttavat sekä musiikki- että kielitaitojen oppimiseen, koska näillä taidoilla on samanlainen auditiivis-temporaalinen luonne. Ahonen (2004, 37) näkee musikaalisuustestien heikkoutena kuitenkin sen, että testitehtävät kattavat käsitteen puutteellisesti tai jollakin tietyllä todennäköisyydellä.

Musikaalisuustesteille asetetaan monenlaisia vaatimuksia. Karman (1986, 56–60) mukaan nämä vaatimukset ovat yleisiä psykologisille testeille asetettuja kriteerejä, kuten reliabiliteetti, validiteetti, objektiivisuus ja käytännöllisyys. Reliabiliteetti

tarkoittaa testin kykyä vastustaa sattuman vaikutusta; mitä pienempi sattuman osuus testissä on, sitä parempi on sen reliabiliteetti. Testin hyvä reliabiliteetti näkyy esimerkiksi siten, että toistettaessa testi samalla koehenkilöllä saadaan hyvin samanlaiset testitulokset kuin ensimmäisellä testikerralla. Validius puolestaan pyrkii ilmaisemaan, mittaako testi juuri sitä asiaa, mitä varten se on kehitetty. Validiuden tutkiminen ja ilmaiseminen saattaa kuitenkin olla hyvin haastavaa. Esimerkiksi musikaalisuustestin tehtävänä on mitata musikaalisuutta, mistä syystä on tärkeää voida mahdollisimman tarkasti määritellä, mitkä tekijät ovat yhteydessä musikaalisuuden kanssa ja mitkä eivät. Objektivisuuden vaatimus taas viittaa siihen, että oikeasta vastauksesta voidaan olla yhtä mieltä. Testaajalla ei myöskään saa olla vaikutusta testin tulokseen. Käytännöllinen musikaalisuustesti puolestaan sisältää sekä testattavan että testaajan kannalta selkeän ohjeen eli instruktion ja on riittävän lyhyt, jolloin vältetään kyllästyminen ja väsyminen testitilanteessa. Käytännöllinen musikaalisuustesti sopii monenikäisille henkilöille.

Edellä kuvatun perusteella sopivan testin löytäminen musikaalisuuden selvittämiseksi saattaa siis olla vähintäänkin haastavaa, kun pyrkimyksenä on löytää mahdollinen musikaalinen lahjakkuus. Oppilasvalintoja ajatellen Lotti (1988, 3) nostaa esille koko joukon kysymyksiä: miksi oppilaita valikoidaan, mitä tavoitteita valinnalla on, kuka tavoitteet asettaa, millaisin menetelmin niihin pyritään, miten hyvin ne saavutetaan. Kun paikkoja on vain rajallinen määrä, pidetään yleensä sopivana varata ne sellaisille, joilla katsotaan olevan parhaat edellytykset menestyä opinnoissaan. Karma (1986, 59) mainitsee musiikkiluokille pyrkimisen kuitenkin tilanteena, jossa ei haluta saada parasta ennustetta, vaan tietoa juuri musikaalisuudesta. Valinnan tulisi Karman mukaan tapahtua pelkän musikaalisuuden, ei esimerkiksi älykkyyden, kotitaustan tai koulumenestyksen perusteella. Tämän vuoksi on syytä vakuuttua siitä, että käytettävä musikaalisuustesti on suhteellisen puhdas musikaalisuuden mittari.

2.2.3.1 Testien jaottelua

Musiikkitestit voidaan jakaa kyky- ja saavutustesteihin sen mukaan, mitä niillä pyritään mittaamaan. Testit voidaan jakaa kahteen päätyyppiin: kyky- ja saavutustesteihin (Shuter-Dyson & Clive 1981, 12). Jako ei kuitenkaan ole aina näin selvä; testin tekijän käsitys musikaalisuudesta vaikuttaa mittarin valintaan (Karma 1986, 56). Puhuttaessa

musiikki – ja musikaalisuustesteillä tarkoitetaan tavallisimmin kykytestejä, ja suurin osa tällaisista prognostisista testeistä mittaa kuulemista, kun taas esimerkiksi musiikin esittämisessä tarvittavaa motorista lahjakkuutta on tutkittu melko vähän (Lotti 1988, 36; Linnankivi, Tenkku & Urho 1988,14).

Kykytestit pyrkivät olemaan kaikesta kulttuurin ja kokemuksen vaikutuksesta mahdollisimman vapaita testejä, ja niillä pyritään mittaamaan niin kutsuttua primääriä musikaalisuutta (Karma 1986,56). Näillä testeillä pyritään selvittämään yksilön potentiaalisia musiikin oppimisen edellytyksiä sekä myös ennustamaan mahdollisuuksia menestyä musiikkiopinnoissa (Shuter-Dyson & Clive 1981, 12). Kykytestien tavoitteena on mitata yksilön koulutuksesta ja iästä riippumatonta musikaalisuutta (Lotti 1988, 36). Varhaisimpia musikaalisuutta mittaavia kykytestejä olivat muun muassa Stumpfhin, Reveszin, Loweryn, Sheashoren ja Draken kehittämät testit (Shuter-Dyson & Clive 1981, 14–20).

Saavutustesteillä selvitetään kulttuurisidonnaisia taitoja, esimerkiksi sitä, mitä henkilö on oppinut ja onko hän valmis siirtymään opinnoissaan eteenpäin. (Karma 1986, 56; Shuter-Dyson 1981, 12; Lotti 1988, 36.) Nämä testit sisältävät kuuloon perustuvia osioita ja edellyttävät musikaalista kyvykkyyttä ja nuottikirjoitustaitoa (Shuter-Dyson & Clive 1981, 38). Saavutustestit ovat yhteydessä opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin, ja ne vanhenevat siksi helposti. Saavutustesteillä voidaankin mitata niin opetukselle asetettujen kognitiivisiin, affektiivisiin kuin motorisiin päämääriin liittyvien tavoitteiden toteutumista (Karma 1986, 71). Esimerkkinä suhteellisen hyvästä ja tunnetusta saavutustestistä Karma (1986, 72–72) mainitsee Aliferis Music Achievement Testin, joka käsittää erilaisia melodia-, harmonia- ja rytmitestejä.

Aiempina vuosikymmeninä käytössä on ollut myös jako reseptiivisiin ja ekspressiivisiin testeihin sen mukaan, mikä on testattavan rooli testissä. Reseptiiviset musiikkitestit ovat niin kutsuttuja passiivisia testejä, joissa testattavalta ei edellytetä erityistä ulospäin suuntautuvaa aktiivista suoritusta. Ekspressiivisissä testeissä testattavalta edellytetään näkyvämpää toimintaa; hänen on toistettava kuulemansa tehtävä, jolloin testi on reproduktiivinen, tai tuottaa tehtävässä kokonaan jotain uutta, jolloin puhutaan produktiivisesta testistä. (Lotti 1988, 36–37.)

Eri musikaalisuustestit painottavat erilaisia musikaalisuuden osa-alueita. Vaikka musikaalisuustestien yleisilme onkin kirjava, ollaan niiden suhteen melko yksimielisiä rytmii- ja melodiatajun ratkaisevasta merkityksestä musikaalisuudessa. Näitä ominaisuuksia mittaavia osioita onkin ollut musikaalisuustesteissä kautta historian. (Lotti 1988, 39). Myös käytännön musiikkikasvatustyössä arviointi perustuu useimmiten esimerkiksi laulu- tai rytmitestille. (Paananen 2009.)

2.2.3.2 Kai Karman musikaalisuustesti

Kai Karma on kehittänyt primäärin musikaalisuuden mittaamista varten testin, joka on ollut maamme musiikkioppilaitoksien oppilasvalinnoissa hyvin laajalti käytössä (Vähäpassi 1997.) Tämä musikaalisuustesti oli haastattelun, sekä laulu- ja soittonäytteen ohella käytössä myös opinnäytetyöni yhteistyökoululla valittaessa oppilaita musiikkiluokalle, ja siksi sitä tarkastellaan tässä alaluvussa lähemmin.

Karman musikaalisuustestin pohja-ajatuksena on musikaalisuuden määrittelemisen äänten strukturointikyvyksi eli kyvyksi havaita äänten välillä vallitsevia suhteita ja niistä muodostuvia rakenteita. Tällä kyvyllä on musikaalisuudessa merkittävä osuus, ja sitä mitataan Karman testissä 50 äänisarjalla, jotka jakautuvat kolmeen samanlaiseen alaryhmään. Näiden kolmen alaryhmän sekä pienen tauon jälkeen testissä seuraa neljäs ryhmä, joka on joko samanlainen tai erilainen kuin ensimmäisen äänisarjan alaryhmä. (Ahonen 2004, 41; Tulamo 1993, 154.) Tästä kertautuvasta sarjasta muodostuvan mielikuvan perusteella koehenkilön tulee ryhmitellä äänisarja alaosiin sekä päätellä, onko neljäs ryhmä samanlainen vai erilainen (Ahonen 2004, 41; Tulamo 1993, 154). Testi sisältää kolmenlaisia osioita sen mukaan, mikä parametri säätelee hahmojen muodostumista. Tällaisia sääteleviä tekijöitä ovat sävelten taso, kesto ja intensiteetti. Täten sävelten absoluuttisten erojen havaitseminen ei ole olennaisinta, vaan rakenteiden hahmottamiskyky. (Ahonen 2004, 41–42.) Lyhyet sävelhahmot perustuvat iskujen sijoittamiselle, tasoeroille tai kestojen muuttumiselle. Musiikilliset rakenteet, struktuurit, taas syntyvät osien suhteista toisiinsa sekä kokonaisuuteen (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 15). Karma testi ottaa näin huomioon musiikin ymmärtämiseen olennaisesti liittyviä kognitiivisia prosesseja. (Ahonen 2004, 41–42.)

Karman testin kesto on noin 22 minuuttia (Karma 1986, 70). Musiikkiluokalle pyrkimistä ajatellen tämän musikaalisuustestin etuina voidaan nähdä ennen kaikkea sen

taloudellisuus ja käytännöllisyys; testi on mahdollista tehdä testattavalle ryhmälle eli koko luokalle samanaikaisesti, ja lisäksi sen on testattavien ikään, 9 ikävuoteen nähden kestoltaan suhteellisen lyhyt, jolloin voidaan mahdollisesti välttää toisluokkalaisten testattavien väsyminen ja kyllästyminen tilanteeseen. Testin kehittäjä korostaa musiikkiluokalle pyrkimistä sellaisena tilanteena, jossa ei haluta saada parasta ennustetta, vaan tietoa juuri musikaalisuudesta (Karma 1986, 59). Täten hyvä testitulos toimii pohjana oppilasvalinnan onnistumiselle ja musiikin oppimisen edellytysten tunnistamiselle, mutta ei kuitenkaan ennusta opintomenestystä.

Karman testillä on nähty olevan sekä etuja että varjopuolia. Ahonen (2004, 42) esittää testin vahvuudeksi musikaalisuuden mittaamisen ohella, että sen avulla voidaan havaita muitakin kuin musiikkiin liittyviä ääni-ilmiöitä. Strukturointikyky ei ole vain aluespesifi, pelkästään musiikkiin rajoittuva kyky, ja siksi Karman testin avulla on voitu musikaalisuuden ohella tunnistaa muun muassa kielenoppimisen vaikeuksia, kuten esimerkiksi dysleksiaa. Toisaalta testi ei kuitenkaan ota huomioon lapsen ikätasoista kehitystä, vaan on suunnattu kaikenikäisille testattaville, mikä olikin eräs Karman mainitsema musikaalisuustestin vaatimus. Voitaneenkin kysyä, olisiko musiikkiluokalle oppilaita valittaessa kuitenkin kiinnitettävä huomiota lapsen musiikillisen kehityksen vaiheeseen ja musiikillisen kehityksen eri osa-alueiden aaltoliikkeeseen.

2.3 Musiikkiluokkajärjestelmästä ja musiikkiluokilla opiskelusta

Musiikkiluokat ovat osa maamme kunnallista koulutusjärjestelmää. Näillä luokilla opiskellaan siis samoja yleisiä kasvatus- ja oppimistavoitteiden mukaisia asioita kuin yleisopetuksessakin. Peruskoulun yleisen musiikinopetuksen tavoitteiden lisäksi musiikkiluokilla on kuitenkin myös omia erityisiä tavoitteita. Musiikkiluokan oppisisällöt ovat tavallisen luokan musiikinopetuksen kaltaisia, mutta niitä lähestytään laajemmin ja syvemmin; muun muassa laulu- ja soittotaitojen harjoitteluun käytetään enemmän aikaa. (Taipale 1996, 9.)

Suomessa on ollut musiikkiluokkia 1960-luvulta lähtien, mutta niillä ei ole missään vaiheessa ollut valtakunnallista, yhtenäistä opetussuunnitelmaa. Kunnat ja koulut ovat laatineet omat opetussuunnitelmat opetushallituksen vahvistamien musiikinopetusta koskevien yleisten ohjeiden perusteella. (Harinen 2005.) Koska valtakunnallista

opetussuunnitelmaa ei ole, vaan kullakin paikkakunnalla ja koululla laaditaan koulukohtainen opetussuunnitelmansa, musiikkiluokanopettaja voi täten päättää musiikin opetuksen sisällöistä ja toimintatavoista itsenäisesti ja yksittäinen koulu voi valita opetukseensa tietyn painopistealueen (Taipale 1996, 9; Ruokonen, Grönholm & Salminen 2008). Musiikkiluokan opetus onkin oma alueensa, jossa opetuksen tavoitteet on asetettava eri lähtökohdista käsin kuin tavallisten luokkien musiikinopetuksessa. Viikkotunteja on yleensä 3-5, ja musiikkiluokille on valittu lapsia, jotka ovat innokkaita oppimaan uutta. (Söderlund 2005.)

Musiikkiluokanopettaja huolehtii musiikin ohella myös muiden perusopetuksen oppiaineiden opetuksesta luokallaan. Suomessa ei ole tähän tehtävään valmistavaa erillistä musiikkiluokanopettajan koulutusta, vaan tehtävissä toimivat musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat ja opettajat, joilla on tehtävään riittävät musiikkivalmiudet. Opettajalla saattaa olla musiikinopettajan pätevyys sekä pitkälle vietyjä musiikkiopintoja. (Taipale 1996, 10.)

Oman yhteistyökouluni opetussuunnitelman mukaan musiikkiluokilla on musiikkia neljä vuosiviikkotuntia. Yleisopetuksen opetussuunnitelmasta musiikkiluokan opetussuunnitelma poikkeaa siten, että siinä on eritelty opetuksen tavoitteet sekä opiskeltavat sisällöt yksityiskohtaisemmin. Vaikka musiikkiluokilla noudatetaan niin kutsuttua tehostettua opetussuunnitelmaa, jossa musiikin sisältöjä käsitellään laajemmin, ei kyseessä kuitenkaan ole ammattiin valmistava koulutus. Taipale (1996, 9) muistuttaakin, että musiikkiluokalla opetuksen päämääränä on antaa musiikillisesti lahjakkaille lapsille heidän edellytyksiään vastaavaa opetusta sekä synnyttää lapsissa pysyvä mielenkiinto ja harrastus musiikkiin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna onkin tärkeää valintavaiheessa löytää sekä lapsessa olevat musiikilliset kyvyt että musiikkiluokalla opiskeluun tarvittava riittävä motivaatio.

3 TUTKIMUSASETELMA, TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää musiikkiluokalle hakeutuvien oppilaiden hakumotivaation taustalla olevia syitä, musiikkiluokalla opiskelun edellytyksiä, hakuprosessiin valmistautumista sekä käytettyjen valintamenetelmien onnistumista. Tutkimusongelmat hahmottuivat muotoonsa kentällä käytännön tilanteessa heränneiden kysymysten sekä aiheesta tehtyjen aiempien tutkimusten pohjalta. Haluan tutkimuksessani saada vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miksi oppilas hakeutuu musiikkiluokalle?
2. Miten oppilaat kokevat hakutilanteen ja musikaalisuustestin ja miten siihen valmistaudutaan?
3. Mitä musiikkiluokilla opiskelu edellyttää?
sekä
4. Saadaanko käytetyillä valintamenetelmillä tarpeellista tietoa hakijoista?

3.2 Tutkimusmenetelmät sekä tutkimuksen eettisiä näkökohtia

Käytin tutkimuksessani kolmenlaista aineistonkeruumenetelmää: vapaata kirjoittelmaa, avointa kyselylomaketta sekä ryhmähaastattelua. Aineistonkeruumenetelmäni olivat tutkimusongelmieni kannalta tarkoituksenmukaisia ja soveltuvia, vaikka ne tuottivatkin aineiston, jonka analyysivaihe oli varsin hidas ja työläs. Näiden tutkimusmenetelmien kautta pääsin kuitenkin kaikkein syvimmällä tavalla käsiksi siihen, mitä tutkittaviltani halusin selvittää: heidän kokemuksiaan ja ajatuksiaan tutkimusaiheestani. Tällaista useita eri aineistonhankintatapoja ja tutkimusmenetelmiä hyödyntävää tutkimustapaa nimitetään menetelmätriangulaatioksi. Menetelmätriangulaatiolla voidaan viitata sekä saman tutkimusmenetelmän käyttöön eri tilanteissa tai eri menetelmien käyttöön samassa tutkimuskohteessa (Eskola & Suoranta 1998, 70; Hirsjärvi & Hurme 2001, 39.) Tutkimuksessani käytin useita eri tiedonkeruumenetelmiä saadakseni mahdollisimman

monipuolisen kuvan tutkimastani ilmiöstä. Eri osapuolten hyödyntäminen tutkimuksen informantteina mahdollisti näkökulman syventämisen ja tutkimusongelmien lähestymisen eri suunnista sekä paransi näin tutkimuksen luotettavuutta.

3.2.1 Kirjoitelma

Oppilaiden näkökulmaa valottamaan valitsin kirjoitelman. Halusin koota aineiston koko koululuokalta, jolloin esimerkiksi kaikkien oppilaiden haastattelu ei työläytensä ja sekä menetelmän että aiheen arkaluontoisuuden vuoksi olisi ollut aikarajan puitteissa mielekäästä tai mahdollistakaan. Kirjoitelma sopi kuvaamaan yhdeksänvuotiaan oppilaan kokemuksia strukturoitua lähestymistapaa, esimerkiksi monivalintakysymyksiä sisältävää lomaketta paremmin, sillä se antoi oppilaille mahdollisuuden kertoa vapaasti omin sanoin tapahtumista ja kokemuksistaan niissä. Valmiiksi muotoiltu, monia eri vaihtoehtoja sisältävä lomake olisi ollut oppilaille paitsi kenties vaikea täyttää, mahdollisesti myös heidän kokemustaan rajaava. Toisaalta myös kirjoitelma sisältää tämän saman rajoittuneisuuden riskin: Kaijanaho (1988) muistuttaa, että kirjoittaessaan aistimaailman havainnoista, kirjoittaja voi kirjoittaa vain siitä, mikä on kiinnittänyt juuri hänen huomionsa ja minkä juuri hän pystyy tiedoillaan ja taidoillaan käsitteellistämään – minkä kuvaamiseen hänellä on sanoja. Kaijanaho korostaa, että itsenäinen tekstin kirjoittaja ei voi kirjoittaa muuta kuin ajattelunsa kehittyneisyyden ja selkeyden rajoissa, kirjoitustehtävästä riippumatta. Tämän oppilaan ikätasoisien huomioimisen näkökulma oli tärkeä oppilaiden kokemusta selvittäessäni. Aarnoksen (2007) mukaan kirjoitelma sopii hyvin noin kymmenvuotiaille ja vanhemmille lapsille. Oman tutkimusjoukkoni oppilaat lähestyivät aineistonkeruuhetkellä, kolmannen vuosiluokkansa syyslukukauden loppupuolella, kymmentä ikävuotta, joten katsoin menetelmän soveltuvan heille.

Aarnoksen (2007) mukaan lapsia informantteina käytettäessä on tärkeää sovittaa aineistonhankinta lapsen kehitysvaiheeseen ja hänen itseilmaisunsa tyyliin ja määrään. Kirjoitukseen eläytyminen on eräänlaista projektiivista toimintaa, joka tuottaa leppoisessa kirjoitustilanteessa antoisaa tutkimusaineistoa. Hyvän aiheen, apukysymysten ja onnistuneen kehyskertomuksen avulla kirjoittajan ajatuksia ohjataan niin, että hän kertoo kokemuksiaan ja käsityksiään tasaisessa suhteessa. (Aarnos 2007.) Tämän pyrin huomioimaan jo ennen aineistonkeruuta lähettämällä

kirjoitelmakysymykset luettavaksi luokanopettajalle ja hyödyntämällä hänen oppilaantuntemustaan oppilaille sopivien ja ymmärrettävien kysymysten muotoilussa. Luokanopettajalta saamani palautteen jälkeen muokkasinkin vielä kirjoitelmakysymyksiä uudelleen yksinkertaisempaan, oppilaille helpommin ymmärrettävämpään muotoon. Vallin (2007) mukaan koululuokalta aineistoa kerätessä opettajaa kannattaakin hyödyntää juuri tällä tavoin tutkimusapulaisena; opettaja tuntee entuudestaan oppilaidensa kyvyt ja edellytykset suoriutua tehtävästä.

