

MUSIIKKILUOKAN KÄYMISEN YHTEYS ELINIKÄISEEN
MUSIIKIN HARRASTAMISEEN JA AMMATILLISEEN
SUUNTAUTUMISEEN

Marjo Vainikainen
Pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Musiikin laitos
Kevät 2014
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Kasvatustieteiden tiedekunta ja humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Opettajankoulutuslaitos ja Musiikin laitos
Tekijä – Author Vainikainen Marjo Elina	
Työn nimi – Title Musiikkiluokan käymisen yhteys elinikäiseen musiikin harrastamiseen ja ammatilliseen suuntautumiseen	
Oppiaine – Subject Kasvatustiede, musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Helmikuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 103 + Liitteet (2 kpl)
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia yhteyksiä musiikkiluokan käymisellä on musiikin elinikäiseen harrastamiseen ja ammatilliseen suuntautumiseen. Lisäksi tarkastellaan musiikkiluokan käyneiden kokemuksia musiikkiluokkatoiminnasta, ja musiikin asemaa koulutukseen hakeutumisessa, ammatinvalinnassa ja työtehtävissä. Tutkimuksessa selvitetään myös mahdollisten kotitaustatekijöiden vaikutusta musiikkiluokan käymiseen, musiikkiharrastuksiin ja musiikin alalle suuntautumiseen.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella touko-kesäkuussa 2013. Kysely toteutettiin www-sivuilla MrInterview-ohjelmalla. Tutkittavat hankittiin lumipallo-otannalla, ja aineiston keräämisessä käytettiin Facebook-yhteisöpalvelua. Tutkimukseen osallistui musiikkiluokan käyneitä eri puolilta Suomea. Tutkittavista ($N = 202$) miehiä oli 49 ja naisia 153. Tutkittavat olivat 1960-, 1970-, 1980- ja 1990-luvulla syntyneitä, ja he olivat siten iältään 19–53 -vuotiaita. Tutkimuksen tilastollisina analyysimenetelminä käytettiin Mann-Whitney U -testiä, Kruskal-Wallis testiä, χ^2-riippumattomuustestiä, Spearmanin ja Pearsonin korrelaatiokertoimia, riippumattomien otosten t-testiä sekä ristiintaulukointia. Aineiston avoimien kysymysten analyysimenetelminä käytettiin teemoittelua ja tyypittelyä.</p> <p>Musiikkiluokan käyminen edisti elinikäistä musiikin harrastamista. Sen sijaan musiikkiluokan käymisellä oli harvemmin yhteyttä ammatilliseen suuntautumiseen. Musiikilla ei juuri ollut merkitystä koulutukseen hakeutumisessa, ammatinvalinnassa ja työtehtävissä muilla kuin musiikin alalle suuntautuneilla. Yleisesti musiikkiluokkaa pidettiin hyvänä, hyödyllisenä ja myönteisenä kasvu- ja oppimisympäristönä, ja musiikkiluokan käyneet olivat kouluttautuneita. Merkittävimmät motiivit musiikkiluokalle hakeutumiseen olivat kiinnostus musiikkiin ja halu edistää jo alkanutta musiikkiharrastusta, joihin kotitekiöillä vaikutti ainakin jonkin verran olleen motivaatiota suuntaava vaikutus. Vanhempien musiikin harrastuneisuus ja musiikin harrastusaktiivisuus sekä musiikin alan ammattilaisuus edistivät musiikkiluokan käyneiden nykyistä musiikin harrastamista.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että musiikkiluokka edistää elinikäistä musiikin harrastamista. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että musiikkiluokan kiinteä kokoonpano on merkityksellinen osa hyvää kasvu- ja oppimisympäristöä. Tutkimustulosten perusteella olisikin tärkeä pyrkiä siihen, että musiikkiluokalla opiskeltaisiin koko seitsemän vuotta, jotta musiikkiluokan myönteiset vaikutukset mahdollistuisivat suotuisimmin.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikkiluokat, musiikkiharrastus, ammatinvalinta, uranvalinta, musikaalisuus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kirjasto, Opettajankoulutuslaitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	MUSIIKKILUOKKATOIMINTA	7
	2.1 Musiikkiluokkatoiminnan historiaa.....	7
	2.2 Musiikkiluokkatoiminnan tavoitteet ja toteutus.....	9
	2.3 Musiikkiluokalle hakeminen.....	11
	2.3.1 Musikaalisuuden määrittelyä.....	12
	2.3.2 Musikaalisuuden testaamisesta ja testaamisen tarkoituksesta.....	15
3	MUSIIKKIHARRASTUKSET	19
	3.1 Musiikki harrastuksena ja harrastuneisuutena.....	19
	3.2 Kotitaustan vaikutus musiikin harrastuneisuuteen.....	21
	3.3 Elinikäinen musiikkiharrastusmotivaatio.....	23
	3.4 Musiikkiharrastuksen vaikutus aivotoimintaan	27
4	AMMATILLINEN SUUNTAUTUMINEN.....	29
	4.1 Yksilöllinen valintaprosessi.....	29
	4.2 Sosiaalis-yhteiskunnalliset tekijät.....	31
	4.3 Ammatinvalintateoriat.....	33
	4.4 Musiikin ala	37
5	TUTKIMUSONGELMAT.....	40
6	TUTKIMUSASETELMA.....	42
	6.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkittavat.....	42
	6.2 Tutkimusmenetelmät ja muuttujat.....	43
	6.3 Aineiston analysointi.....	46
7	TULOKSET.....	51
	7.1 Musiikkiluokan käymisen ja taustatekijöiden yhteys elinikäiseen musiikin harrastamiseen ja ammatilliseen suuntautumiseen.....	51
	7.2 Musiikin asema koulutukseen hakeutumisessa, ammatinvalinnassa ja työtehtävissä.....	60
	7.3 Kokemuksia musiikkiluokkatoiminnasta.....	66
	7.4 Kodin yhteys musiikkiluokan käymiseen, musiikin harrastamiseen ja ammatinvalintaan.....	70
8	POHDINTA.....	74
	8.1 Tulosten tarkastelu.....	74
	8.1.1 Elinikäinen musiikin harrastaminen ja ammatillinen suuntautuminen.....	75
	8.1.2 Musiikki ammatillista suuntautumista ohjaavana tekijänä ja musiikin käyttäminen työtehtävissä.....	78
	8.1.3 Musiikkiluokkatoiminta.....	79