3.2.2 Avoin kyselylomake

Avointa kyselylomaketta käytettiin oppilaiden vanhempien näkemysten selvittämisessä. Koska itselläni ei ollut mahdollisuutta olla tutkijana paikalla esimerkiksi vanhempainillassa ja halusin kerätä aineiston koko luokalta, oppilaiden mukana kotiin lähetettävä kyselylomake oli edullisin ja nopein aineistonkeruutapa. Kyselylomakkeen etuna voidaan edullisuuden ja nopeuden ohella nähdä se, että tutkija ei vaikuta vastauksiin läsnäolollaan, ja samassa lomakkeessa on mahdollisuus esittää useitakin kysymyksiä. Kysymysten esiintyminen samassa muodossa kaikille tutkittaville parantaa luotettavuutta, ja vastaaja voi valita itselleen parhaimman vastausajankohdan. Tällaisella lomakkeella hankittua aineistoa voidaan myöhemmissä vaiheissa analysoida niin tilastollisesti kuin laadullisiakin työkaluja käyttäen, monenlaisia luokittelutapoja käyttäen. Eräs kyselylomakkeen muoto, avoin kyselylomake, on käyttökelpoinen silloin, kun halutaan saada vastaajien mielipide selville perusteellisesti. Näistä Vallin (2007) mainitsemista vahvuuksista johtuen valitsin vanhemmilta kerättävän aineiston keruuseen juuri avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen; avoin kyselylomake antoi vanhemmille mahdollisuuden kertoa vapaasti ja laajasti näkemyksistään, vanhemmat saivat täyttää lomakkeen heille parhaiten sopivana ajankohtana eikä aineistonkeruun menetelmästä toisaalta aiheutunut kuluja, kun oppilas toimitti koulusta lomakkeen vanhemmille. Kyselylomaketutkimukselle ominaista alhaista vastausprosenttia pyrin minimoimaan perheille annetulla riittäväällä etukäteisinformaatiolla (ks. Liite 2).

Avoimen kyselylomakkeen heikkoutena on, että vastaukset saattavat jäädä ylimalkaisiksi tai epätarkoiksi, tai kysymyksiin vastataan asian vierestä. Tällöin

ongelmaksi muodostuu aineiston hedelmättömyys; aineisto saattaa jäädä köyhäksi. (Valli 2007.) Pyrin välttämään tätä ongelmaa valmistamalla kyselylomakkeen kysymykset huolellisesti, pyytämällä niistä palautetta sekä muokkaamalla kysymyksiä saamani palautteen jälkeen. Kyselylomakkeen loppuosassa annoin vastaajille mahdollisuuden kertoa vapaasti musiikkiluokalla opiskelusta ja kokemuksista, jolloin jokin vastaajan mahdollisesti aiemmin sivuuttama asia saattoi tulla esille tässä vapaavalintaisessa kysymyksessä. Vallin (2007) mukaan avoimen kyselylomakkeen eräs etu onkin se, että sen avulla tutkittavan on mahdollista saada ideoita tutkittaviltaan. Oman tutkimukseni kohdejoukko vastasi lomakkeen viimeiseen, vapaavalintaiseen kysymykseen palautteenomaisesti; varsinaisia tutkimusongelmien kannalta keskeisiä teemoja tai ideoita vapaavalintainen kysymys ei tutkimuksenteon analyysivaiheessa enää tuottanut.

3.2.3 Haastattelu

Opettajien näkökulmaa tutkimukseni tutkimusongelmiin selvitettiin haastattelun avulla. Haastattelun tavoitteena on selvittää, mitä jollakulla on mielessään, ja se voidaan nähdä vuorovaikutuksena, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, joka on ennalta suunniteltu, haastattelijan alulle panema ja ohjaama, tilanne (Eskola & Suoranta 1998, 86). Tilanne on eräänlaista tutkijan alullepanemaa ja ohjaamaa keskustelua, jossa pyritään vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavilta tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia asioita sekä luomaan merkityksiä (Eskola & Vastamäki 2007; Holstein & Gubrium 2004). Haastattelutilanteessa haastattelija motivoi haastateltavaa, ylläpitää haastattelua sekä tuntee haastattelijan roolinsa, jonka myös haastateltava oppii. Haastateltavan on voitava luottaa siihen, että kaikki tilanteessa kerrottu käsitellään luottamuksellisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Toteutin opettajien haastattelun puolistrukturoituna ryhmä- ja teemahaastatteluna. Ryhmähaastattelu on sellainen haastattelutilanne, jossa on useita haastateltavia yhtä aikaa läsnä keskustelemassa tutkijan haluamasta aiheesta tai teemoista. Tämä haastattelutyyppe sopii käytettäväksi yksilöhaastattelun sijaan tai sen ohella. Ryhmähaastattelu sopi menetelmällisesti parhaiten opettajilta pyydetyn aineiston

kokoamiseen, sillä sitä voidaan käyttää yksilöhaastattelujen sijaan, jolloin aineiston analysointivaihe helpottuu; haastattelujen toteuttaminen ja purkaminen vie joka tapauksessa tutkijalta paljon aikaa. Toiseksi ryhmähaastattelu on menetelmänä tehokas, ja unohtaminen ja väärinymmärrykset ovat vähäisempiä kuin yksilöhaastattelussa. (Eskola & Suoranta 1998, 95–97.) Itse valitsin ryhmähaastattelun korvaamaan yksilöhaastatteluja, sillä yksilöhaastattelut olisivat olleet ryhmähaastattelua työläämpiä toteuttaa ja niiden kautta tutkittavien näkemykset eivät olisi ehkä jäsentyneet samalla tavoin kuin ryhmähaastattelussa. Haastattelu puolsi aineistonkeruumenetelmänä paikkaansa myös siksi, että tutkimusongelmani on ennalta vain vähän kartoitettu ja toisaalta haastattelun tarkoituksena oli syventää muusta aineistosta nousseita näkökulmia. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2005, 194) suosittavat haastattelun valintaa juuri sellaisessa tilanteessa, jossa halutaan tutkia vähän kartoitettua aihetta sekä selventää ja syventää saatavia tietoja.

Teemahaastattelu tarkoittaa haastattelua, jonka aihepiirit eli teema-alueet on ennalta rajattu. Kysymysten ei kuitenkaan tarvitse noudattaa tarkkaa muotoa ja järjestystä; haastateltava huolehtii siitä, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Kyseessä on niin kutsuttu puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36; Metsämuuronen 2005, 226.) Teemahaastattelussa tutkijalla on mielessään joukko asioita eli teemoja, joista hän haluaa haastateltavan kanssa keskustella. Teemat haastattelua varten voidaan etsiä kirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista tai ne voidaan johtaa teoriasta. Tärkeintä kuitenkin on muistaa tutkimusongelma, johon ollaan hakemassa vastausta. (Eskola & Vastamäki 2007). Omassa tutkimuksessani käytin ennalta määrittelemiäni tutkimusongelmia haastattelurungon luomisessa, sillä aiheesta ei ollut aiemmin tehty opettajien näkökulman sisältävää tutkimusta, josta olisi ollut apua juuri oman tutkimukseni teema-alueiden hahmottamisessa.

Eskola & Suoranta (1998, 95) toteavat, että ryhmähaastattelussa on mahdollista saada tietoa tavallista enemmän, kun tutkittavat saavat tukea toisiltaan. Pidin tätä tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta merkittävänä etuna omia haastateltaviani ajatellen. Ryhmähaastattelu oli kaikkein luontevin ja tehokkain tapa kerätä tietoa yhtä aikaa kaikilta musiikkiluokkien opettajilta, ja yhteinen haastattelutilanne mahdollisti asiantuntijuuden jakamisen käytännön tasolla. Ryhmässä kuulijoita on enemmän, ja

osallistujat kertovat kokemuksistaan myös toisilleen; ryhmätilanne houkuttelee näin esiin vastapuhetta. (Valtonen 2005). Lisäksi opettajilla oli yhteinen viiteryhmä, musiikkiluokat, sekä yhteinen kokemus, musiikkiluokkien valintatilanne, kertomisen taustalla. Eskola & Suoranta (1998, 96) toteavat, että haastateltavia voi yhdistää juuri jokin sellainen yhteisen ryhmän jäsenyys, jossa ryhmän vaikutus voi olla tärkeä. Ryhmään kuulumisen ohella Eskola & Suoranta (1998, 98) pitävät keskustelun onnistumisen kannalta tärkeänä, että haastateltavien joukko olisi suhteellisen homogeeninen ryhmä. Tämä toteutui omassa tutkimuskoulussani hyvin. Kaikilla opettajilla oli opetuskokemusta musiikkiluokilta sekä myös kokemusta musiikkiluokan valintakokeen järjestämisestä, ja näin heillä oli edellytykset ymmärtää esitetyt kysymykset ja käyttää kaikille tuttuja käsitteitä keskustelussa. Saman työyhteisön kautta he olivat toisilleen tuttuja, mikä edesauttoi haastatteluhetken ilmapiiriin ja keskustelun pysymistä vapautuneena.

Valmistauduin haastatteluun kokoamalla ryhmähaastattelua varten haastattelun teema-alueet tutkimusongelmistani käsin sekä varmistamalla etukäteen mp3 -tallennuslaitteen toimivuuden. Rajasin haastatteluteemat kolmeen aihealueeseen (ks. Liite 3) tutkimusongelmieni pohjalta, ja pohdin etukäteen myös tilannetta rentouttavia alkukysymyksiä. Vaikka teemahaastattelun luonteeseen kuuluu, että ennalta rajataan ainoastaan haastattelun teema-alueuuttelon, ei erillisiä kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41), rajasin aihetta vielä muodostamalla aiheesta haastattelurungon sekä tarkkoja kysymyksiä, joihin tavoittelin vastausta. Kun kysymys tuli haastattelun edetessä käsitellyksi opettajien taholta jo aiemmin, saatoin merkitä sen haastattelussa jo läpikäydyksi ja saatoin viivata sen yli. Varmistin tällä sen, että sain mahdollisimman tarkkoja vastauksia tutkimusongelmiini. Luin kysymykset etukäteen läpi huolellisesti useaan kertaan, ja yritin tällä tavoin poistaa kysymyksistä samankaltaisuuden ja päällekkäisyyden, jotta eri kysymykset eivät tuottaisi liian samankaltaisia vastauksia. En lähettänyt kysymyksiä opettajille etukäteen, jotta itse haastattelutilanteessa ei eteen tulisi liian valmiiksi mietittyjä vastauksia, vaan haastateltavat saisivat kertoa kokemuksistaan ja näkemyksistään mahdollisimman vapaasti käsiteltäviä asioita yhteisesti muistellen ja tietoa yhdessä rakentaen.

3.3 Tutkimusaineiston keruu ja analysointi

Aloitin tutkimukseni aineistonkeruun pyytämällä tutkimusluvan yhteistyökouluni kaupungin koulutoimenjohtajalta (ks. Liite 1). Tutkimusluvan saatuaani keräsin tutkimukseeni tarvittavan aineiston yhteistyökouluni kolmannen luokan oppilailta ja heidän vanhemmiltaan syyslukukaudella 2008 sekä toteutin opettajien ryhmähaastattelun kevätlukukaudella 2009.

Oppilailla teetetty kirjoitelma oli aineistonkeruuni ensimmäinen osa, ja kirjoitelman kirjoittamiseen osallistui 24 kolmannen vuosiluokan oppilasta. Oppilaiden vanhemmilta pyydettiin kotiin lähetetyllä lomakkeella suostumus tutkimukseeni (ks. liite 2). Aarnos (2007) suosittaa lähettämään etukäteen vanhemmille tiedotteen, jotta he tietävät, mihin lasta pyydetään mukaan. Vanhemmilla oli oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta; Eskola & Suoranta (1998, 56-57) korostavat, että jokaisella tutkittavalla on oikeus saada riittävästi informaatiota tutkimuksen luonteesta, tavoitteesta sekä vapaaehtoisuudesta. Lähetin tästä syystä etukäteen perheille lyhyen tiedotteen (ks. Liite 2) pro gradu – tutkielmastani ja kerroin siinä myös mahdollisuudesta kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Kerroin samalla, että oppilaan osallistuessa kirjoitelman kirjoittamiseen, myös vanhemman odotetaan viikkoa myöhemmin vastaavan hänelle suunnattuun kyselylomakkeeseen. Tällä tavalla annoin tutkittavilleni mahdollisuuden vapaasti harkita, haluavatko he todella osallistua tutkimukseen sekä - vastauksen ollessa myönteinen - sitoutin koko perheen vastaamaan lomakkeisiin. Näin pyrin myös minimoimaan kadon, joka muutoin saattaa kyselylomaketutkimuksessa haitata riittävän suuren aineiston saamista. Kertomalla tutkimuksen kohdejoukolla tutkimuksenteon pelisäännöistä, aineiston käsittelemisestä luottamuksellisesti ja nimettömänä, pyrin vahvistamaan luottamuksen syntymistä tutkimukseni informanteissa sekä huolehtimaan tutkimuksenteon eettisten periaatteiden toteutumisesta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 56–57). Oppilaat kirjoittivat kirjoitelmapaperiin nimen sijaan oman syntymäaikansa nelinumeroisena sarjana, ja myös vanhemmat käyttivät lapsen syntymäaikaa kyselylomakkeen tunnuksena. Käytetty menetelmä jätti näin tutkimuksen informantit itselleni nimettömiksi, mutta mahdollisti tulosten analysoinnin vaiheessa saman perheen sisältä tulleiden vastausten vertailun.

Aarnos (2007) muistuttaa, että lapsia tutkittaessa on tärkeää koko tutkimusprosessin ajan huolehtia lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta sekä, jos mahdollista, olla ennen aineistonkeruuta yhteistyössä luokanopettajan kanssa, esimerkiksi luokan apuopettajana. Aarnoksen mukaan lasten on saatava vapaasti tarkkailla tutkijaa ja tottua hänen läsnäoloonsa luokassa. Luottamuksellisen suhteen syntymiseksi tutkimukseni herkimpään kohdejoukkoon, kolmasluokkalaisiin oppilaisiin, olinkin ennen aineistonkeruuta kahtena koulupäivänä mukana luokan oppitunneilla, tutustuin oppilaisiin ja lauloimme yhdessä luokan suosikkilauluja. Ennen kirjoittelman kirjoittamista kerroin lyhyesti tutkimukseni tarkoituksesta ja muistelimme yhdessä tunnin aluksi keskustellen musiikkiluokille hakemista ja valintakoepäivää. Tällainen tavoittelemani leppoisa ilmapiiri kirjoitustilanteessa auttaa Aarnoksen (2007) mukaan tuottamaan antoisaa tutkimusaineistoa. Toisaalta pyrin kuitenkin pitämään oppilaiden kanssa käymäni keskustelun tietoisesti lyhyenä ja pinnallisena, jotta oppilaiden näkemykset asiasta pysyisivät mahdollisimman totuudenmukaisina eikä yhteinen keskustelu alkaisi niitä väärentää. Tämän jälkeen kävimme yhdessä kirjoittelmapaperin kohdat kysymys kysymykseltä läpi ja oppilailla oli mahdollisuus kysyä epäselvistä kohdista minulta.

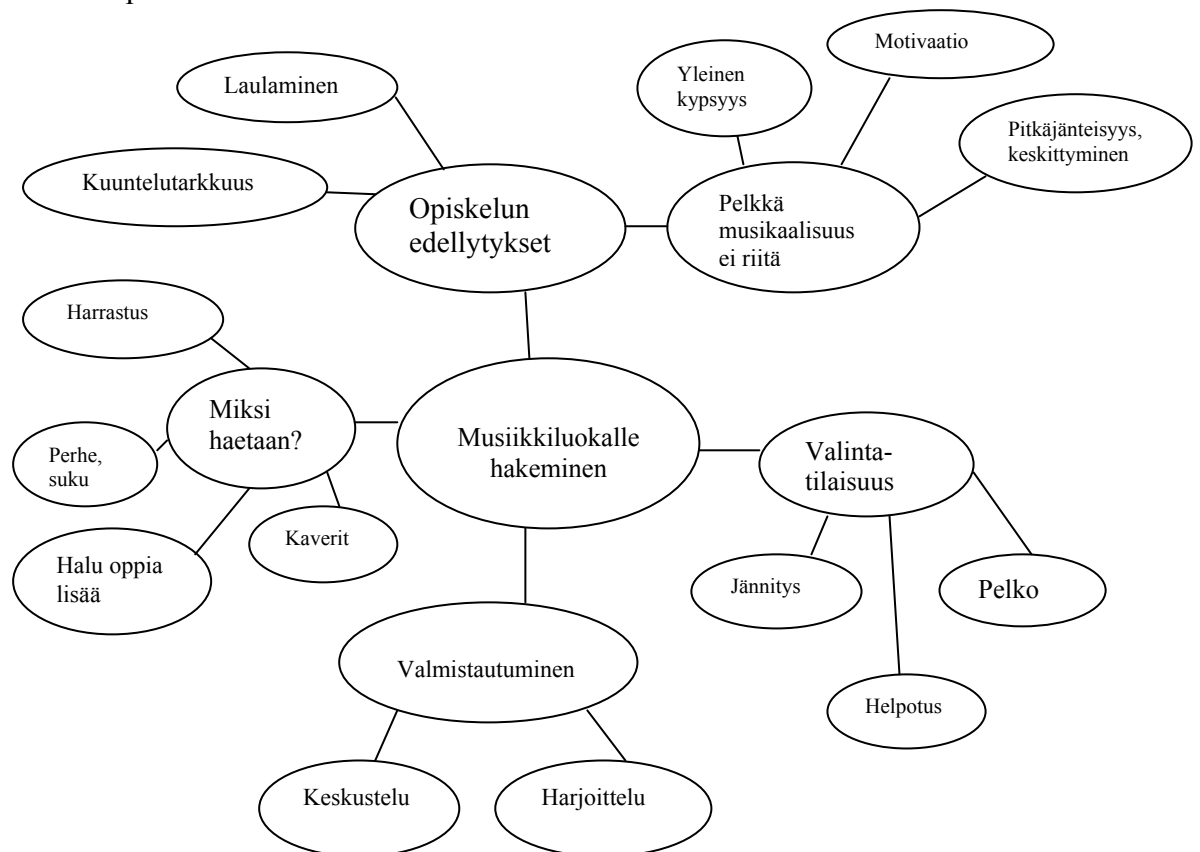
Vanhemmille suunnattu avoin kyselylomake lähetettiin oppilaiden mukana koteihin viikon kuluttua aineiston keräämisestä oppilailta. Pidin tärkeänä, että vanhemmilla oli edelleen tuoreessa muistissa antamansa suostumus tutkimukseen osallistumisesta, jotta kokoamani aineisto pysyisi riittävän suurena eivätkä inhimilliset unohdukset pääsisi haittaamaan aineistonkeruuta. Valli (2007) näkee juuri koululuokan sellaisena hyödynnettävissä olevana rakenteena, jolla voidaan vaikuttaa kyselylomakkeella kerättävän aineiston vastausprosenttiin. Oman tutkimukseni aineistonkeruu onnistui tässä mielessä erinomaisesti; etukäteen kerätyn tiedon perusteella 25 perheestä ainoastaan yksi ei ollut halukas osallistumaan tutkimukseen. Kirjoittelman tuotti 24 oppilasta, ja kyselylomakkeen täytti 22 vanhempaa. Kahden lomakkeen kato on näennäinen, sillä luokalla oli yhdet kaksoset, joiden vanhempi vastasi yhteen kyselylomakkeeseen. Yksi perhe jätti kyselylomakkeen palauttamatta. Aineistonkeruussa näin saavutettu vastausprosentti, 92 %:a, oli korkea, ja tutkimukseni kohdejoukko sitoutui tutkimukseen kiitettävästi.

Aineistonkeruun viimeinen vaihe, opettajien ryhmähaastattelu, sijoittui kevätlukukaudelle, musiikkiluokan valintakokeiden jälkeiselle ajalle. Pidin tätä ajankohtaa tutkimuksen luotettavuutta parantavana asiana; käytössä aiemmin olleen valintakoemenettelyn uudistaminen saattoi mahdollisesti vaikuttaa siihen, että haastateltavilla opettajilla oli tuoreita ajatuksia ja näkemyksiä aiheesta. Myös opettajilta aineistoa kerätessä kertosin anonymiteettisuojaan velvoitteen ja varmistin aineistoa purkaessani, ettei kukaan tutkimusjoukostani ole tunnistettavissa. Keräämässäni haastatteluaineistossa viittasin haastattelun litteroinnin jälkeen opettajiin nimien sijaan numeroilla 1, 2 ja 3. Eskola ja Suoranta (1998, 57) muistuttavat, että tutkimustuloksia julkaistaessa on huolehdittava siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. Tästä syystä litteroidusta haastatteluaineistosta on poistettu myös paikkakuntien nimet ja muut tunnistamista mahdollisesti helpottavat yksityiskohdat. Myös tekstin murteisuutta on paikoitellen pyritty pehmentämään.

Käytin kokoamani tutkimusaineiston analysoinnin välineenä teemoittelua. Teemoittelussa aineistosta nostetaan esille tutkimusongelmaa valaisevia teemoja ja poimitaan sen sisältämät, tutkimusongelman keskeiset aiheet (Eskola & Suoranta 1998, 176; Moilanen & Räihä 2007). Teemoittelu on eräänlaista tarinajoukon jäsentämistä, jonka jälkeen aineisto voidaan järjestää tyypeiksi. Tyyppien kautta aineisto tiivistyy, ja ne kuvaavat aineistoa laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta kuitenkin taloudellisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 176.) Pyrin löytämään kokoamastani aineistosta omien tutkimuskysymysteni kannalta olennaisia teemoja ja merkityksiä. Tällaisessa tutkimusaineistoa hahmottavassa lähestymistavassa merkitysten löytäminen aineistosta on keskeistä (Moilanen & Räihä, 2007). Myöhemmässä vaiheessa vertasin teemoitellun aineistoni merkityksiä teoriaan, sillä onnistuakseen teemoittelu vaatii juuri teorian ja empirian vuorovaikutusta.

Aloitin analyysin alleviivaamalla aineistosta tutkimusongelmien kannalta keskeisiä merkityksiä erivärisillä kynillä. Tämän jälkeen kokosin löytämäni merkitykset tutkimusongelmien mukaiseen järjestykseen, ja yhdistelin löytöjä eri tyypeiksi käsittekartan muotoon (ks. Kuvio 5). Luotettavuutta varmistaakseni toistin tämän teemoittelun vielä uudelleen muutaman viikon kuluttua, jolloin vertasin aiemmin tekemääni luokittelua uuteen ja totesin näiden olevan keskeisiltä osin samanlaiset. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa rajasin aineistosta nousevia teemoja

yksityiskohtaisesti, mutta myöhemmässä vaiheessa yhdistelin vain vähän mainintoja saaneet, harvinaisemmat merkitykset yhden, uudelleen nimetyn, laajemman teeman alle. Tämän jälkeen kokosin nämä tyypit taulukkomuotoon, jolloin aineiston informaatio oli mahdollista esittää tiiviisti ja selkeästi; Hirsjärven ym. (2005, 293) mukaan taulukot ja kuvat parantavat tekstin luettavuutta ja ymmärrettävyyttä ja ovat taloudellinen tapa tiivistää tuloksia. Taulukkoon valitsin myös jokaista merkitysluokkaa kuvaamaan joitakin sitaatteja kuvatakseni aineistoa elävästi ja esimerkkejä antavasti. Haastattelussa esille nousseet tutkimusongelmien vastaukset kävin aluksi läpi alleviivaten merkityksiä erivärisin värikynin sen mukaan, mihin teema-alueeseen ne kuuluivat. Käytin joitakin näistä alleviivauksista sitaatteina valaistessani haastattelussa esille nousseita tutkimusongelmiin saatuja vastauksia. Näiden aineistosta poimimieni keskeisten teemojen pohjalta kävin läpi jokaisen tutkimusongelmani, joihin löytämäni vastaukset esittelen pääluvussa 4.



KUVIO 5: Tutkimusaineistosta analyysin alkuvaiheessa koottu alustava käsitekartta.

4 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA TEORIAN VALOSSA

4.1 Musiikkiluokalle hakeutumiset syyt

Oppilaiden tuottama kirjoitelma ja vanhempien kyselylomakkeet tuottivat erilaisia vastauksia tutkimukseni pääongelmaan nähden. Useimmat oppilaat mainitsivat kirjoitelmissaan useamman kuin yhden syyn musiikkiluokille hakeutumiseensa. Vanhemmat sen sijaan mainitsivat useammin vain yhden syyn lapsen hakeutumiseen musiikkiluokille.

Analysoin kirjoitelmien (n=24) ja kyselylomakkeiden (n=22) vastaukset teemoittelemalla ja tyypittelemällä vastaukset ja jaoin ne seitsemään eri merkitysluokkaan seuraavanlaisen jaottelun mukaisesti (ks. Taulukko 1):

TAULUKKO 1: Musiikkiluokalle hakeutumisen syyt oppilaiden kuvaamana.

| SYY HAKEUTUMISEEN | VASTAUSTEN LUKUMÄÄRÄ |
|--|---------------------------------|
| Sosiaaliset syyt: Sisarukset, suku, kaverit Esim. <i>"siskoni olivat musiikkiluokilla ja halusin itsekin", "arvasin että tänne tulee pari kaveria"</i> | 17 |
| Aiempi soitto- tai lauluharrastus Esim. <i>"Kävin soittotunneilla"</i> | 14 |
| Motivaatio musiikinopiskeluun; halu oppia lisää Esim. <i>"Halusin musiikkiluokille koska tykkään musiikista ja laulamisesta"</i> | 14 |
| Musiikkiluokilla on enemmän musiikkia/kivempaa kuin tavallisilla luokilla, esiintymisiä, konsertteja. Esim. <i>"En pidä sellaisesta koulusta, jossa on vähän musiikkia kuten vanhassa koulussani oli."</i> | 11 |
| Vanhempien toive Esim. <i>"Äiti ja isä halusivat minut musiikkiluokille"</i> | 3 |
| Kiva opettaja Esim. <i>"Ajattelin myös että saan uuden kivan open ja niin sainkin"</i> | 3 |
| Ei suoraa mainintaa, miksi | 2 |

Oppilaiden kirjoitelmavastauksista kävivät selkeästi ilmi musiikkiluokalle hakeutumisen taustalla vaikuttavat motiivit. Sosiaaliset tekijät olivat tärkein syy musiikkiluokalle hakeutumiseen: musiikkiluokalla jo opiskelevat sisarukset, musiikkiluokan käyneet muut sukulaiset sekä musiikkiluokalle hakevat kaverit mainittiin enimmäksessä osassa (17 kpl) kirjoitelmia. Myös oppilaan aiempi soitto- tai lauluharrastus (14), halu oppia musiikkia lisää, esiintymiset ja konsertit sekä musiikkiluokilla käytössä oleva laajempi opetussuunnitelma (11) toimivat motivoivana tekijänä suurimman osan kohdalla. Sen sijaan vanhempien mielipiteellä ei kirjoitelmavastausten mukaan ollut suurtakaan vaikutusta hakumotivaatioon; vain kolme oppilasta mainitsee sen syyksi musiikkiluokille hakeutumiseensa. Kolmen oppilaan kohdalla opettajan persoona on vaikuttanut päätökseen hakeutua musiikkiluokille. Kahdessa kirjoitelmassa ei ole suoraa mainintaa siitä, mikä sai oppilaan hakeutumaan musiikkiluokille.

Esitettäessä sama kysymys vanhemmille, saatiin oppilaiden vastauksista poikkeavia, hakumotivaatioon vaikuttaneita tekijöitä esille (ks. Taulukko 2). Vanhemmille osoitetun kyselylomakkeen ensimmäinen kysymys tuotti vastauksia, jotka jaoin merkitysten perusteella seitsemään eri tyyppiin:

TAULUKKO 2: Musiikkiluokalle hakeutumisen syyt vanhempien kuvaamana.

| SYY MUSIIKKILUOKILLE HAKEUTUMISEEN | VASTAUSTEN LUKUMÄÄRÄ |
|--|---------------------------------|
| Sisarukset/suku/kaverit musiikkiluokilla, maininta perheen musiikkitaustasta Esim. <i>"Koska isot siskot ovat siellä ja perheessämme on musiikkiluokkataustaa", "Perheessämme tykätään musiikista"</i> | 10 |
| Suhde musiikkiin: Lapsi pitää musiikista, soittaa, laulaa, haluaa oppia lisää, paneutuu musiikkiin täysillä Esim. <i>"rakastaa lauleskelemista", "pitää musiikista", "musiikki ja soittaminen tuntuu olevan ainoa asia, mihin hän paneutuu täysillä ja keskittyy ja tekee niin yhä"</i> | 9 |
| Lapsi itse halusi; oma-aloitteisuus Esim. <i>"oma-aloitteisesti, ei tarvinnut houkutella", "itse hän on kuitenkin valintansa tehnyt"</i> | 5 |
| Karman testin hyvä tulos Esim. <i>"Karman testi meni hyvin"</i> | 2 |

(jatkuu)

| | |
|--|---|
| Enemmän musiikkia kuin tavallisessa koulussa Esim. <i>"tavallisessa koulussa musiikkia oli liian vähän"</i> | 1 |
| Vanhempien suositus, esim. koulun vaihto Esim. <i>"Vanhempien suosituksesta, koska vanha koulu oli siirtymässä paikallisen yläasteen yhteyteen"</i> | 1 |

Myös vanhempien kyselylomakkeiden tyypillisimmäksi (10 kpl) motivaatiota kuvaavaksi tekijäksi nousivat sosiaaliset tekijät, kuten sisarukset, musiikkia harrastava perhe ja suku sekä kaverit. Lapsen musiikkiharrastus, kuten soittaminen ja laulaminen, sekä halu oppia lisää, tulivat myös vanhempien vastauksissa selkeästi ilmi hakeutumiseen motivoivana tekijänä (8 kpl). Viidessä kyselylomakkeessa korostettiin lapsen omaa halua ja itsenäisesti tehtyä päätöstä hakeutua musiikkiluokalle. Kahdessa lomakkeessa mainittiin Karman testin hyvän tuloksen vaikuttaneen positiivisesti hakupäätökseen. Musiikkiin keskittyminen ja siitä nauttiminen, käytännölliset syyt kuten edessä muutoin ollut koulun vaihto sekä laajempi musiikin opetus suunnitelma mainittiin kukin lomakkeissa yhden kerran.

Musiikkiluokille hakeutumisen taustalla vaikuttavat siis monet erilaiset motivoivat tekijät, kuten oppilaan aiempi soitto- ja lauluharrastus sekä kiinnostus musiikkia kohtaan. Aineistosta tekemiini luokitusten mukaan musiikkiluokille hakeutumisen kaikkein tärkein motiivi sekä oppilaiden että vanhempien kuvaamana oli kuitenkin selkeästi sosiaalinen; musiikkiluokilla opiskelleet vanhemmat, sisarukset tai muu lähisuku sekä lapsen kaveripiiri toimivat oppilaalle motivoivana tekijänä ja esimerkkinä. Positiiviseksi arvoitettu kokemus musiikkiluokista ja siellä opiskelemisesta oli ensimmäisenä mainittu ja tärkein tekijä suurimman osan kohdalla. Tämä sosiaalisen yhteisön merkitystä alleviivaava näkemys on keskeinen myös Hallamin (2002) kuvaamassa musiikillisen motivaation mallissa; musiikin oppimisessa ympäristötekijöillä, kuten perheellä ja ystävillä on tärkeä vaikutuksensa. Niin ikään Lehmann, Sloboda & Woody. (2007, 49–50) ovat todenneet, että vanhempien antama sanallinen rohkaisu ja kiitos suuntaavat lapsen musiikillisten kykyjen kehittymistä ja musiikin oppimisen motivaatiota ratkaisevasti; varsinkin lapsen hakeutuessa formaalin musiikin opetuksen piiriin vanhemmat voivat tukea ja kannustaa lasta ja auttaa tätä saavuttamaan tavoitteensa. Myös Harisen (2005) mukaan vanhemmilla on kaikkein ratkaisevin osuus musiikkiluokalle hakeutumiseen. Kodin musiikkimyönteisessä

ilmapiirissä lasta tuetaan myös koulun musiikinopetuksen suhteen (Tulamo 1993, 98). Toisaalta vanhempien antamalla tuella ja rohkaisulla on myös kääntöpuolensa; liian innokkaat, vaikkakin hyvää tarkoittavat vanhemmat saattavat vaikuttaa tukahduttavasti lapsen sisäsyntyisen musiikkikokemuksen nautinnollisuuteen, ja näin lapsi saattaa keskeyttää musiikkiopintonsa kokonaan (Ahonen 2004, 146; Lehmann ym. 2007, 49). Hallam (2002) mainitsee tällaisina haitallisina tekijöinä harjoittelemaan pakottamisen, kriittisen ja vaativan suhtautumisen sekä lasta kohtaan osoitetut epärealistiset, musiikin opiskeluun liittyvät odotukset. Oman tutkimukseni kohdejoukosta ei kuitenkaan noussut yhtään tällaista musiikin opiskelumotivaatioon kielteisesti vaikuttanutta mainintaa esille, mikä selittynee sillä, että päätös lapsen hakeutumisesta musiikkiluokalle on perheissä tehty pääosin lapsen oman halukkuuden ja sisäsyntyisen motivaation perusteella eikä esimerkiksi vanhempien painostuksesta. Maininta vanhemmilta tulleesta toiveesta hakeutua musiikkiluokalle saattaisi toki ilmentää vain vanhempien halua asiassa, mutta vanhemmilta kerätty kyselylomake ei tuottanut yhtään varsinaiseen pakottamiseen viittaavaa vastausta, vaan vanhemmat päinvastoin korostivat lastensa tehneen valinnan pääosin itsenäisesti. Ainut kerätyssä aineistossa mainittu vanhempien toive musiikkiluokalle hakeutumiseen liittyi sekin lähinnä oppilaan koulutyön käytännöllisiin järjestelyihin; vanha koulu oli siirtymässä yläkoulun yhteyteen, jolloin koulun sijainti vaikutti perheen hakupäätökseen.

Vanhempien ohella musiikkiluokalla opiskelevat tai opiskelleet sisarukset sekä kaveripiiri ovat tärkeä sosiaalinen vaikutin motivaation suuntaamisessa. Vanhemmat sisarukset voivatkin toimia juuri tällaisena innostavana roolimallina nuoremmalle lapselle; nuoremmat sisarukset ottavat mielellään mallia vanhemmista sisaruksista suuntautuen toisinaan jopa saman instrumentin soittoon (Ahonen 2004, 144; Lehmann ym. 2007, 50). Oman tutkimukseni kohdejoukossa tämä vanhempien sisarusten antaman roolimallin tärkeys oli selkeä, ja musiikkiluokalle oli hakeuduttu useissa perheissä nimenomaan sisarusten innoittamana.

Vanhempien ja sisarusten ohella kaveripiiri on tärkeä musiikkiluokkalaisille. Ahosen (2004, 147) mukaan lähipiirillä, kuten luokkatovereilla, opettajilla ja koulun ulkopuolisten kavereiden asenteilla on todettu olevan vaikutusta erityisesti lapsuudessa ja peruskouluvaiheessa. Kaveripiirin tarjoama tuki voikin Lehmannin ym. (2007, 51–52) mukaan olla vanhempien ja opettajien antamaa tukea merkittävämpi etenkin nuoren

lähestyessä aikuisikää, ja esimerkiksi oppilastoverien kanssa saadut yhteismusisointikokemukset motivoivat oppilasta harjoittelemaan sekä ylläpitämään motivaatiotaan. Lehmannin ym. (2007, 45) mainitsema käsite ”konsa-kulttuuri” onkin ymmärrettävissä myös musiikkiluokka-käsitteen yhteydessä; tällainen sosiaalinen, oppilasta kannustava verkosto motivoi oppilasta oppimaan lisää. Söderlundin (2005) mukaan musiikkiluokkalaisten keskuudessa on suhteellisen hyvä yhteishenki ja ilmapiiri. Oman tutkimusjoukkoni vastauksista kävi myös ilmi, että musiikkiluokkalaisuudella on perheiden parissa hyvä kaiku ja sen antama sosiaalinen pääoma nähdään tärkeänä asiana lapsen kasvussa ja oppimisessa.

Muita merkittäviä syitä hakeutumiseen oli tutkimukseni kohdejoukon kuvaamina lapsen suhde musiikkiin sekä lapsen aiempi musiikkiharrastus; musiikki on jo entuudestaan tärkeässä osassa lapsen elämässä, ja sitä halutaan oppia lisää. Tämä motivaatiota kuvaa selitys on yhteneväinen Metsämuurosen kuvaaman näkemyksen kanssa; Metsämuuronen (1997, 19) on harrastuneisuutta kuvaavassa motivaatiotutkimuksessaan todennut, että oppiminen on tehokasta silloin, kun se perustuu oppijan omaan haluun saada tietoja ja taitoja – tällaisessa yhteydessä puhutaan omaehtoisesta oppimisesta. Sisäisen innostuksen syntyminen, havaitseminen, oikeaan suuntaan ohjaaminen sekä ylläpysyminen ja -pitäminen ovat Metsämuurosen mukaan tällaisen omaehtoisen oppimisen perusasioita. Myös Lehmann ym. (2007, 45) korostaa omaehtoisen, sisäsyntyisen motivaation merkitystä musiikin oppimisessa; musiikin parissa saadut palkitsevat ja mielihyvää tuottaneet kokemukset ohjaavat lasta tavoitteiden asettamisessa, osallistumisessa sekä harjoittelemisessa.

Musiikkiluokalle musiikkia on mahdollista opiskella tavallisia luokkia enemmän ja siellä saadaan kokemuksia esiintymisten ja konserttien kautta, mitä oppilaat pitivät tärkeänä ja mukava asiana musiikkiluokalle pyrkiessään. Nämä esiintymiset ja konsertit voidaan nähdä päällekkäisesti sekä sisä- että ulkosyntyisen motivaation lähteenä, kuten Lehmann ym. (2007, 44) on esittänyt. Ryhmässä musisoiminen ja esiintyminen tuottavat mielihyvää ja suuntaavat näin motivaatiota ja myöhempää musiikin oppimiseen liittyvää tavoitteiden asettelua. Ahonen (2004, 166) korostaakin, että oppilaan kannalta ihanteellisin on sellainen oppimistilanne, jossa oppilas voi tuntea itsensä musiikintekijäksi, muusikoksi. Konsertit ja muut musiikkiluokan toimintaan kuuluvat esiintymiset ovat siis tässä mielessä tärkeässä asemassa oppilaan motivaation

ylläpitämisessä ja myös oppimistavoitteiden asettelussa. Oppilaiden kirjoitelmissa esille nousseen musiikin oppimisen halun voidaan nähdä olevan yhteydessä myös musiikintuntien haasteellisuuteen; eräs oppilas mainitsee kirjoitelmassaan, ettei pidä sellaisesta koulusta, jossa on vain vähän musiikkia. Kosonen (2009) korostaakin, että soittaminen ja laulaminen itsessään voi kyllä tuottaa oppilaalle mielihyvää ilman ponnisteluja, mutta toistuvasta laulamisen ja soittamisen ilosta on kysymys vasta silloin, kun musisointiin liittyy haasteita, joita oppilaan on omien taitojensa puitteissa mahdollista saavuttaa. Nämä haasteet ovat Kososen mukaan yhteydessä omien taitojen arviointiin sekä asetettujen haasteiden saavuttamiseen. Niin ikään Austin, Renwick & McPherson (2007) korostavat, että musiikillisen tehtävän haasteellisuus ja vaikeus toimivat oppimista ja motivaatiota edistävästi.

Kai Karman musikaalisuudesta edustaa yhdelle tutkimukseen osallistuneelle perheelle siinä määrin arvovaltaista näkökulmaa musikaalisuuteen, että siitä saatu hyvä testitulos innosti osallistumaan musiikkiluokan valintakokeen toiseen vaiheeseen. Tämä positiivinen testitulos vaikutuksineen edustaa Hallamin (2002) musiikillisen motivaation mallissa kognitiivisten prosessien yhteydessä esille tuotua näkökulmaa onnistumisista ja epäonnistumisista attribuutioineen; testin tuottama onnistumisen kokemus antoi kannustavan syötteen ja rohkaisi näin hakeutumaan eteenpäin. Austinin ym. (2007) mallissa kuvattu itseen ja minäkäsitykseen kiinteästi yhteydessä oleva musiikillinen minäkäsitys liittyy niin ikään näihin menestymiseen liittyviin odotuksiin; positiiviset käsitykset itsestä vaikuttavat oppilaan oppimismotivaatioon. Samassa mallissa on mainittu testitulokset erikseen eräänä motivaatioon vaikuttavana osatekijänä, mistä Karman testin positiivinen tulos käy esimerkiksi. Onkin mahdollista, että Karman testin positiivinen on musiikkiluokalle hakeutumisestaan epävarmojen oppilaiden tai heidän perheidensä kohdalla antanut ikään kuin tuulta hakuprosessin purjeisiin.

Harvinainen, mutta maininnan arvoinen on myös yhden oppilaan mainitsema mukavana koettu opettajapersoona musiikkiluokalle hakeutumisen syynä. Tulamo (1993, 101) korostaa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitystä lapsen koulunkäynnin onnistumisessa ja persoonallisuuden kehityksessä. Varsinkin ensimmäisillä vuosiluokilla opettajilla voi olla ratkaiseva vaikutus oppilaan kiinnostuksen kohteiden suuntaajana, rohkaisijana sekä minäkäsityksen muovaajana

(Lehmann ym. 2007, 51, 60). Ruokonen, Grönholm & Salminen toteavat musiikinopettajan roolin ja merkityksen korostuvan erityisesti kuitenkin ennen muuta oppilaan musiikillisen kasvun ohjaajana, musiikillisten taitojen opettajana sekä musiikillisuuteen ja luovuuteen kannustajana. Opettaja voi positiivisella vuorovaikutussuhteella ja musiikinopettajan persoonallaan sekä taidoilla innostaa oppilasta musiikin pariin, mitä merkitystä oppilaan kirjoitelmassa esille tullut maininta edustaa.

4.2 Oppilaiden kokemus valintakokeesta ja musikaalisuustestistä sekä tilanteeseen valmistautuminen.

TAULUKKO 3: Musiikkiluokkien valintatilaisuus oppilaiden kuvaamana.

| MILTÄ VALINTATILAISSUUS TUNTUI? | VASTAUSTEN LUKUMÄÄRÄ |
|--|----------------------|
| Jännitys, pelko Esim. ”perhosia vatsassa”, ”tärisin päästä varpaisiin” | 16 |
| Kuvattu valintatilanteen tapahtumia Esim. ”siellä piti laulaa ja vastaila kysymyksiin” | 10 |
| Onnistumisen kokemus, kivaa, helppoa Esim. ”Kun astelin pois, tuumin että se meni mainiosti”, ”minusta onnistuin erinomaisesti” | 6 |
| Vaikeaa Esim. ”sellaiset taputusjutut tuntuivat kyllä vaikeilta, tosi vaikeilta” | 1 |
| Helpotuksen tunne Esim. ”kun pääsin laulamaan oli helpottunut olo”, ”kun pääsin pois, olin helpottunut” | 4 |
| Ei selvää mainintaa itse valintakoetilanteesta | 2 |

Oppilaiden enemmistö (17 kpl) ilmoitti jännittäneen valintatilaisuuteen tulemistä ja siellä toimimista (ks. Taulukko 3). Tuntemuksia kuvattiin sekä sanoilla ”jännitys” että ”pelko”. Osa jännittämisen maininneista kuvasi myös tilanteeseen liittyviä fyysisiä oireita, kuten hikoamista, perhosia vatsassa tai käsien tärisemistä. Kymmenessä lomakkeessa tilanteeseen liittyvää muistikuvaa on kuvattu oman soittamisen, laulamisen tai muun tilanteessa tapahtuneen tekemisen kautta. Kuusi oppilasta kuvasi tilannetta

omaa suoriutumistaan arvioiden ja muistaa valintatilanteen ja siinä selviytymisen selkeästi myönteisenä kokemuksena. Neljässä lomakkeessa mainitaan helpotuksen tunne joko itse valintatilanteeseen päästessä tai siitä poistuessa. Yksi vastaaja kuvasi tilanteen selkeästi vaikeana. Kahden lomakkeen vastauksista ei ilmene, miten valintatilanne on koettu.

TAULUKKO 4: Musiikkiluokkien valintatilaisuus vanhempien kuvaamana.

| VANHEMPIEN LÄSNÄOLO | VASTAUSTEN MÄÄRÄ |
|--|-------------------------|
| VANHEMMAT MUKANA Jännitys sekä ylpeys oman lapsen puolesta, tilanne koettiin vaativana tai haastavana | 8 |
| VANHEMMAT MUKANA Ei jännitystä | 5 |
| EI MUKANA, Jännitys ja epävarmuus lapsen puolesta | 8 |

Vanhempien valintakoetilannetta koskevista vastauksista puolestaan käy ilmi, että suurin osa (16) koki tilanteen jännittävänä ja epävarmana oman lapsen puolesta riippumatta siitä, olivatko vanhemmat itse mukana valintatilanteessa (ks. Taulukko 4). Viiden oppilaan vanhemmat eivät olleet mukana itse valintakoetilaisuudessa eivätkä maininneet siitä aiheutuneen heille jännitystä.

Valintatilanne on herättänyt tutkimukseni osallistujissa monenlaisia kokemuksia vaihdellen jännityksestä onnistumisen kautta helpotukseen. Lehtisen, Kuusisen & Vauraksen (2007, 193–196) mukaan tällaisessa tilanteessa yksilön minäpystyvyydellä on keskeinen asema; suoritukseen liittyvillä emotionaalisilla tuntemuksilla on suuri merkitys omaa pystyvyyttä koskevien käsitysten muodostumisessa. Voimakkaat ja mieleenpainuvat kokemukset toimivat minäpystyvyyden muokkaajina; toistuvat epäonnistumisen kokemukset synnyttävät yksilössä uskomuksia heikosta suoriutumisesta, kun taas myönteiset kokemukset voivat vahvistaa suoriutumista jollakin toisella alueella. Minäpystyvyys ei kuitenkaan määräydy ainoastaan tällaisista konkreettisista suorituskokemuksista käsin, vaan siihen ovat yhteydessä myös kasvatuksen ja muun sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta välittyneet uskomukset.

Suoritusilanteessa yksilö asettaa itselleen tavoitteita ja ryhtyy sen jälkeen sellaisiin toimiin, joiden hän uskoo edistävän näiden tavoitteiden saavuttamista. Omaa minää koskevat positiiviset tulkinnat ovat yhteydessä onnistuneeseen suoritukseen. Minäpystyvyyden kokemus ja asetetut tavoitteet ovat näin yhteydessä sen toiminnan laatuun, johon ihminen ryhtyy tavoitteen saavuttaakseen. Musiikkiluokkien valintatilanne edustaa tällaista suoritusilannetta ja haastaa oppilaan toimimaan asettamiensa tavoitteiden suunnassa. Myös Tulamo (1993, 208) tuo esille oppilaan musiikillisen minäkäsityksen mallissaan suoriutumista ja sen fyysis-motorisia edellytyksiä koskevat käsitykset suoriutumisen pohjana. Tutkimusaineistosta käykin ilmi, että vaikka valintakoetilanne on koettu luonnollisesti jännittävänä ja paineisena tilanteena, oppilaiden minäpystyvyyttä ja tilanteesta suoriutumista koskevat käsitykset ovat kuitenkin olleet pääosin myönteiset eikä jännitys välttämättä ole ollut negatiivinen ilmiö. Lotti (1988, 126–128) toteaa musiikkikoulujen pääsykoetta käsittelevässä tutkimuksessaan, että kohtuullinen määrä jännitystä ei haitanne testitilanteessa, mutta jännityksen kohoaminen erittäin suureksi haittaa suoriutumista erityisesti tarkkuutta vaativissa testiosioissa.

TAULUKKO 5: Musiikkiluokalle hakeutumiseen valmistautuminen vanhempien kuvaamana.

| KÄSITTELYTAPA | VASTAUSTEN MÄÄRÄ |
|---|------------------|
| KESKUSTELU: Millaista lapsen kouluarki tulee olemaan? Esim. ” <i>tuettiin tietysti ja kannustettiin pyrkimään</i> ”, ” <i>hyvin tarkkaan käytiin asiat läpi</i> ”, ” <i>keskusteltiin asiasta ja käytiin läpi, että siellä on enemmän musiikkia ja konsertteja ym. tapahtumia</i> ”, ” <i>puhuttiin siitä että musiikkia on vähän enemmän kuin normaaliluokalla</i> ” | 14 |
| KESKUSTELU: Pettymykseen varautuminen etukäteen Esim. ” <i>kerroimme hänelle, että luokalle pääsy ei ole varmaa, vaan pääsytestien tarkoituksena on löytää musikaaliset lapset ja heistä valitaan oppilaat</i> ”, ” <i>yritimme toppuutella, ettei ole ollenkaan selvää, että musiikkiluokille pääsee, että sinne pyritään ja osa ei pääse</i> ”, ” <i>kerroimme myös elämän ja musiikin jatkuvan vaikka testi ei menisikään läpi</i> ” ” <i>yritimme valmistaa häntä mahdolliseen pettymykseen etukäteen</i> ” | 6 |
| EI ERITYISTÄ KÄSITTELYÄ Esim. ” <i>emme juuri mitenkään, hän oli nähnyt millaista veljien koulunkäynti on</i> ”, ” <i>luokat olivat aika tuttuja</i> ”, ” <i>lapsi tiesi etukäteen, mitä opiskelu musiikkiluokilla tulisi olemaan</i> ” | 4 |
| TUTUSTUMISPÄIVÄÄN/INFOTILAISUUTEEN OSALLISTUMINEN Esim. ” <i>olimme tutustumispäivässä</i> ”, ” <i>kerroimme asioista sen pohjalta mitä infotilaisuudessa käsiteltiin</i> ” | 2 |
| YHTEINEN HARJOITTELU, HANKINNAT Esim. ” <i>syksyllä hankittiin perheeseen piano, tavoitteena myös pianonsoiton opetuksen järjestäminen</i> ” | 1 |

Tärkein tapa valmistautua musiikkiluokille hakemiseen oli keskustelu, joka mainittiin 14 lomakkeessa (ks. Taulukko 5). Keskustelun merkittävimpiä aiheita olivat koulutyön erilaisuus musiikkiluokilla tavalliseen koululuokkaan verrattuna, luokkakoon kasvaminen, kaveripiirien vaihtuminen sekä musiikkiluokkien hakuprosessi. Kuudessa lomakkeessa mainittiin erikseen mahdollisen kielteisen tuloksen aiheuttamaan

pettymykseen varautuminen. Neljässä lomakkeessa mainittiin isompien sisarusten tai kaverien kertoneen lapselle musiikkiluokilla opiskelemisesta, jolloin aihetta ei erikseen enää käsitelty lapsen kanssa. Kaksi perhettä mainitsee infotilaisuuden tai tutustumispäivän olleen tärkeä osa valmistautumisessa. Yhdessä lomakkeessa mainitaan uuden soittimen hankkiminen kotiin ja soitonopettajan etsiminen.

TAULUKKO 6: Valintatilaisuuteen valmistautuminen vanhempien kuvaamana.

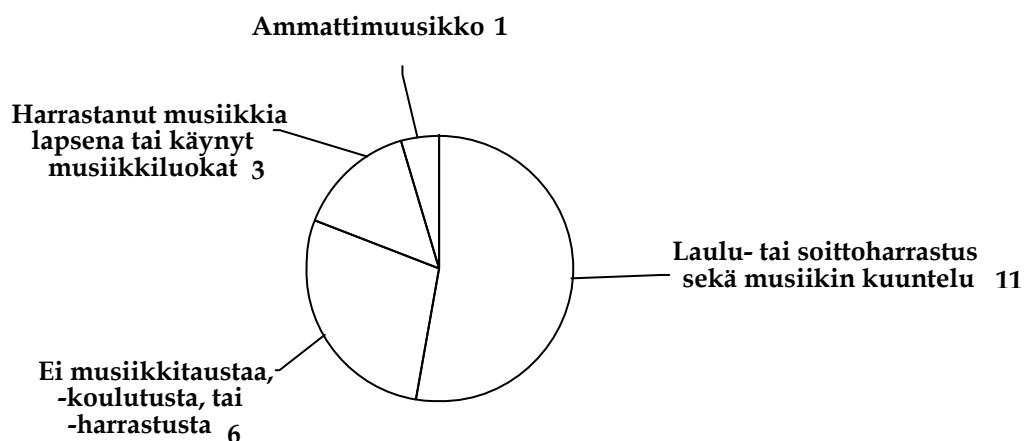
| KÄSITTELYTAPA | VASTAUSTEN MÄÄRÄ |
|---|------------------|
| LAULUJEN VALINTA JA HARJOITTELU Esim. <i>"harjoittelemalla lauluja, joita laulaa valintatilaisuudessa",</i> <i>"valitsi laulut jotka tuntuivat itselle parhaimmilta"</i> | 15 |
| PERHEEN YHTEINEN VALMISTAUTUMINEN, YHTEINEN HARJOITTELU, ROHKAIKU Esim. <i>"isosiskon avustuksella lauluja harjoiteltiin päivittäin ja pianokappaleita hiottiin",</i> <i>"rohkaistiin olemaan oma itsensä"</i> | 6 |
| KESKUSTELU MUIDEN HAKIJOIDEN KANSSA Esim. <i>"lapsi myös keskusteli asiasta koulussa muiden hakijoiden kanssa"</i> | 1 |
| EI MITENKÄÄN Esim. <i>"Ei mitenkään"</i> | 3 |

Kyselylomakkeen kolmannen kysymyksen vastauksista käy ilmi, että kaikkein yleisin tapa valmistautua valintakoetilanteeseen oli lapsen omaehtoinen laulujen valinta sekä omatoiminen laulun ja soiton harjoittelu (ks. Taulukko 6). 15:ssä lomakkeessa mainitaan tämä, kun kuudessa lomakkeessa kerrotaan erikseen laulujen valinnan ja opetteluun olleen koko perheen, vanhempien tai sisarusten kanssa toteutettu yhteinen asia. Yksi perhe mainitsee keskustelun muiden hakijoiden kanssa osana valmistautumista. Kolmessa perheessä ei valmistauduttu valintakokeeseen mitenkään.

Vanhempien tuottamien vastausten mukaan musiikkiluokille hakeutumiseen valmistaudutaan varsin monipuolisesti. Austinin ym. (2007) kuvaamassa musiikkiin motivoituneen oppilaan profiilista voidaan tunnistaa näitä edellä esitettyjä tapoja

valmistautumisen näkökohtina. Vaivannäköä edustaa harjoittelu; uuden soittimen hankinta kotiin taas ilmentää sijoittamista kuluihin. Sosiaalisen ympäristön antaman tuki ja palaute puolestaan ilmentää perheen hakijalle antamaa rohkaisua sekä keskustelua. Merkillepantavaa on vanhempien mainitsema pettymykseen varautuminen; ilmeisesti perheissä on nähty tärkeänä suunnata lapsen odotuksia realistisesti, ilman suurempia haavekuvia. Muutaman oppilaan kirjoitelmassa on maininta pelosta, ettei tulekaan valituksi musiikkiluokalle. Vanhempien antamalla tuella ja toisaalta pettymykseen valmistamisella voikin olla Lehtisen ym. (2007, 193) mainitsema vaikutus oppilaan minäpystyvyyden kokemukseen; käsitykset omasta suoriutumisesta jäsentyvät paitsi oppilaasta itsestään, myös vanhemmista ja muusta lähipiiristä käsin.

Musikaalisuuden ja musiikillisen motivaation yhteydessä puhutaan usein periytyvyydestä. Vanhempien kyselylomakkeessa kartoitettiin tästä syystä myös perheiden musiikkiharrastuksia ja mahdollisia musiikkiopintoja – näin tarpeelliseksi selvittää, millaisista taustoista musiikkiluokalle pyrkivät lapset tulevat, sillä Harisen (2005) tutkimuksessa mainittiin eräänlaisena virhekäsityksenä, että musiikkiluokalle hakeuduttaisiin etupäässä musiikkia harrastavista kodeista. Oman tutkimukseni kohdejoukko jakautui musiikkitaustojen suhteen seuraavanlaisesti:



KUVIO 6: Vanhempien musiikkitaustat

Puolet (11) vanhemmista kertoo harrastaneensa laulamista tai soittamista itse sekä mainitsee musiikin aktiivisen kuuntelemisen musiikkiharrastuksena (ks. Kuvio 6).

Kolmella vanhemmalla on itsellään musiikkiluokkatausta, ja yksi vanhemmista toimii ammattimuusikkona. Kuudessa perheessä vanhemmilla ei ole pohjalla musiikkiharrastusta tai -koulutusta. Verrattaessa tätä vanhempien kuvaamaa musiikkitaustaa Lehmannin, Slobodan & Woodyyn (2007) esittämään musiikkitaitojen jakautumiseen yhteiskunnassa, voidaan todeta, että musiikkiluokalle hakevien oppilaiden vanhemmista suurin osa (14) kuvaa itsensä noviisiksi tai harrastelijaksi, kun yksi vanhemmista sijoittuu selkeästi eksperttien ryhmään. Kuusi vanhempaa ei omaa minkäänlaista musiikkiharrastusta tai koulutusta eli he ovat vailla formaalia musiikillista koulutusta. Elliotin (1995, 70–71) jaottelun mukaisesti musiikkia harrastaneiden tai edelleen harrastavien vanhempien voidaan katsoa kuuluvan kehittyneiden aloittelijoiden ryhmään ja muusikkovanhempien ammattimuusikoiden ryhmään, kun taas musiikkia harrastamattomat vanhemmat ovat noviiseja, joilla ei ole juurikaan musiikillista suuntautuneisuutta.

Vaikka musiikin oppimista kuvaavissa motivaatiomalleissa nähdään keskeisenä ympäristötekijöiden, kuten vanhempien merkitys lapsen toiminnan suuntaamisessa, ja periytyvyyden merkityksestä musiikin oppimisessa esitetään mielellään erilaisia arvioita, Lehmann ym. (2007, 51) huomauttaa, että vanhempien tärkein tehtävä musiikin oppimisen motivaatiota ylläpidettäessä on ennen kaikkea rohkaista lasta. McPhersonin & Davidsonin (2002) mukaan vanhemmilla ei välttämättä tarvitse olla itsellään paljonkaan kokemusta esimerkiksi soiton harjoittelusta voidakseen toimia lapsen kannustajana. Toisaalta Tulamo (1993, 250) korostaa vanhemmilta saatavan tuen merkitystä koulun musiikin opetuksessa ja oppilaan musiikin opiskelun motivaatiossa; Tulamon tutkimuksen mukaan vanhempien osa on tilastollisesti erittäin merkitsevässä yhteydessä oppilaan musiikillisen minäkäsityksen myönteisyyteen ja kielteisyyteen; musiikilliselta minäkäsitykseltään myönteiset ja kielteiset oppilaat erosivat Tulamon tutkimuksessa toisistaan ratkaisevimmin sen suhteen, miten kiinnostuneita vanhemmat olivat musiikintuntien tapahtumista. Oman tutkimusjoukkoni oppilaiden vanhemmissa oli niin musiikkia aktiivisesti harrastavia kuin musiikkiharrastusta vailla oleviakin vanhempia. Tutkimustuloksista on tulkittavissa, että lapsen omalla, sisäsyntyisellä motivaatiolla on kuitenkin vanhempien toiveita ja musiikkitaustaa suurempi vaikutus musiikkiluokalle haettaessa. On kuitenkin oletettavaa, että musiikkia harrastava tai

esimerkiksi itse musiikkiluokat käynyt vanhempi rohkaisee lastaan herkemmin musiikin pariin kuin asiaan motivoitumaton vanhempi.

4.3 Musikaalisuus ja musikaalisuuden testaaminen

Tutkimukseni yhteistyökoulu käytti musiikkiluokille pyrkivien valinnassa Karman testiä ja oppilaiden laulu- ja soittonäytteitä sekä yksilöhaastatteluja. Karman testi on aiemmin tehty kaikille kaupungin toisluokkalaisille, mutta hiljattain uudistuneen valintakoemenettelyn myötä se tehdään ainoastaan musiikkiluokalle pyrkiville oppilaille. Tämän jälkeen rajattu joukko hakijoita kutsutaan parhaimpien testitulosten perusteella kahden musiikkiluokan opettajan järjestämään yksilötestiin, joka käsittää etukäteen valmistellun laulun laulamisen, toistamiseen perustuvia rytmi- ja melodiotehtäviä sekä vapaaehtoisen soittonäytteen.

Haastattelemi opettajat kokivat Karman testi pääosin mielekkäänä ja riittävän informatiivisena, musikaalisuutta mittaavana ja oppilasvalinnan ensimmäiseen valintavaiheeseen hyvin soveltuvana testinä:

Opettaja 3: ”Kyl mä oon sitä mieltä et ei siitä niin kun tuurilla ihan hirveen hyviä pisteitä voi saada ja niinhän se tekijä itekin on sitä perustellu että se on niin kun ihan fiksusti tehty systeemi että kyllä se jotain paljastaa.”

Karman testin keskeisimpänä mitattavana asiana nähtiin musikaalisuuden ohella myös koulutyön kannalta merkittävä oppilaan yleinen keskittymiskyky:

Opettaja 2: ”Se nyt selvittää sitä korvaa ja sellasta kuuntelutarkkuutta ja keskittymiskykyä myös.”

Opettajat näkevät Karman testin käytöllä olevan siis myös toisenlaisia, ulkomusiikillisia, mutta musiikin ja muiden aineiden oppimiseen keskeisesti yhteydessä olevia tekijöitä, jotka tulevat esille testitilanteessa ja ovat siksi tärkeä informaation lähde:

Opettaja 2: ”Mut kyl siin on sit taas sellanen ei niin musikaalinen puoli, että kun se kestää sen puolisen tuntii niin siin näkee et miten oppilaat pystyy ohjeista

ottamaa vastaa ja niin ku nyt viimeks mullaki yks tyttö sen puolen tunnin kuuntelun aikaan ehti ottaa jo sukat pois ja piirrellä paperin reunaa ynnä muuta, niin kyl siin niin ku pysty kattomaa sitä että miten pystyy keskittymää asioihin - - mikä on sit aika oleellist sit että jos pitää jotain musikaalist asiaa alkaa opetella. - - Et se antaa mahdollisuuden tarkkailla niit oppilait sillee ku ne tekee jotain työtä ni siin voi katella mitä ne touhuuaa sil hetkel.”

Lotti (1988, 33) muistuttaa musikaalisuustestien mittaavan musikaalisuuden ohella juuri yleistä, opettajien mainitsemaa keskittymiskykyä, ja musikaalisuusteilläkin voidaan olettaa olevan ansioita yleisen kypsyyden ja oppimiskyvyn arvioinnissa. Karman musikaalisuustesti nähtiin opettajien keskuudessa lähinnä sopivana, primääriä musikaalisuutta ja oppilasaineista seulovana testinä, ei niinkään testinä, joka paljastaisi yksilön erityisen musikaalisen lahjakkuuden:

Opettaja 3: ”...tota, kyl mä vähän sitä mieltä oon että ei se nyt ihan hirveesti tässä meiän testissä niin ku kuitenkaan - - tuo meille informaatio siitä et miten, miten hyvä oikeesti on. Totta kai jos saa niin ku ihan huippupisteet niin ilman muuta.”

Opettaja 2: ”Mut yleensä se näkyy myös sit siinä henkilökohtasessa testissä - - Mut kyl jos se maksimi on neljäkymment ni jos on kolkytkolme pistettä tai enemmän ni se alkaa kertoo että kyllä täällä musikaalisuutta on.”

Vaikka Karman testi pyrkiikin mittaamaan primääriä musikaalisuutta mahdollisimman puhtaasti, kokevat musiikkiluokkien opettajat, ettei se yksinomaan riitä selvitetessä oppilaan sopivuutta musiikkiluokalle, vaan oppilasaineksen seulomiseksi tarvitaan muunkinlaisia menetelmiä. Karman testi toimii siis välivaiheena riittävän musiikillisen kompetenssin selvittämisessä, mutta vasta onnistunut yksilötestin, eli laulu- ja rytmintoistotestin tulos vahvistaa riittävän musikaalisuuden sekä edellytykset opiskella musiikkiluokilla. Vaikka Karma (1986, 52) on itse korostanut primäärin musikaalisuuden tärkeyttä ja ylivoimaisuutta musiikkiluokalle haettaessa, opettajat näkevät asiaan vaikuttavan useampia puolia. Myös tilannetekijöiden huomioiminen hakutilanteessa on opettajien mukaan tärkeää:

Opettaja 1: ” - - sit siinä se että Karma että ehkä sillee että tilanne jos on ollu vaikka flunssaisena tai jossain tälleen et on ollu kipee eikä jaksa keskittyä niin sekin monta kertaa saattaa olla sit et se voi heikentää sitä - - että sen takii on hyvä että on jotain muutakin ku pelkästään Karma et sit se menis aika hepposin perustein jos pelkästään Karman kans.”

Valintaosuuden toisessa vaiheessa oppilaan antama laulunäyte nähdään niin ikään hyvänä, seulovana vaiheena, mutta opettajat tuovat sen ohella tarpeellisena toiveena esille myös mahdollisuuden ryhmässä laulamisen testaamiseen, jolloin saataisiin alustavaa tietoa lapsen kuorolaulamisen valmiuksista. Oma laulutuotos tulisi pystyä suhteuttamaan muiden tuotokseen, mitä tulisi voida opettajien mukaan testata jo hakuvaiheessa:

Opettaja 1: ” se mitä mul on tullu muutaman kerran mieleen, on tää et kun lapsi kun tulee ja laulaa yksin sen ja laulaa sen siit omalta korkeudelta, mistä lähtee, se menee kenties ihan oikein, mut sitte ku lauletaan kuorossa, me ollaan kuitenkin kuoropainotteisia, et miten se vaikuttaa jos siinä ois vaikka kolme samaan aikaan laulamassa ja pitäis laulaa et ois niin ku tavallaan tällanen, tämmönen kohta vielä, et sais siihen, koska sit joka kerta ainakin mulla on ollu porukassa sellasia, että yhtäkkiä onkin vaikka yksin laulaa oikein loistavasti ja nuotillensa, niin yhtäkkiä lauletaankin jostain muusta korkeudesta, et sen kans pitää tehdä sit töitä. - - Ja sit se, niin ku se omassa äänessä pysyminen että...et se ois sellanen joku, kyl se varmaan jotenkin onnistuis, et silleen vaikka kolmekin samaan aikaan ois se sitten taas jokaselle se yksin. Et siinä vaiheessa vähän niin ku näkis sitä kuorossa laulamista. - - tai yleensäki säästyksen kanssa laulamista. - - No ehkä säästyksessä pysyy vielä kuitenkin niin ku yksikseen, mut sitten kuoron kanssa ei.”

Campbellin ja Scott-Kassnerin (1995, 129–130) kuusiportaisessa lapsen laulutaidon kehittymisen kuvauksessa 8-vuotiaan lapsen todetaan voivan paitsi pysyä tonaalisuudessa koko laulun alusta loppuun, myös pystyvän esittämään kehittyneen musiikillisen muistinsa ansiosta jo pitkiä ja monimutkaisiakin lauluja. 9-vuotias lapsi kykenee Campbellin ja Scott-Kassnerin mukaan esittämään tutuimpia lauluja, joissa on esimerkiksi vokaaliostinato -kulku tai päällekkäisiä, liikkuvia melodioita. Opettajien

haastattelussa mainitseman niin sanotun stemmalaulun testaaminen valintakoevaiheessa esimerkiksi tutun lastenlaulun avulla ei olisi siis ainakaan Campbellin ja Scott-Kassnerin laulutaitotasokuvauksen mukaan liioiteltua, vaan saattaisi antaa arvokasta informaatiota hakijan kuorolauluvalmiuksista. Campbell ja Scott-Kassner (1995, 129–131) muistuttavat, että myös sosiaalisilla tekijöillä ja ryhmässä laulamisen kehityksellä on yhteys; lasten ystävyyteen ja sosiaalisuuteen liittyvät tarpeet voivat sanella ryhmässä laulamiseen liittyvää kiinnostusta, ja samanaikaisesti etenevä aistien kehitys parantaa lapsen ryhmässä laulamisen edellytyksiä. Neuvokkaan opettajan ohjauksessa ryhmälaulutaitoja onkin mahdollista kehittää jo varhain. Musiikkiluokalle tuleva lapsi on halukas oppimaan lisää, ja musiikista kiinnostunut kaveripiiri voi täten rohkaista laulamaan ryhmässä, mikä edesauttaa ryhmälaulamisen kehitystä. Opettajien haastattelusta käy kuitenkin ilmi, että jonkinlainen alkeellinen ryhmässä laulamisen taito tulisi oppilaalla olla jo pohjana, jotta kuorossa laulaminen tulevana kouluvuosina olisi mahdollista. Äänen suhteuttaminen toisen vierellä oppilaan laulavan tuotokseen edellyttää lapselta melko kehittynyttä äänen suhteiden hahmottamiskykyä – Karman kuvaamaa musikaalisuutta eli äänen erottelukykyä siis tarvitaan taidon kehittymisen pohjaksi.

Etukäteen valintakoetta varten valmisteltavat laulut itsessään eivät opettajien mielestä välttämättä kerro riittävästi oppilaan laulutaidoista, jos ne ovat jääneet vähäisen harjoittelun varaan:

Opettaja 1: ”Toi lauluhomma on muutenki vähän ongelmallinen just sen takia, että välttämättä se lapsi joka tulee niin vaikka ne laulut on sanottu siinä kutsukirjeessä, meil on kaks laulua joista toinen valitaan, ja ne on menny myöskin kouluille ne tiedot, niin kuitenkin välttämättä kouluissa ei niin hirveesti oo niitä opeteltu. - - Elikkä se yksittäinen laulu ei välttämättä kerro siit laulutaidosta, jos se ei osaa sitä kappaletta. Et tota, se on vähän ongelmallinen, toi laulujuttu. Mut ei semmosta aukotonta testiä tietysti oookkaan.”

Eräänä keskeisenä, mahdollisesti testattavana alueena opettajat mainitsevat stemmalaulun ohella lapsen äänialan laajuuden:

Opettaja 1: ”- - joskus vois kokeilla sit äänialaa ihan että tuntuu että jollain on neljän sävelen laajunen ääniala, että - - onko kyse vaan siitä, että se ei pääse ylemmäs tai alemmas, vai onks se vaan harjaantumatta mut että vois kokeilla.”

Campbellin & Scott-Kassnerin (1995, 128–130) laulutaidon tasokuvauksissa 8-9-vuotias lapsi kykenee laulamaan sävelvälillä B – es2 sekä pystyy laulamaan tutuimpiin melodioihin liittyviä ostinato–kulkuja. Tämä on opettajien kuvaamaa neljän sävelen äänialaa huomattavasti laajempi vaihteluväli. Toisaalta on huomioitava, että alakouluikäisen äänialan kehitys on aaltoliikkeessä ja kehitykselliset erot äänialan laajuuksissa voivat olla hyvin yksilöllisiä. Musiikkiluokalle hakemista ajatellen on myös huomattava, että testitilanteen aiheuttama jännitys voi kenties vaikuttaa laulun puhtauteen ja siihen, miten laajalla alalla lapsi uskaltaa laulaa.

Kaiken kaikkiaan opettajat kokevat, että käytössä oleva yhdistelmä, Karman musikaalisuudesta sekä oppilaan antamat laulu- ja soittonäytteet toimivat yhdessä hyvänä seulana valittaessa oppilaita musiikkiluokille, ja oppilasaineuksen valinta näillä menetelmillä on pääosin onnistunut. Kuitenkin valintakoevaiheessa tulisi etenkin koulun kuoropainotteisuudesta johtuen voida kiinnittää enemmän huomiota oppilaan kykyyn laulaa yhdessä toisten kanssa.

4.4 Musiikkiluokalla opiskelun edellytykset

Kaikkein keskeisimmäksi musiikkiluokilla opiskelun edellytykseksi ja musikaalisuuden tärkeimmäksi osa-alueeksi haastatellut opettajat nimesivät kyvyn musiikin auditiiviseen hahmottamiseen sekä laulamisen:

Opettaja 1: ”No ehkä nyt tulee mieleen ekana se laulaminen - - ja tänne ku ei vaadita välttämättä sitä, että osataan jotain soitinta.”

Opettaja 2: ”Ja sit toisaalt jos miettii niin ku ihan sen, et oppilas tulee musiikkiluokille ja tarkoitus ois kuitenkin et se oppis mahdollisimman paljon musiikin alueelta niin kyl se on varmaan niin ku se auditiivinen hahmottaminen on se kaikista oleellisin juttu ja et se oikeesti hahmottaa mielessään et mitä tapahtuu.”

Laulamisen korostamisella on paikkansa; laulamisella on suomalaisen koulun musiikinopetuksessa pitkät perinteet, ja se on edelleen tärkeimpiä musiikinopetuksen toimintamuotoja (Ahonen 2004, 98; Kosonen 2009). Linnankivi, Tenkku & Urho (1987 122) puolestaan korostavat koulun vastuuta lapsen äänenkäytön ja laulamisen taidon kehittämisessä. Laulutaidon kehittämisessä juuri audittiivinen hahmottaminen onkin keskeisessä osassa. Audittiivisen hahmottamisen keskeisenä piirteenä musiikkiluokkien opettajat näkevät ennen muuta melodian kaarroksen eli kontuurin tunnistamisen sekä suuntaa antavan nuotinlukutaidon:

Opettaja 3: ”- - siit on niin ku kuitenkin mun mielest järkevintä - - lähtee liikkeelle et se ymmärtää et okei, esmes melodia nyt menee ylös ja alas ja sit sitä voi yrittää oman äänensä kanssa taikka nokkahuilun kanssa taikka minkä tahansa kanssa lähtee sit toteuttamaa - - ja sit just se että menee ylös että osaa niin ku nuotista kattoo, et jos nuotti menee ylös ni se ääni tuotetaan sinne ylös ja jos se menee alas, ni se tarkoittaa että ettei ihan kun uus laulu on tulossa ni ettei lähe seikkailemaan ihan mikkä..”

Toisaalta oma laulaminen tulisi osata audittiivisen hahmottamisen avulla suhteuttaa myös toisen tuotokseen:

Opettaja 2: ”Ja sit just se, että kun paljon lauletaan että korvaa on sen verran että osaa kuulla, että laulaako samaa kun naapuri vai jotain ihan muuta.”

Tässä opettajat viittaavat säveltasojen puhtauteen, josta arkikielessä tavallisesti käytetään termiä ”nuotilleen laulaminen” tai ”nuotissa pysyminen”. Edellisessä luvussa mainitussa Campbellin & Scott-Kassnerin laulutaitotasojen kuvauksessa tuodaan esille, että suurin osa lapsista kykenee laulamaan puhtaasti ja tarkasti. Lapset, jotka laulavat päivittäin kotona tai koulussa, ovat Campbellin & Scott-Kassnerin (1995, 141) mukaan 7-8-vuotiaina kehittyneet puhtaasti laulaviksi. Sen sijaan lapsilla, joilla ei ole säännöllisesti mahdollisuuksia laulaa tai kuunnella musiikkia, saattaa tässä ilmetä vaikeuksia laulun puhtaudessa. Musiikkiluokalle hakeutuva oppilas tulee aineistoni mukaan tyypillisimmillään perheestä, jossa sisarukset ja vanhemmat ovat harrastaneet musiikkia ja jossa saatetaan soittaa, laulaa ja kuunnella musiikkia verrattain paljon. Kotiympäristöllä voi siis Campbellin & Scott-Kassnerin esittämää taustaa vasten olla positiivinen vaikutus lapsen laulutarkkuuden kehitykselle.

Musiikillisten valmiuksien, kuten esimerkiksi puhtaasti laulamisen rinnalla toisena erittäin keskeisenä alueena musiikkiluokilla opiskelemisessa nähdään kuitenkin myös oppilaan asennetekijät sekä ennen kaikkea musiikinopiskelun sisäsyntyinen motivaatio:

Opettaja 1: ” - - mitä vanhempi oppilas on kysymyksessä niin sillä, siinä on niin ku paljon enemmän sillä asenteella, varsinkin sit sanotaan tuolla kuudennella, mennään seitemännelle, niin siinä on sillä asenteella hirmusen paljo merkitystä, että varsinkin jos on sellasessa kaveripiirissä koulun jälkeen ketkä ei harrasta musiikkia eivätkä oo musiikkiluokilla, sit se alkaa tuleen se et ne kaverit vaikuttaa ja, ja tota ylipäättänsä niin ku asenne kouluun et se vaikuttaa hirmu paljon.

Lehmannin, Sloboda & Woodyn (2007, 52) näkemys on samansuuntainen; varsinkin murrosiässä kaveripiiristä saatu tuki on merkittävä musiikin oppimisen suuntaaja ja motivaation ylläpitäjä. Niin ikään Hallamin (2002) sekä Austinin, Renwickin & McPhersonin malleissa sosiaaliset ympäristöt on kuvattu musiikin oppimisen motivaatioon keskeisesti vaikuttavina tekijöinä; musiikkiin myönteisesti suhtautuvat vanhemmat, kaveripiiri ja luokkayhteisö edesauttavat oppilaan motivaation syntymisessä. Erittäin tärkeänä nähdään Lehmannin ym. (2007, 47) sekä Woolfolkin (2007, 372–373) kuvaama sisäsyntyinen motivaatio:

Opettaja 2: ”Ja onhan se ihan selvä, että jos ei kiinnosta laulaminen tai soittaminen tai joku ni - - ei siit mitään tule. Et kyl se silleen on hyvin tärkeetä et se on se oppilas ite kiinnostunu tekemään niitä juttuja ja silloin niitä oppiikin.”

Pelkkä musikaalisuus ei siis ratkaise oppilaan opintomenestystä musiikkiluokilla, ja käytössä oleva laajempi opetussuunnitelma edellyttää luopumista muista taito- ja taideaineista musiikin hyväksi. Edellä mainittujen edellytysten ohella opettajat tähdentävätkin oppilaan muun kasvun ja kehityksen merkitystä koulutyön sujumisessa:

Opettaja 2: ”Ja kyl se näkyy jossain muissaki aineissa että ku sitä musiikintunteja on sitte nipsastu jostain pois, kuitenkin se muidenki aineiden opetussuunnitelma pitää käydä läpi elikä se tarkoittaa sitä, et jossain muissa aineissa ehkä mennään vähän ripeempää tahtia mikä yleensä tarkoittaa sitä että on enemmän esimerkiks kotihommia verrattuna yleisopetuksen oppilaisiin.”

Opettaja 1: ”Et sitä niin ku pitää peräänkuuluttaa sitä omatoimisuutta ja sitä semmosta pitkäjänteisyyttä ja keskittyneisyyttä et se että et jos yhen kerran sanoo jonkun asian - - ni niitten pitää niin ku kuulla se - - että siinä vaaditaan sellasta joustavuutta.”

Opettajat mainitsevat lapsen muun koulutyön sujumisen joitakin musiikkiluokille hakevia perheitä etukäteen mietityttävänä asiana:

Opettaja 1: ”varsinki siinä vaiheessa ku joku - - kakkosluokkalaisten perhe niin ku mieltii et onks heidän lapsi tarpeeks kypsä musiikkiluokille ja sitten ne mieltii että no ku se matikka saattaa olla siellä vaikeeta - - että ei se musiikkiluokilla yhtään sen vaikeempaa, meil on ihan samoja kirjoja periaatteessa kun normaaliopetuksen puolellakin.”

Näitä oppilaan käytännön koulutyöhön liittyviä seikkoja ei kuitenkaan varsinaisesti testata valintakoevaiheessa, vaan valintakoemenettelyt tähtäävät ennen kaikkea musikaalisuuden ja motivaation löytämiseen. Karma (1986, 59) korostaakin, että musiikkiluokalle oppilaita valittaessa tulisi kiinnittää huomiota ennen muuta musikaalisuuden löytämiseen, ei esimerkiksi kouluarvosanoihin. Toisaalta kuitenkin Kosonen (2009) tuo esille musiikkiluokkatoiminnan ympärille kehittyneen perusteettoman elitistisyyden leiman, jonka hän arvelee olevan yhteydessä musiikkiluokalla opiskelevien oppilaiden musiikkiharrastuneisuuteen ja siihen kiinteästi liittyvään hyvään koulumenestykseen. On siis mahdollista, että musiikkiluokalle hakeutuu hyvin koulussa menestyviä oppilaita, vaikkei koulumenestystä käytetäkään musiikkiluokan oppilasvalinnan kriteerinä.

4.5 Oppilaan hakumotivaatio ja siihen vaikuttaminen opettajien kuvaamana

Opettajat hahmottavat musiikkiluokalle hakeutumisen taustalla olevia motiiveja samansuuntaisesti kuin oppilaat ja vanhemmat. Tärkeä syy ovat opettajien mukaan musiikkiluokalla opiskelevat sisarukset sekä musiikkiluokkien hyvä maine kaupungissa:

Opettaja 3: ”Aika monella varmaan on sisarukset jotka käy. Ja yleensäkin sitte tässäkin kaupungissa on jo niin pitkään musiikkiluokat toiminut et se näkyy

kuitenkin jo kaupunkikuvassa ja muutenkin ja semmonen jollain tavalla hyvä maine.”

Myös oppilaiden ja vanhempien vastauksista ilmi käynyt oppilaan musiikin oppimisen halu on opettajien mukaan toinen tärkeä hakemiseen vaikuttava, selkeästi sisäsyntyinen motiivi:

Opettaja 2: ”Ja sit on nää että ne sanovat että tykkään laulaa ja haluan oppii soittamaan. Ja sit joku sanoo että haluu oppii soittamaan rumpuja, mut sit vähän joutuu selittämään, et ehkä täällä ei ihan hirveesti sitä opi, vaikka jonkun verran tutustutaaki mut että kyl se sellanen kiinnostus joillakin on jo siin tokal luokalla että ne haluu oppii lisää.”

Omakohtainen kiinnostus vaikuttaa oppimistavoitteiden asettamiseen; Austin, Renwick & McPherson (2007) kuvaavat musiikin oppimiseen suuntautuneen oppilaan mallissa menestymiseen liittyviä tavoitteita ja odotuksia motivaation eräänä tekijänä. Myönteinen käsitys itsestä musiikin oppijana, musiikin oppimiseen ja menestymiseen liittyvät odotukset, asetetut oppimistavoitteet sekä musiikin arvo ja tärkeys vaikuttavat motivaatioon myönteisesti. Valintakoevaiheessa keskitytäänkin musikaalisuuden ohella motivaation selvittämiseen yksilöhaastattelun avulla. Motivaatio on kuitenkin musikaalisuutta ja musiikin oppimista vaikeammin ennustettavissa oleva tekijä, ja siksi sitä on vaikea pätevästi tunnistaa valintakoevaiheessa, saati ennustaa sen säilymistä tulevina kouluvuosina:

Opettaja 1: ”aina niitä löytyy sit sellasia, jotka jossain vaiheessa, se ennen kaikkee se motivaatio lipsuu sit jollaki, mut sitä ku ei sit voi ennustaa”

Motivaation ajoittainen heilahtelu nähdään kuitenkin kaikkeen koulutyöhön luonnollisesti kuuluvana, ei vain musiikin oppimista ja opiskelua sanelevana tekijänä:

Opettaja 3: ”Ja sama ilmiö on käyny yleensä, yleensäkin koulunkäynnissä varmaan että kakkos-kolmosluokkalaiset on vielä yleensä motivoituneita koulun suhteen minkä asian kanssa vaan mut että kutosella ei niin motivoituneita kouluun oo. Ihan sama se käy musiikkiluokan kanssakin.”

Toisaalta musiikkiluokalla opiskelevan oppilaan koulumotivaatio voi myös kasvaa saavutettujen musiikkitaitojen myötä:

Opettaja 2: ”Kyl se minust noin yleisest ottaen säilyy ja joillain jopa paranee että kun opitaa jotain, huomataa mitä niil taidoil voi tehdä.”

Tähän viittaavat myös Lehmann, Sloboda & Woody (2007, 45) todetessaan, että saavutetut tavoitteet musiikinopiskelussa kannustavat panostamaan harjoitteluun tehokkaasti. Myös Hallamin (2002) sekä Austinin ym. (2007) malleissa on tämä tekijä keskeisesti esillä; asetetut tavoitteet ja päämäärät sanelevat musiikin oppimisen motivaatiota. Hallam esittää lisäksi, että epäonnistumiset ja onnistumiset attribuutioineen vaikuttavat motivaatioon. Opettajien kuvaamalle sisäsyntyiselle motivaatiolle sekä taidoista saadulle hyödyllä löytyy vahvistusta myös oppilaiden kirjoitelmista; tutkimusaineistoni oppilaat asettivat näitä oppimistavoitteita itselleen jo varhaisessa vaiheessa. Oppilaiden kuvauksen mukaan musiikkiluokalle haetaan, koska halutaan oppia soittamaan ja laulamaan, ja tästä taidosta ajatellaan olevan hyötyä ja iloa myöhemminkin (ks. Taulukko 1).

Oppilaiden kirjoitelmissa esille tullut, positiiviseksi arvotetun opettajapersoonan vaikutus sai opettajien haastattelussa oppilaiden kuvausta varauksellisemman sävyn. Oman persoonansa sijaan opettajat näkevät musiikin oppiaineen monipuolisuuden oppimismotivaatiota ylläpitävänä asiana. Opettajapersoonan sijaan painoarvoa annettiin ennen kaikkea opettajan kyvyllä löytää musiikin monipuolisesta kentästä oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja suunnitella opetus näitä kiinnostuksia vastaavaksi:

Opettaja 3: ”Hmmm, tohon motivaatioon on semmonen et se on tietysti aina ongelmallinen juttu ku kaikki opettajat ovat erilaisia persoonia ja oppilaat on erilaisia persoonia. Kumminki musiikkiluokilla mä luulisin et - - se motivaatio tavallaan on niin ku mahdollista säilyttää. Kuitenki musiikki on niin monipuolinen laji et siel on niin ku periaattees jokaselle löytyy ihan varmasti joku juttu et jos haluaa soittaa ni meil on soittimia täällä mitä voi käyttää. Jos haluaa keskittyä laulamiseen ni laulaa saa tosi paljon, et se on tietysti vaan siitä et miten, miten sitte asioita viedään eteenpäin ja annetaa niit mahollisuuksia mut samahan se pätee kaikkii muitaki aineita et riippuu niin ku opettajan omasta

innostuksesta ja, ja siitä niin ku mitä haluaa sitte painottaa ja löytääkö sieltä niitä oppilaiden mielenkiinnonkohteita sit.

Musiikinopettajan asema on siis ensiarvoisen tärkeä motivaation ylläpitäjänä sekä musiikillisesti monipuolisten oppimistilanteiden tarjoajana. Ruokonen, Grönholm & Salminen (2008) korostavat, että sekä musiikkiluokilla että niin sanotuilla tavallisilla luokilla perustavana ajatuksena on antaa oppilaalle mahdollisuus itse musisoimalla kehittää musiikillisia taitoja, kokea tunteita ja ilmaista itseään musiikillisesti. Varsinkin murrosiässä on tyypillistä musiikillisen voimakkaan kiinnostuksen herääminen tiettyihin musiikin suuntauksiin, minkä kautta nuori käsittelee tunteitaan sekä rakentaa identiteettiään. Musiikin tunneilla opettaja voi tutustuttaa oppilaita eri musiikin lajeihin ja antaa näin oppilaille mahdollisuuden laajentaa musiikillista minäkuvaansa. Myös Saarikallio (2009) korostaa Grönholmin ym. tavoin musiikin oppiaineen merkitystä oppilaan identiteetin tukijana sekä musiikinopettajan mahdollisuuksia uusien näköalojen tarjoajana; opettaja voi esimerkiksi esitellä erilaisia uusia musiikkityylejä, luoda puitteita oppilaan elämyksille esimerkiksi erilaisten projektien kautta ja antaa oppilaalle näin mahdollisuuden musiikillisen maailmansa avartamiseen. Oman tutkimukseni aineiston mukaan oppilaiden odotukset suhteessa musiikkiluokan opettajaan liittyivät enemmänkin opettajan persoonaan, kun taas opettajat itse näkivät edellä mainitut oppilaan identiteettiin ja monipuoliseen musiikilliseen kasvuun liittyvät seikat tärkeimpinä.

Hakuvaiheessa oppilaan sisäsyntyiseen motivaatioon pyritään vaikuttamaan antamalla monipuolinen kuva musiikkiluokalla opiskelun mahdollisuuksista niillekin, joille musiikkiluokkatoiminta ei ole entuudestaan esimerkiksi sisarusten kautta tuttua:

Opettaja 1: ”Ja sit meillähän on se että me järjestetään aina joulu- ja kevätkonsertit sillä tavalla et meil on niin ku oppilaskonsertit oman koulun oppilaille toki että siel on ykköskakkosetki mukana niin varsinkin näillä on nyt sit etuoikeus nähä meitä siellä livenä muutenkin et jos ei oo sisaruksii niin sit ne saattaa saada sen et hei mäkin haluun päästä tonne laulamaa lavalle et mustaki ois kiva laulaa ni seki innostaa hakemaan sit että..”

Tällainen konserttielämys voi oppilaalle olla motivoiva, ihanneminää ja omaa toimintaa suuntaava tekijä. Hallamin (2002) musiikin oppimisen mallissa persoonallisuuteen

liittyvät ominaisuudet, kuten esimerkiksi juuri yksilön ihanneminä, ihanteellinen käsitys itsestä, sekä ympäristöstä tulevat syötökset vaikuttavat tavoitteiden ja päämäärien asettamiseen. Tällainen opettajien edellä kuvaama konsertti voi siis vaikuttaa myönteisesti motivaatioon ja oman toiminnan suuntaamiseen, vaikka oppilaalta puuttuisikin ympäristön antama esimerkki tai tuki, kuten musiikkia harrastava perhe tai kaveripiiri.

Aiemmin käytössä ollut hakumenettely mahdollisti koko ikäluokan kohtaamisen musikaalisuustestauksen yhteydessä, jolloin oppilaita oli mahdollista houkutella musiikkiluokalle testitilanteessa:

Opettaja 2: ”Aikasemmin kun se Karman testi pidettiin koko ikäluokalle eli kukaan opettaja kiersi kaikki tokat luokat soittamassa sen nauhan ni siin tietyst pysty aina sellaset mainosiskut siihen tunnin alkuu tekemää mut että nyt kun se testi tehään vaa niille jotka hakee ni nyt se on paljolti sen paperin varassa että kun lähtee esite täst hommasta että luetaanko se sitte kuinka huolellisesti niin siin mieles tilanne on vähän ongelmallinen nyt että pitäis enemmän päästä nimenomaa niille tokaluokkalaisille sitä henkkoht markkinoimaan.”

Uudistuneen valintakomenettelyn myötä koko ikäluokan käsittävä musikaalisuustestaus on jäänyt pois, ja oppilaiden motivoinnissa käytetään erikseen info-konsertin nimellä mainittu tilaisuutta, joka on pidetty hyvissä ajoin ennen kevään oppilasvalintoja:

Opettaja 1: ”tänä vuonnahan meillä nyt oli ensimmäistä kertaa se et tämmönen yhteinen infokonsertti - - et siitä oli menny tiedote sit kyl - - kaikille kakkosluokkalaisille koteihin - - niin pidettiin tämmönen infokonsertti et jos joku on sellanen joka ei vielä tiedä että mitä ja siihen konserttiin yritettiin sitte saada mahollisimman monipuolinen kirjo sitte että mitä kaikkee täällä niin ku musiikin saralla sitte pystyy oppimaan.”

Vanhempien kyselylomakkeiden vastauksissa keskeisesti esille tullut oppilaan itsenäinen päätös musiikkiluokalle hakeutumisessa (ks. Taulukko 2) tuli esille myös opettajien haastattelussa. Varsinaista musiikkiluokalle pakottamista eivät opettajat

tuoneet esille, mutta korostivat vanhemman vastuuta sekä vanhemman ja lapsen yhteistä päätöstä valinnan pohjana:

Opettaja 2: ”Jotkut vanhemmat sanoo että ne ei osanneet ees ehottaa mut että lapsi halus ehottomasti ite pyrkiä tänne. No sit on nää tällaset niin ku empivät ja epävarmat niin siin se on nimenomaan siit kiinni että vanhemmat sanoo että pyrit tai et pyri ja onhan se tokaluokkalainen, se on aika pieni yksinään päättämään tollasii asioita et kyl se niin ku vanhempien vastuulle jää. Nehän sen nimen siihen hakupaperiin alle laittaa.”

Hallam (2002) kuvaa musiikin oppimisen motivaatiomallissaan ympäristötekijöiden vaikutusta motivaation eräänä peruspilarina; ympäristöstä, kuten perheeltä ja ystäviltä tulevat odotukset säätelevät motivaation heräämistä ja ylläpysymistä. Sekä oppilaiden, vanhempien että opettajien mukaan nämä ympäristöstä tulevat odotukset on kuvattu myönteisinä tekijöinä; ainoastaan yksittäiset maininnat oppilailta kerätyssä aineistossa antavat viitteitä siitä, että vanhemmat ovat olleet ratkaisevassa asemassa hakupäätöksessä. Myös Austin, Renwick & McPherson (2007) tuovat sosiaalisen ympäristön sekä siitä tulevien odotusten vaikutusten merkityksen esille; ympäristöstä tulevat uskomukset, tuki ja palaute säätelevät motivaatiota, ja tällaiseksi ympäristöstä tulevaksi, motivaatiota tukevaksi tekijäksi musiikkiluokan esiintymiset voidaan luokitella. Vanhempien tuen sekä oppilaiden ja vanhempien ja oppilaiden käymän yhteisen keskustelun nähdään olevan ratkaisevassa asemassa valintaa tehtäessä:

Opettaja 1: ”Ja totta kai se on niin ku perheidenki sellanen asenne sitte että jos he haluu että et ainaki hakee että jos et pääse niin sitte ei, ei voi asialle, mut jos pääset ni hyvä juttu. Et ei välttämättä ku aina tulee sit sellasii joilla niin ku minkäänlaisii kontaktii aikasemmin mut ovat vaan olleet kenties jossaki konsertissa tai ovat kuulleet tai nähneet tosiaan lehtijuttuja tai näin niin huomaa et hei, meidän lapsella saattas olla edellytyksii tuolla pärjätä...”

Musiikkiluokalle hakemisen ja päätöksenteon ohella vanhempien tuella on tärkeä merkitys musiikkiluokalla opiskelun sujumisen kannalta. Musiikkiluokkalaisten vanhemmat muodostavat opettajien mukaan luokkayhteisön ympärille tiiviin kehän, jossa korostuvat hyvä yhteishenki ja yhteisten asioiden eteen ponnistelu:

Opettaja 1: ”Hmmm. Ja sit tietenki tää että et ku on näit esiintymisii ja näitä ni sinne tarvitaa vanhempienki tukee sitte kuljettamisessa ja narikkavuoroissa ja tällasissa näin se ehkä sitte tulee nää perheetki paljon paremmin - - että kyl se tuntuu ett ne - - niin kun - - pitää hirmu hyvin yhtä ja silleen niin ku että yleensä pääsääntösesi on hyvä luokkahenki ja kaikkii tälläsii niin ku yhteisii juttuja mitä tehään ni ni se sitte nivoo.”

Yhteiset, musisoinnin parissa saadut kokemukset ja yhteiset tavoitteenasettelut ja saavuttamiset suuntaavat opettajien mukaan luokkayhteisön sosiaalista rakentumista tiiviiksi sekä tukevat oppilaiden välisiä suhteita:

Opettaja 2: ”On se sillee että on just nää konsertit missä yhdessä jännitetää ja sit meil on nää kesäleirit missä on sitten ala-asteen luokat samassa kasassa kaikki ja sillee että kyl väittäisin että enemmän on yhteisöllisyyttä meillä kun niin sanotusti tavallisilla luokilla. Sit on näitä yhteisiä soittoharrastuksia sun muita että ollaan niin ku sit yhes vielä tekemisissä koulun jälkeenkii.”

Tämä opettajien mainitsema sosiaalisen yhteisön tärkeys on yhteydessä Lehmannin, Slobodan & Woodyn (2007, 45) esittämiin musiikin opiskelua sääteleviin motivaatiotekijöihin; sosiaaliset tekijät, kuten vanhempien tuki sekä musisoiva kaveripiiri, Lehmannin ym. kuvaama ”konsa-kulttuuri”, edesauttavat musiikin oppimista ja motivaation ylläpysymistä. Myös Hallam (2007) esittää musiikin oppimisen motivaatiomallissaan perheen ja ystävien tuen olevan merkittävä; lapsi saattaa Hallamin mukaan motivoitua musiikin oppimiseen esimerkiksi soittavan ystävän ansiosta. Austin, Renwick & McPherson (2008) ovat kuvanneet samaa asiaa omassa mallissaan mainiten vanhemmat, opettajat ja luokkatoverit musiikillisen motivaation edistäjinä. Opettajien haastattelussa esille tullut musiikkiluokalla ilmennyt voimakas yhteisöllisyys on ymmärrettävissä yhteisistä tavoitteenasetteluista käsin. Niin ikään Saarikallio (2009) tuo esille musiikin yhdistävän voiman; yhteiset musiikkiharrastukset, konserttielämykset ja musiikkimieltymykset tarjoavat vahvoja yhteisiä kokemuksia sekä vahvistavat kuulumista tiettyyn ryhmään.

Tutkimukselleni alkusysäyksen ja aiheen antaneen huolen, musiikkiluokalle hakeutumisen laskun ja viime vuosina selkeästi vähentyneen kiinnostuksen taustalla

opettajat arvelevat olevan monenlaisia lasten arkielämään ja harrastuksiin liittyviä tekijöitä:

Opettaja 1: ”- - saattaahan siinä olla sit se että harrastaa eivätkä halua koska meilläkin niit esiintymisiä ja näit tälläsii konsertteja on mut ei niitä nyt niin paljoo oo.”

Oppilaiden monet vapaa-ajanharrastukset saattavat opettajien mukaan vaikuttaa siihen, että koulutyöhön ei enää haluta lisäelementtejä yhdestä yksittäisestä oppiaineesta, toisin kuin muutama vuosikymmen aiemmin:

Opettaja 2: ”Se on ollu musiikkiluokilla ja - - liikuntaluokilla on ollu samaa ongelmaa että hakijat on vähentyny mut et se on jotenkin, no tietyst nää netti- ja nintendoasiat mitkä vie aikaa. - - pari-kolkyt vuotta sitte, silloin oli enemmän sellasta ylimäärästä aikaa tälläseen musiikilliseen koulunkäyntiin et nyt ehkä halutaa niin ku keskittyy aikasemmas vaihees johonki yhteen tiettyyn asiaan.”

Kiinnostuksen lasku on opettajien mukaan ollut kuitenkin hetkellinen, nyt jo taaksejäänyt ilmiö, jonka aallonpohja nähtiin joitakin vuosia haastatteluhetkeä aiemmin myös muissa musiikkiluokkakaupungeissa:

Opettaja 1: ”- - mutta - - se oli ihan maanlaajunen juttu just sinä vuonna - - et parhaimmas tapaukses tuolla - - musiikkiluokilla ni oli kaheksantoist hakijaa ja kuustoist just sillä samaisena vuonna.”

Haastatteluaineistosta esille nousseiden teemojen kautta tarkasteltuna musiikkiluokalla opiskelu edellyttää oppilaalta sellaisiakin kykyjä, joihin ei päästä käsiksi pelkän primääriä musikaalisuutta mittaavan testistön käytöllä. Haastattelemieni musiikkiluokkia opettavien opettajien mukaan oppilaan musiikillisia taipumuksia ja musiikin oppimisen motivaatiota tuleekin oppilaita valittaessa voida tarkastella useasta eri tulosuunnasta.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli hahmottaa musiikkiluokalle hakeutumisen prosessia sen eri kokijoiden, oppilaan, vanhempien sekä opettajien näkökulmasta. Pysin selvittämään, millaisia syitä on oppilaan musiikkiluokalle hakeutumisen taustalla, miten valintatilanne koetaan, miten siihen valmistaudutaan, mitä musiikkiluokilla opiskelu oppilaalta edellyttää sekä saadaanko käytetyillä valintamenettelyillä tarpeellista tietoa hakijoista. Tässä tutkimukseni viimeisessä luvussa pohdin tutkimustuloksia ja vastaan niiden kautta tekemiäni löytöjen avulla luvussa 3 esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

Tutkimusaihe, musiikkiluokalle hakeutumisen prosessi, nousi esille kentältä saatujen havaintojen ja ajatusten pohjalta ja jäsenyi alustaviksi tutkimusongelmiksi musiikkiluokkia opettavien opettajien kanssa keskustellessa: pohdimme yhdessä, mikä on saattanut olla syynä siihen, että musiikkiluokkien hakijamäärät ovat olleet viime vuosina laskussa ja millaista on se musikaalisuus, mitä musiikkiluokilla opiskelu peruskoululaiselta edellyttää. Opinnäytetyöni aiheen valinnan ratkaisivat näin ajankohtaisuus, käytännönläheisyys sekä sen oletettavissa oleva hyöty musiikkiluokkia opettaville opettajille. Koska oma tuleva työskentely luokan- ja musiikinopettajana saattaa hyvinkin löytyä juuri musiikkiluokkien parista, aiheeseen perehtyminen kasvatustieteen syventävien opintojen loppuvaiheessa sekä oman asiantuntijuuden rakentaminen sen ympärille tuntui mielekkäältä. Aihetta selvitettyäni ja rajattuani havaitsin lisäksi, ettei sitä ole vielä opinnäytetöissä ainakaan tavanomaisuutensa vuoksi puhki kulutettu. Toisaalta aiheeseen tarttuminen sisälsi tästä syystä myös haasteen: riittävästi ja tarkasti aihetta selittävää teoriataustaa oli haastavaa ja paikoin hankalaakin kerätä, vaikka joitakin tutkimusongelmia oli aiemmissa aiheita sivuavissa tutkimuksissa suositeltu jatkotutkimusaiheiksi. Tutkimuksen keskeisiä teorian painopisteitä, motivaatiota ja musikaalisuutta käsittelevää tutkimusta tarkastellessani huomasin, että aiheen laajuuden lisäksi olen perehtymässä käsitteisiin, jotka tieteen parissa ovat olleet kiistanalaisia ja jotka voidaan määritellä hyvin monin eri tavoin.

Tutkimuksen luonteeseen kuului, ettei tutkimusongelmille asetettu etukäteen hypoteeseja, vaan aihetta lähdettiin käsittelemään avoimesti ja ennakkoluulottomasti. Teoreettinen viitekehys rakentui modernin motivaatiopsykologian ja musiikin oppimiseen liittyvän motivaatiotutkimuksen antamien erilaisten tulokulmien pohjalta koottujen teorioiden varaan. Ongelmana tässä asettelussa on se, että musiikin oppimisen motivaatiota käsittelevä tutkimus keskittyy huomattavilta osin niin kutsuttuun informaaliin musiikinopetukseen, esimerkiksi soitonopiskeluun musiikkiopistoissa ja konservatorioissa. Koulujärjestelmänkin puitteissa tapahtuvaa musiikkikasvatusta ja musiikin oppimisen motivaatiotekijöitä on toki tutkittu ja aiheen tärkeys pedagogiikalle tunnustetaan, mutta varsinainen musiikkiluokkia koskeva motivaatiotutkimus on tämän aiheen ympärillä ollut vähäistä. Tutkimukseni teoreettiseksi taustaksi valitsin sellaisia musiikin oppimisen motivaatiomalleja, joiden pääajatuksukset ovat informaalista musiikkikoulutuksesta ja esimerkiksi instrumenttiopintojen motivaatiotutkimuksesta nousevia. Tässä mielessä koottu taustateoria ei täysin ja kaikilta osin kenties vastaa oman tutkimukseni kohdejoukon piirteitä, mikä on tutkimuksen luotettavuutta heikentävä tekijä. Toisaalta tämä epätäsmällisyyden ongelma on jokaisen harvinaisempaa ja vähemmän tutkitumpaa aihetta lähestyvän noviisitutkijan edessä.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät, vapaa kirjoitelma, kyselylomake sekä ryhmähaastattelu valittiin tutkimusongelmista käsin. Koska halusin tutkia nimenomaan tutkimukseni kohdejoukon kokemuksia ja ajatuksia tutkimastani ilmiöstä, palvelivat laadulliset, niin sanotut pehmeät menetelmät tarkoitusta paremmin kuin numeerisen mittarin laatiminen aiheesta. Pyrin tällä valinnalla antamaan tutkittavieni näkemyksillä mahdollisuuden päästä vapaammin esille tutkimuksessani kuin mihin määrällisellä lähestymistavalla ehkä olisin päässyt. Toisaalta näiden nyt käyttämäni tutkimusmenetelmien haittapuoli oli siinä, että väljien kysymystenasettelujen myötä vastaajille suotu hieman liiallinenkin vapaus tuotti paikoin niukkoja ja osittain tutkimusongelmien kannalta epätäsmällisiä vastauksia, mikä jälleen vaikutti tutkimuksen luotettavuuteen. Samaa ongelmaa edusti kirjoitelma- ja kyselylomakkeissa muutamassa kohden esille noussut tulkinnallisuuden ongelma; esimerkiksi oppilaille suunnattu vapaa kirjoitelmapaperi sisälsi sellaisia tehtävänantoja, joita kaikki oppilaat eivät luokassa tunnin alussa toteutetun yhteisen huolellisen lukemisen jälkeenkään olleet ymmärtäneet oikein. Näin oppilas saattoi vastata kirjoitelmalomakkeeseen hyvää

tarkoittavasti ja pitkästi, mutta kysytyä asiaa vain ohuesti sivuten, jolloin vastausta varsinaiseen tutkimusongelmaan ei saatu. Nämä epäselvyydestä johtuvat tulkintaongelmat olivat kuitenkin yksittäisiä, muutaman oppilaan kirjoitelmassa esille tulleita pulmia, jotka osittain saattoivat johtua myös aineistonkeruun ajankohdasta; oppilaiden tuottaessa kirjoitelmia, musiikkiluokalle hakemisesta pyrkimisestä oli kulunut jo useita kuukausia. Luotettavuutta lisäävänä tekijänä voi kuitenkin nähdä sen, että olen pyrkinyt aineistonkeruuvaiheessa lähestymään tutkimusongelmaani monipuolisesti eri ihmisten valottamana. Oppilaiden, vanhempien sekä opettajien näkökulmat toimivat tutkimuksessa toisiaan selittävästi ja täydentävästi.

Tutkimuksen tulokset osoittavat musiikkiluokalla hakeutumisen taustalla olevan monia erilaisia motiiveja, joista tärkeimmiksi nousivat kaikkien tutkimukseen vastanneiden mukaan sosiaaliset tekijät, kuten perhe ja kaveripiiri, sekä musiikin oppimiseen liittyvä sisäsyntyinen motivaatio: oppilaan kiinnostus musiikkiin sekä pohjalla oleva aiempi musiikkiharrastuneisuus. Näille motivaation peruspalasille löytyivät selkeät yhtymäkohdat myös teoriaosuudessa kuvatuista musiikin oppimisen motivaatiomalleista. Toisaalta kaikki tutkimukseen osallistuneet eivät maininneet musiikkiharrastusta tai sosiaalisia tekijöitä motivaation pohjana; kuten opettajien haastattelussa ilmeni, on perusteltua olettaa, että musiikkiluokalle on mahdollista tulla oppilaaksi myös ilman minkäänlaista aiempaa pohjaa riittävien musiikillisten valmiuksien ja oppimismotivaation ollessa kohdallaan. Vaikka kysymyksessä on lahjakkuusmalliin ja musikaalisen lahjakkuuden olemassaoloon ja löytämiseen olennaisesti tukeutuva koulujärjestelmän osa, jossa musiikkia painotetaan normaalia perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainittua tuntimäärää enemmän, ei musiikkiluokalle hakeutuminen lähtökohtaisesti kuitenkaan edellytä hakumotivaation pohjalta löydettävissä olevaa aiempaa musiikkiharrastusta.

Musiikkiluokkien valintatilanne koettiin tutkimukseni kohdejoukossa vaihtelevasti jännittävänä, pelottavana, huojennusta aikaansaaneena ja onnistumisen kokemuksia tuottaneena tilanteena. Valintatilannetta jännittivät niin oppilaat kuin vanhemmatkin, mikä toisaalta on hyvin luonnollinen reaktio suorituskeskeisessä, yksilön minäpystyvyyden haastavassa tilanteessa. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi määrällisten tutkimusmenetelmien ja mittarin kehittäminen ollut tässä kohtaa aineistonkeruuta kenties paikallaan avoimen kirjoitelmapyyynnön ja avointen

kysymysten sijaan; yksilön kokemuksen tutkiminen sekä tuohon kokemukseen syvällisesti kiinni pääseminen ei kenties täysin avaudu omassa tutkimuksessani hieman pinnalliseksi jääneessä kysymyksessä. Yhteisen mittarin laatiminen olisi luultavasti mahdollistanut paremmin kokemusten yhteismitallisuuden ja vertailun. Toisaalta vapaa kerronta mahdollisti kuitenkin paremmin oppilaan oman kokemuksen tavoittamisen; valmiiksi esittämilläni kuvauksilla ja vaihtoehdoilla en olisi ehkä tavoittanut oppilaiden tunteuksia parhaiten.

Musiikkiluokan valintatilanne on oppilaalle uusi ja kuitenkin ratkaisevasti tuleviin kouluvuosiin vaikuttava hetki. Musiikkiluokalle pyrkimistä onkin perheissä käsitelty keskustellen muun muassa mahdollisesta koulun ja kaveripiirin vaihdosta ja pettymyksen aiheuttamasta mielipahasta valintakokeessa hylätyksi tullessa. Osa vanhemmista mainitsee yhteisen soiton- ja laulunharjoittelun tai esimerkiksi kotiin tehtyjen soitinhankintojen olleen osa lapsen valmistautumista tilanteeseen. Lasta haluttiin rohkaista ja kannustaa pyrkimään musiikkiluokalle, mikä on selkeästi yhteydessä musiikin oppimisen motivaatiomalleissa esitettyyn ympäristön antaman tuen tärkeyteen. Vanhemmat toimivat sekä hakeutumiseen liittyvässä päätöksenteossa että valintakoevaiheessa tärkeänä tukena, mutta aineistosta nousee korostetusti esille lapsen omaehtoiseen musiikin oppimisen halukkuuteen liittyvä näkökulma; päätös hakeutumisesta on tehty ennen muuta lapsen omasta mielenkiinnosta käsin. Tämä lapsen toiveita ja näkemyksiä kunnioittava suhtautumistapa ilmentää osaltaan aikamme vallitsevia kasvatusarvoja; lapsen oikeus omiin kiinnostuksenkohteisiin ja niiden merkitys oppimista motivoivana tekijänä ymmärretään vanhempien keskuudessa hyvin ja sille annetaan tilaa. Tällainen lasta arvostava ja kannustava ilmapiiri rohkaisee ottamaan vastuuta omasta koulutyöstä sekä auttaa tavoitteiden asettamisessa ja niihin suuntaamisessa.

Musiikkiluokalla opiskelun edellytyksiä selvittäessä nousi esille riittävän musikaalisuuden, opiskelumotivaation sekä yleisen kypsyyden tärkeys. Yksittäisistä musiikillisen kompetenssin osa-alueista mainittiin tärkeänä ainakin auttava laulutaito, melodian kaaroksen tunnistaminen sekä valmius keskittyä omaan musiikilliseen tuotokseen. Musiikkiluokalla laulaminen on sekä keskeinen oppisisältö että menetelmä, ja etenkin kuorossa laulaminen edellyttää sävelpuhtauden ohella kykyä oman tuotoksen tarkkailuun ja itsenäiseen laulamiseen vierustoverin erilaisesta tuotoksesta

häiriintymättä. Tästä opettajien mainitsemasta näkökulmasta on johdettavissa ajatus, että musiikkiluokalle hakeutuvalla oppilaalle tulisi olla suhteellisen hyvä laulutaito valmiiksi, mitä tuskin voitaneen kuitenkaan saavuttaa kaikkien toisluokkalaisten pyrkijöiden kohdalla yksistään peruskoulun alkuopetuksen tarjoamien musiikintuntien puitteissa. Etenkin kuorolaulamista korostava näkökulma sekä kuorossa laulamisen testaaminen valintakoevaiheessa saattaisikin karsia joukosta muuten kyvykkäitä oppilaita pois, vaikka niin kutsutun stemmalaulutaidon testaaminen musiikkiluokkien kuoropainotteisuutta ajatellen muuten puoltaakin paikkaansa jo valintakoevaiheessa. Laulutaito nähdään siis keskeisenä ja tärkeänä osa-alueena, vaikka musiikkiluokkien valintakoe sisältää myös rytmintoistotestin. Tämän sävelpuhtauttakin edellyttävän taito saattaa ilmentää laajemminkin vallalla olevaa käsitystä musikaalisuudesta ennen kaikkea säveljärjestelmän hallintaan yhteydessä olevana kykynä.

Opettajien mukaan käytetyillä valintakomenettelyllä, kykytesteihin lukeutuvalla Kai Karman musikaalisuustestillä, laulu- ja rytmintoistotestillä, oppilaan haastattelulla sekä vapaaehtoisella soittonäytteellä saadaan hyvin informaatiota musiikkiluokalle hakeutuvista oppilaista. Näiden menetelmien muodostama yhdistelmä paljastaa sekä yksilön musiikillisen lahjakkuuden että opiskelumotivaation. Musikaalisuutta mittaava Karman testi auttaa opettajia löytämään primäärin, puhtaan musikaalisuuden, johon ei musiikkikoulutuksella ole ollut osuutta, mutta samalla se tarjoaa opettajalle mahdollisuuden tarkkailla oppilaan yleistä keskittymiskykyä ja työskentelyä. Testi ei kuitenkaan toimi ennusteena myöhemmälle musiikin oppimiselle, vaan opettajien mukaan oppilaan motivaatio sanelee myöhempää musiikin oppimista huomattavissa määrin.

Saamieni tutkimustulosten valossa musiikkiluokille hakeutuminen, siellä opiskelemiseen tarvittavat edellytykset sekä valintakoevaiheessa näiden edellytysten löytämiseen käytetyt menetelmät muodostavat kaiken edellä kuvatun perusteella monitahoisien kokonaisuuden, joissa oppilaalla, vanhemmilla ja opettajilla on omat tärkeät roolinsa. Näistä tekijöistä olen muodostanut yhteen kokoavan selitysmallin aineiston pohjalta. Mallissa yhdistyvät tutkimukseni taustateorioista esille nousseet keskeiset motivaatioon vaikuttavat tekijät sekä luvussa 3.1 esittämiini tutkimusongelmiin saamani vastaukset (ks. Kuvio 7). Mallista käyvät ilmi kaikki omassa tutkimuksessani esille tulleet musiikkiluokalle pyrkimisen keskeiset osat:

yksilön sisäsyntyinen motivaatio musiikin oppimisen ehtona, musikaalisuustestin avulla löydetty primääri musikaalisuus, pyrkimiseen liittyvät tilannetekijät ja käsitykset itsestä musiikin oppijana sekä sosiaalisen piirin vaikutus hakupäätökseen.



KUVIO 7: Musiikkiluokalle hakeutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuus on eräs tutkimuksen keskeisimmistä kriteereistä. Eskola & Suoranta (1998, 212–213) pitävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeisinä kriteereinä uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta sekä vahvistuvuutta. Uskottavuuden kriteeri vaatii tutkijaa tarkistamaan, vastaavatko hänen tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Siirrettävyydellä puolestaan tarkoitetaan tietyin ehdoin toteutuvaa tulosten yleistettävyyttä. Varmuuden lisääminen tutkimukseen tarkoittaa sitä, että otetaan huomioon - mahdollisuuksien mukaan – tutkimuksen ennalta aavistamattomissa olevat ennakkoehdot. Vahvistuvuus tarkoittaa, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista

vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Pysin huomioimaan nämä tutkimuksen luotettavuuden kriteerit kaikissa aineistonkeruun ja tulosten tulkinnan vaiheissa.

Omaan tutkimukseeni liittyi useitakin luotettavuuteen mahdollisesti heikentävästi vaikuttavia tekijöitä, joita pyrin parhaani mukaan tietoisesti minimoimaan tutkimuksen teon aikana. Tutkimusongelman löytyminen kentältä sekä aiheen ajankohtaisuus koulumaailmassa olivat toki opinnäytettä ajatellen arvokas lähtökohta ja mahdollisesti tutkimustuloksien myöhemmän käytön kannalta merkittävä tekijä, mutta aiheesta aiemmin tehty tutkimus ei kaikissa tutkimuksen vaiheissa antanut selkeää viitettä siitä, miten tutkimusongelmia tulisi lähestyä. Aiemmat aiheita sivuavat tutkimukset olivat joko opinnäytetasoisia tai niin vanhoja, ettei niihin nojaaminen tutkimusongelman muotoilussa tai tutkimusmenetelmien valinnassa yksistään riittänyt tutkimuksen pohjaksi, vaan sekä teoreettisia että menetelmällisiä taustoja oli rajattava useasta suunnasta. Tutkimukseni keskeiset teoreettiset taustakäsitteet, motivaatio ja musikaalisuus, ovat molemmat melko vaikeasti avautuvia ja moniulotteisia käsitteitä, joita ei monista yrityksistä huolimatta motivaatio- ja musiikkipsykologian aloilla ole pystytty yksiselitteisesti ja pätevästi määrittelemään. Tutkimuksen luotettavuutta ajatellen on siis syytä kysyä, miten hyvin nyt tutkittuja ilmiöitä on onnistuttu käsitteellistämään tutkimuksen teon ja aineistonkeruun aikana ja olenko itse tutkijana onnistunut rajaamaan oikeita asioita sekä sulkemaan tutkimusongelmien kannalta epäolennaisempia asioita pois.

Aiheen teoreettisen tarkastelun ohella aineistonkeruu sisältää useita mahdollisia tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia kuolleita kulmia. Eskolan & Suorannan (1998, 212–213) peräänkuuluttamiin luotettavuuskriteereihin, kuten uskottavuuteen pyrin vaikuttamaan yksinkertaisesti muotoilemalla tutkimuskysymykseni tutkittaville mahdollisimman selkeään ja yksinkertaiseen muotoon, jotta monitulkinallisuus käsitteiden suhteen olisi mahdollisimman pieni. On silti mahdollista, että esimerkiksi oppilaat ovat käsittäneet jonkin asian eri tavalla kuin minä tutkijana olen tarkoittanut, jolloin saadut vastaukset eivät kaikilta osin tue uskottavuutta. Tutkimuksen varmuutta pyrin lisäämään käytännöllisesti valmistautumalla hyvin aineiston keruuseen; otin etukäteen tavoitteeksi esimerkiksi luottamuksellisen suhteen muodostamisen tutkimukseni oppilaisiin, yritin minimoida aineistonkeruussa mahdollisesti ilmenevän

kadon sekä varmistin haastattelulaitteiden toimivuuden. Nämä kaikki ovat Hirsjärven & Hurmeen (2001, 184) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisääviä tekijöitä.

Uskottavuuden ja varmuuden ohella vaikeammin lähestyttäviä ja kontrolloitavia luotettavuuskriteereitä olivat vahvistuvuus ja siirrettävyys eli tietynlainen yleistettävyys. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa eksplikoidaan, missä suhteessa tutkija olettaa tai väittää tutkimuksensa valottavan muutakin kuin ensisijaisesti analysoimaansa yksittäistä tapausta (Alasuutari 1999, 251). Alasuutarin mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei tulisikaan puhua tulosten yleistämisestä; sen sijaan voidaan eritellä sitä, miten tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muustakin kuin vain aineistostaan. Suhteuttaminen olisikin Alasuutarin mukaan yleistämistä täsmällisempi termi. Lasten käyttäminen tutkimuksen informanteina lisää osaltaan tätä yleistettävyyden ongelmaa; Aarnos (2007) muistuttaa, että lapsia tutkittaessa tutkimustuloksia ei pyritä yleistämään muihin lapsiryhmiin. Tällaisen tutkimusprosessin avulla voidaan saada kuitenkin pedagogisesti arvokasta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Arkipäivän kasvatus- ja koulutyössä tutkimustuloksilla voi siis yleistämisen problemaattisuudesta huolimatta olla arvonsa. Harisen (2005) musiikkiluokalle hakeutumista koskevassa opinnäytteessä on kohdattu sama yleistämisen ongelma, mikä toisaalta tuo tärkeän näkökulman Eskolan & Suorannan vahvistamiskriteeriin; nyt saatuja tutkimustuloksia ei voi täysin pätevästi suhteuttaa aiempiin musiikkiluokkia käsitteleviin tutkimuksiin, sillä niissäkin yleistettävyydskriteeri toteutuu huonosti eivätkä otoskooltaan melko niukkoina pysyvät, yksittäisiin kouluihin keskittyvät tutkimukset ole yhteismitallisia keskenään. Lisäksi eri puolilla Suomea musiikkiluokilla on omat opetussuunnitelmansa, painopistealueensa sekä omat oppilasvalinnassa käytettävät menetelmänsä, mistä syystä tulokset eivät ole rinnastettavissa mihin tahansa musiikkiluokkaan. Nyt käsillä olevat tutkimustulokset kuvaavat siis musiikkiluokalle pyrkimisen prosessia vain kapeasti, sillä hankin tutkimukseni aineiston ainoastaan yhdestä koulusta eivätkä tutkimuksen tulokset ole tämän vuoksi yleistettävissä laajemmalti. Tutkimukseni kohdejoukkoon kuului ainoastaan musiikkiluokalle valittuja oppilaita ja heidän perheitään, minkä vuoksi hakuprosessin kuvaus jäi väistämättä kapeaksi, huomioimatta niitä perheitä, joiden lapset eivät tulleet valituiksi musiikkiluokalle.

Edellä kuvatuista luotettavuuteen liittyvistä näkökohdista huolimatta tutkimuksen tulokset voivat kuitenkin antaa jotakin suuntaa siitä, mikä suuntaa oppilaiden ja

vanhempien päätöksentekoa sekä millaisia edellytyksiä opettajat asettavat musiikkiluokalle tulevalle oppilaalle. Opettajakuntaa ajatellen tutkimus antaa tietoa siitä, mihin opetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä tulisi musiikkiluokalla panostaa, jotta oppilaan motivaatio säilyisi mahdollisimman hyvänä halki opiskeluvuosien. Oman tutkimukseni yhteistyökoulussa muutama vuosi sitten esille tullut, sittemmin jo taaksejäänyt ongelma hakijoiden riittämättömyydestä voisi myös olla ratkaistavissa hakijoiden kuvaamista motiiveista käsin; oppilaan sisäsyntyiseen motivaatioon vaikuttaminen ja sosiaalisen yhteisön merkitys hakeutumisen tukena voitaisiin nostaa keskeisiksi asioiksi oppilaita musiikkiluokalle houkuteltaessa. Tutkimuksen tulokset palvelevat siis enemmänkin opetuksen järjestämistä ja pedagogiikkaa, ja niiden kautta saatu hyöty lienee merkittävämpää koko koulu- ja musiikkiluokkayhteisön kuin yksittäisen oppilaan tai perheen kannalta.

Tutkimukseni sisälsi monia eri tutkimusongelmia, joiden käsitteleminen yhdessä opinnäytetyössä oli paitsi haastavan, paikoin myös mahdottoman tuntuista. Aihe osoittautui tutkimuksen edetessä alussa olettamaani suuremmaksi kokonaisuudeksi, ja pitävän otteen saaminen musiikkiluokille hakeutumisen prosessista ja siihen vaikuttavista tekijöistä muodostui varsin haasteelliseksi. Omaa opinnäytetyötäni ajatellen tutkimusaiheen rajausta olisikin ehkä ollut syytä heti tutkimuksen alkuvaiheissa jatkaa hieman pidemmälle, jolloin tutkimusongelmat olisivat supistuneet helpommin hallittavissa olevaan määrään. Toisaalta nyt aiheen ympäriltä auenneet uudet polunpäätt tarjoavat paitsi omaa musiikinopettajuuttani tukevia ja rikastuttavia näkökulmia ja kysymyksiä, myös useita mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita, joihin tarttua.

Aineistosta selkeästi esiin nousseita, mielenkiintoisia tutkittavia alueita ovat oppilaan käsitys omasta musikaalisuudesta sekä oppilaan musikaalisuudelle antamista määritelmistä. Musikaalisuuden täsmällisen määrittelyn on monissa yhteyksissä todettu olevan vaikeaa, mutta tutkimusaineistoni lasten parissa tällaista määrittelyn ongelmallisuutta ei tunnettu lainkaan; tutkimukseni oppilaat ilmaisivat selkeästi kokevansa itsensä musikaalisiksi ja vakuuttivat näin tutkimukseni taustateorian, Austinin, Renwickin & McPhersonin (2007) esittämän mallin sekä motivaatioteorioiden paikkansapitävyyttä. Näiden käsitysten lähempi tarkastelu voisi avata näkökulmia yksilön minäpystyvyyteen, Tulamon (1993) esittelemään koululaisen musiikillisen

minäkäsitykseen sekä Hallamin (2002) ja Austinin ym. (2007) motivaatiomalleissa esitettyihin yksilön musiikinoppimisen tekijöihin. Jonkin verran musiikkiluokalla ja musiikkiharrastuksen parissa olevien nuorten minäkäsitystä ja itsetuntoa onkin tutkittu, mutta aiheetta käsittelevä pitkittäistutkimus nimenomaan koulun musiikin opetusta ja musiikkiluokkaa ajatellen saattaisi avata näkökulmia siihen, millaisena oppilaat näkevät itsensä ja musiikilliset kykynsä halki kouluvuosien ja mahdollisesti myös aikuisuudessa.

Maininnat opettajasta musiikkiluokalle houkuttelevana tekijänä ansaitisivat niin ikään tulla lähemmin tarkastelluiksi. Millainen on oppilaan ihanneopettaja musiikin tunnilla, entä musiikkiluokalla? Mikä on opettajapersoonan todellinen painoarvo oppilaan motivaation suuntaamisessa ja ylläpitämisessä? Selkeitä vakuuksia opettajan vaikutuksesta oppilaan oppimisessa onkin kasvatustieteen alalla tehdyn tutkimuksen kautta saatu paljon, mutta aiheen eksplikoiminen erityisesti musiikin oppiainetta ja aineen pedagogiikkaa ajatellen saattaisi olla antoisaa.

Tutkimuksessani erittäin keskeiseksi noussut sosiaalisen piirin vaikutus musiikkiluokkaisten elämässä vahvistaa Söderlundin (2005) tekemää havaintoa musiikkiluokkien hyvästä yhteishengestä ja ilmapiiristä. Yhteisöllisyyden merkityksestä puhutaan tänä aikana huomattavan paljon, ja erilaisiin sosiaalisiin viiteryhmiin liittyminen saattaa yksilökeskeisten arvojen vallalla ollessa olla aina vain hankalampaa, mutta toisaalta myös tavoitellumpaa. Myös oman tutkimusaineistoni vanhempien vastauksista kävi ilmi musiikkiluokkien merkitys perheille sosiaalisena yhteisönä. Samansuuntaisen toimintaa määrittävän sisäsyntyisen motivaation ollessa koko luokan, tai ainakin suurimman osan taustalla, voisi musiikkiluokkaa käyvien oppilaiden ajatella olevan kiinteä yhteisönsä. Toisaalta tänä päivänä hyvin tiedossa olevat suomalaisten perheiden erilaiset kasvatuskulttuurit ja -arvot antavat aiheen kysyä, onko todella näin; onnistuakseen yhteisöllisyys edellyttää yhteisiä, jaettuja arvoja ja arvokokemuksia. Millä tasolla jakamista tapahtuu ja mikä tarkalleen edesauttaa tällaisen yhteisöllisyyden kehittymistä?

Musiikillisen lahjakkuuden huomiointi ja musiikkiluokkajärjestelmä ovat toistuvasti herättäneet keskustelua lahjakkuuden varhaisen erottamisen oikeutuksesta sekä musiikkiluokkien tarpeellisuudesta suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä. Koulujärjestelmää aika ajoin ravisteleva tasapäisyyden vaatimus ja toisaalta

kasvatustieteen kentässä meneillään oleva keskustelu opetuksen inklusiosta asettavat myös musiikkiluokkajärjestelmän oppilasvalintoineen sekä aiheeseen läheisesti liittyvän lahjakkuusparadigman uuteen valoon. Vallitseva yhteiskunnallinen ja talouspoliittinen tilanne on sekin toistuvasti aiheuttanut keskustelua taito- ja taideaineiden resursoinnista peruskoulussa. Resurssien suuntaaminen lahjakkaisiin lapsiin ja toisaalta niiden samanaikainen vähentäminen koko muulta ikäluokalta ei toteuttane koulutuksen tasa-arvoperiaatteita, mutta saanee toisaalta puoltoääniä tahoilta, jotka kannattavat opetuksen eriyttämistä lahjakkuuden perusteella jo peruskoulussa. Lahjakkuuteen perustuvan eriyttämisen ja erityislaatuisuuden ohella Kososen (2009) esille nostama näkökulma suomalaiseen musiikkiluokkajärjestelmään kytketystä elitistisestä leimasta ansaitsisi myös tulla tarkemmin tutkituksi; onko tällainen leima todella olemassa ja mikä edesauttaa sen vahvistumista? Pyrkivätkö musiikkiluokalle ainoastaan tietynlaisten perheiden lapset? Onko perää musiikkiluokalle opiskelleen ystäväni isän muinoin lausumassa toteamuksessa: ”Sehän on parempien perheiden koulu”?

Yhteiskunnallisten ja kouluyhteisöön liittyvien tutkimusteemojen lisäksi tutkimukseni avasi itselleni tulevana musiikinopettajana uuden näkökulman lahjakkuuteen. Musiikillisen lahjakkuuden löytäminen ja sen ruokkiminen innostavassa, haasteita tarjoavassa ilmapiirissä tukee koko luokkayhteisöä, ja neuvokas opettaja voi taitavalla opetuksen suunnittelulla ja toteutuksella hyödyntää oppilaiden sisäsyntyistä motivaatiota mitä moninaisimmin koululuokan ilmapiiriä tukevin tavoin. Toisaalta lahjakkaiden lasten keskuudessa saattaa kuitenkin ilmetä myös kateutta ja kilpailuhenkeä. Mikä mahtaa olla todellisuus Suomen musiikkiluokilla? Millaiseen rooliin musiikkiluokkaa opettava opettaja joutuu suunnitellessaan ja toteuttaessaan lahjakkaiden lasten musiikkikasvatusta? Yhteiskunnassa vallitseva kilpailuhenkisyys heijastuu välttämättä myös kouluun, jonka useissa yhteyksissä sanotaan olevan pienen yhteiskunta tai eräänlainen yhteiskunnan peili. Mitä aikamme eräät arvot, kuten yksilökeskeisyys ja kilpailuhenkisyys, merkitsevät käytännön koulutyölle lahjakkaiden lasten parissa?

Oman tutkimukseni eräs tutkimusongelma, musikaalisuustestin kokeminen oppilaiden näkökulmasta, nousi uuteen valoon, kun aivan tutkimuksenteon loppumetreillä sain käsiini tuoreen, musiikkioppilaitosten oppilasvalintoja ja Kai Karman musikaalisuustestiä käsitelleen sanomalehtiartikkelin. Artikkelissa tuodaan esille tärkeä,

mutta tutkimuksissa vähemmälle tarkastelulle jäänyt näkökulma musikaalisuustestien tahattoman syrjivään puoleen; musikaalisuustestit suosivat helposti niitä lapsia, jotka ovat esimerkiksi laulaneet ja esiintyneet paljon. Aralla lapsella voisi yhtäläisesti olla musiikillisia kykyjä, mutta hän ei ehkä saa tuoduksi niitä esille oikealla hetkellä. (Nokso-Koivisto 2010.) Jatkotutkimusta ajatellen olisi syytä – aiheen haasteellisuudesta huolimatta – tutkia arkojen ja ujojen lasten selviytymistä musikaalisuutta testattaessa.

Kai Karman esittämä uusin näkemys musikaalisuustestien käytöstä oppilasvalinnoissa on, että motivaatiolla saattaa musiikin opiskelussa olla jopa musikaalisuutta tärkeämpi merkitys, mistä syystä hän olisi valmis ”heittämään musikaalisuustestinsä romukoppaan” (Nokso-Koivisto 2010). Realiteetti kuitenkin on, että tilojen, rahan ja opettajien rajallinen määrä sekä jonkinlainen tulosvelvollisuus sanelevat musiikkioppilaitosten oppilasvalintoja. Musiikkiluokkajärjestelmässä tällaista tulosvelvollisuutta ei tunneta; kaikille yhteiset perusopetuksen oppimistavoitteet ja oppilaan kaikkien kasvun ja kehityksen osa-alueiden tukeminen laajemman musiikin opetussuunnitelman ohessa ovat opetuksen tavoitteiden keskiössä, ja näiden tavoitteiden toteutumista arvioidaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitettyjen perusteiden mukaisesti. Musiikkiluokkajärjestelmään kohdistuneiden, edellä esiteltyjen elitistisyys- ja lahjakkuusmielikuvien tutkiminen voisi kuitenkin valottaa yhteiskunnan kannalta tärkeitä koulutuksen järjestämiseen liittyviä merkityksiä ja haasteita.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 170–183.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-paino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Austin, J., Renwick, J. & McPherson, G.E. 2007. Developing motivation. Teoksessa G.E. McPherson (toim.) The child as a musician. A handbook of musical development. New York: Oxford University Press, 213-238.
- Brophy, J. 2004. Motivating students to learn. Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 25–41.
- Cambell, P.S & Scott-Kassner, C.S. 1995. Music in childhood. From preschool through the elementary grades. USA: Schirmer Books.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25-43.
- Elliot, D. J. 1995. Music matters. A new philosophy of music education. New York: Oxford University press.
- Gardner, H. 1993. Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gembris, H. 2002. The Development of Musical Abilities. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson. (toim.) The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. New York: Oxford University Press, 487-508.
- Hallam, S. 2002. Musical Motivation: towards a model synthesising the research. Music Education Research. (Vol. 4) 2, 225–244.
- Hallam, S. 2007. Musicality. Teoksessa G.E. McPherson (toim.) The child as a musician. A handbook of musical development. New York: Oxford University Press, 93-110.
- Harinen, H. 2005. Musiikkiluokan merkitys jatkuvan musiikkiharrastuksen kehittymiselle ja ammattiin suuntautumiselle. Musiikkikasvatus 2005. (Vol. 8) 1, 54–59.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. 2004. The active interview. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research. Theory, method and practice*. Iso-Britannia: SAGE Publications, 140–161.
- Kaijanaho, M. 1988. Nuoret kirjoittajina - Maailmankuva ajattelevan ja kirjoittavan nuorison todellisuussuhteessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 18.
- Karma, K. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Offset.
- Kivikoski, L. 2005. Musiikkiharrastus ja motivaatio koulun musiikkitunneilla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offset, 157-170.
- Lehmann, A.C., Sloboda, J. & Woody, R.H. 2007. *Psychology for musicians. Understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia. Oppimateriaalit*. Helsinki: WSOY.
- Leisiö, A. 2010. Musiikin yhdeksän evoluutiota. *Tieteessä tapahtuu 2010*. (Vol. 28) 1, 3-15.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. *Musiikin didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Lotti, T. 1988. Musikaalisuus ja musiikkiopinnot: Jäljittelyyn perustuva musikaalisuuden arviointi musiikkikoulun pääsykokeena ja opintomenestyksen ennustajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Marttinen, T. 2005. Mihin yhteiskunta tarvitsee musiikkikasvatusta? *Musiikkikasvatus 2005*. (Vol. 8) 1, 36–40.
- McPherson, G.E. & Davidson, J.W. 2002. Musical practise: mother and child interactions during the early stages of learning a musical instrument. *Music Education Research 2002*. (Vol. 4) 1, 141-156.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motivaatiostruktuurit. *Opetushallitus. Tutkimus 3/1997*.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.

- Nokso-Koivisto, R. 2010. Musikaalinen vai ei. *Kouvolan Sanomat* 13.4.2010, Areena, 10.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa J.-E. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 10–27.
- Paananen, P. 2009: Luento musiikkikasvatuksen aineopintojen Musiikin kehityspsykologia - kurssilla 10.9.2009. Luennon aihe: Musiikillinen kyky.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruokonen, I., Grönholm, M. & Salminen, R. 2008. Musiikin voimaa yläluokilla. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen ja K. Uusikylä (toim.) *Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla – Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Anjalankoski: Solver Palvelut, 67–83.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevää (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offset, 221–231.
- Shuter-Dyson, R. & Clive, G. 1981. *The Psychology of Musical Ability*. Iso-Britannia: Cambridge University Press.
- Söderlund, L. 2005: Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen musiikkiluokalla. *Musiikkikasvatus 2005*. (Vol. 8) 1, 57–58.
- Taipale, A. 1996. ”Vielä en työtäni vaihtais.” *Musiikkiluokanopettajan työtyytyväisyys*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Tulamo, K. 1993. *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Sibelius-Akatemia. Väitöskirja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Uusikylä, K. 2008. Taide, moraalit ja kauneuden kaipuu. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen ja K. Uusikylä (toim.) *Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla – Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Anjalankoski: Solver Palvelut, 15–22.
- Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 102–125.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 223–241.
- Vartiainen, L. 2007: Mitä musiikkiopistojen pääsykokeissa testataan? Tutkimus Helsingissä sijaitsevien SML:n liittoon kuuluvien musiikkiopistojen pääsykokeista. Helsingin ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.10.2009 elektroniseen aineistoon.
<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/11967/stadia-1178180915-0.pdf?sequence=1>

- Vähäpassi, V. 1997. Suomen musiikkioppilaitosten kokemuksia Karman musikaalisuustestistä. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Viitattu 1.4.2010 elektroniseen aineistoon
<http://ethesis.siba.fi/ethesis/showrecord.php?ID=116462>
- Woolfolk, A. 2007. Educational Psychology. The Ohio State University. 10.painos. USA: Pearson Education.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa-anomus

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Koulutoimenjohtaja

Anon tutkimuslupaa pro gradu – tutkielmani aineistonkeruuta varten. Tutkin työssäni musiikkiluokille hakeutumisen motivaatiota ja musikaalisuustestien käyttöä, ja kerään aineiston kaupunkinne musiikkiluokkien 3.-6.-luokkien opettajilta, oppilailta ja vanhemmilta syyslukukaudella 2008. Aineistonkeruumenetelminä käytän teemahaastattelua, kirjoitelmaa sekä kyselylomaketta. Tutkittavien henkilöllisyys ei tule esille missään tutkimuksen vaiheessa, ja kaiken saamani aineiston käsittelen ehdottoman luottamuksellisesti.

Työtäni ohjaa Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella lehtori, MuT, MO, KM Katri-Helena Rautiainen. Tutkielman on määrä olla valmis vuonna 2009, ja valmis työ annetaan myös yhteistyökoulun käyttöön.

Jyväskylässä 12.8.2008

Susse Mattila

Liite 2: Kirje oppilaiden vanhemmille

Hei 3. luokan vanhemmat!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokan- ja musiikinopettajaksi ja teen pro gradu -tutkielmaa musiikkiluokille hakeutumisesta. Tutkielmaa varten tietoa musiikkiluokille hakeutumisesta kerätään sekä musiikkiluokkien oppilailta, teiltä huoltajilta että opettajilta.

Olen mukana 3.luokan oppitunneilla torstaina 13. 11. ja perjantaina 14.11. Teetän oppilailla perjantaina pienen kirjoitelman tutkimustani varten. Oppilaat eivät kirjoita kirjoitelmää omalla nimellään, vaan käyttävät syntymäaikaa vastauksen koodina, jonka myöhemmin korvaan juoksevalla numeroinnilla. Näin kenenkään vastaajan nimi ja henkilöllisyys eivät paljastu missään tutkimuksenteon vaiheessa. Oppilaan syntymäaika toimii koodina myös ennen joulua huoltajilta kerättävässä kyselylomakkeessa. Kaiken saamani tiedon käsittelen ehdottoman luottamuksellisesti, ja valmis tutkielma annetaan musiikkiluokille, jolloin te vanhemmat voitte myös tutustua siihen.

Ilmoittatohan tutkimukseen suostumisesta/kieltäytymisestä oheisella lomakkeella. HUOM! Kyselylomake jaetaan myöhemmin kaikkiin niihin koteihin, joiden oppilaat ovat tehneet kirjoitelman.

Ystävällisin terveisin ja yhteistyöstä kiittäen,
Susse Mattila
sulasoma@cc.jyu.fi

Oppilas _____ :n perhe osallistuu _____
ei osallistu _____ tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus

Liite 5: Haastattelun teemat

RYHMÄHAASTATTELU MUSIIKKILUOKKIEN OPETTAJILLE

Lämmittelykysymyksiä haastattelun aluksi:

- oliko tänä vuonna paljon hakijoita musiikkiluokille?
- mitä vuoden alussa toteutunut kuntaliitos vaikutti valintakokeisiin?
- onko musiikkiluokkien suosio jälleen kasvussa parin vuoden takaiseen aallonpohjaan verrattuna? jne.

Teema-alue 1: Musikaalisuustestaus ja musikaalisuus

- mitä kaikkea valintakoevaiheessa halutaan hakijoista selvittää?
- millainen testi koulullanne on käytössä? (→ Karman testi)
- kuuluuko valintakokeeseen muutakin kuin Karman testi? (haastattelu tms.)
- miten opettajat ovat kokeneet testin käytön?
- antavatko käytetyt testit sellaista tietoa oppilaan musikaalisuudesta, jolla on merkitystä musiikkiluokilla opiskelun kannalta? / Jos eivät, miten tai miltä osin testejä olisi mielekästä muuttaa?
- mitä sellainen musikaalisuus mielestänne on? / Mitä musikaalisuus yleensä on? → Johdattelu teemaan 2

Teema-alue 2: Musiikkiluokilla opiskelun edellytykset

- mitä oppilas mielestänne tarvitsee voidakseen opiskella musiikkiluokalla? (taidot, tiedot, asenteet..) onko musiikkiluokille mielestänne voitu valita tällaisia oppilaita?
- onko tietty kiintiö pakko täyttää, vaikei löytyisi riittävästi hakijoita, joilla o edellytykset musiikkiluokilla opiskeluun?
- asettaako musiikkiluokilla käytössä oleva (laajempi) opetussuunnitelma ehtoja oppilaalle?

Teema-alue 3: Oppilaan motivaatio ja siihen vaikuttaminen

- mikä on teidän käsityksenne siitä, miksi oppilas hakeutuu musiikkiluokille?
- selvitetäänkö esim. haastattelussa, miksi oppilas haluaa musiikkiluokille?
- vaikuttavatko vanhemmat mielestänne oppilaan päätökseen hakeutua musiikkiluokille?
- mikä voisi olla syynä sille, että hakijamäärät ovat olleet laskussa / nousussa jälleen?
- millä tavalla motivoitte oppilaita hakemaan musiikkiluokille?
- säilyykö oppilaan motivaatio mielestänne musiikkiluokkayhteisössä alakouluvuosien aikana?