8.1.4	Kotitekijät.....	81
8.2	Päätelmät.....	83
8.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	84
8.4	Jatkotutkimusmahdollisuudet	88
8.5	Lopuksi.....	89
LÄHTEET.....		91
LIITTEET.....		104
	Liite 1: Saatekirje.....	104
	Liite 2: Kyselylomake	105

1 JOHDANTO

”Olen saanut itselleni ammatin. Olen opettaja. Minulla on oppilainani ensimmäinen luokka. Ensimmäisen luokkani lisäksi opetan useille luokille musiikkia. Ajat ovat myös muuttuneet, sillä ekaluokkani on musiikkiluokka.”

(Opinnäytteen kirjoittaja 12-vuotiaana)

Eräs vuosien varrella koululaitoksen piirissä syntynyt mielenkiintoinen uudistus on ollut musiikkiluokkatoiminnan käynnistäminen. Tutkimuksellinen kiinnostukseni musiikkiluokkia kohtaan juontaa juurensa myös omasta musiikkiluokkataustastani. Edellä oleva lainaus on ote omasta kouluaikaisesta kirjoitelmastani, joka käsittelee omakohtaista tulevaisuutta. Musiikkiluokan käyneiden ammatinvalinta ja musiikillinen harrastuneisuus on kiehtova aihealue, sillä olen jo musiikkiluokalla ollessani pohtinut sitä, että kuinka moni luokkatovereista sijoittuu musiikilliselle alalle tai jatkaa lapsena aloittamiaan musiikkiharrastuksia. Mielenkiinnosta kehkeytyi tutkimus musiikkiluokan käyneiden musiikkiharrastuksista ja ammatillisesta suuntautumisesta.

Musiikkiluokkatoiminta alkoi 1960-luvun jälkipuoliskolla. Alun alkaenkaan musiikkiluokkien tarkoitus ei ollut kouluttaa ammattimuusikoita, vaan synnyttää omakohtainen kiinnostus musiikkiin. Toki myöhemmin valikoitunut musiikillinen ammatti saattaa osin kertoa siitä, että opetus on auttanut musiikkiluokan käynyttä oman elämänuransa valinnassa. (Lindfors & Korhonen 2008, 57.) Omista luokkatovereista osa opiskelee ammattimuusikoksi, joillekin on valikoitunut ala, johon musiikki voi olennaisesti liittyä, esim. luokan- tai lastentarhanopettaja, ja osalle se on säilynyt rakkaana harrastuksena tai asiana, joka tuottaa mielihyvää. Yleensä musiikilla on kuitenkin edelleen jonkinlainen rooli musiikkiluokan käyneiden elämässä tai niin ainakin minusta tuntuu. Tämän tutkimuksen päätarkoituksena onkin tuottaa musiikkiluokkia koskevaa tutkimusta, jossa on kuultu musiikkiluokan käyneitä. Tarkoituksena on selvittää, toteutuuko musiikkiluokan tavoite virittää innostus elinikäiseen musiikin harrastamiseen myös peruskoulun jälkeen, ja onko musiikkiluokan käymisellä ollut vaikutusta ammatilliseen suuntautumiseen. Lisäksi tutkitaan

musiikin asemaa koulutukseen hakeutumisessa, ammatillisessa suuntautumisessa ja työtehtävissä. Tutkimuksessa tarkastellaan myös musiikkiluokan käyneiden kokemuksia musiikkiluokatoiminnasta, ja lapsuudenaikaisten kotitaustatekijöiden mahdollista vaikutusta musiikkiluokan käymiseen, musiikin harrastamiseen ja musiikin alan ammattiin suuntautumiseen.

Musiikkiluokan käyneiden musiikkiharrastuksia ja ammatillista suuntautumista on tutkittu yllättävän vähän. Aihetta on tutkittu kahdessa opinnäytetyössä, joiden aineisto on kerätty yhdeltä koululta (Harinen 2005; Vataja & Vattulainen 1991) ja tietyiltä ikäluokilta. Harisen tutkittavat olivat 1979–1983 syntyneitä ja Vatajan ja Vattulaisen tutkittavat vuosina 1980 ja 1981 peruskoulunsa päättäneitä. Nyt on aika luoda eri puolilta Suomea kerätty 2010-luvun tuore ja erityisesti musiikkiluokan käymisen yhteyttä elinikäiseen musiikin harrastamiseen ja ammatilliseen suuntautumiseen tutkiva ja painottava näkemys. Aiempiin tutkimuksiin verraten tämän tutkimuksen kohdejoukko on iällisesti moniulotteisempi kattaen 1960–1990-luvuilla syntyneitä vastaajia.

Tutkimukseni tulokset voivat parhaimmillaan tarjota arvokasta ja uutta tietoa musiikkiluokatoiminnasta. Tutkimuksen otos koostuu eri puolilla Suomea neljän vuosikymmenen aikana musiikkiluokan käyneistä, mikä tuo uutta näkökulmaa aihepiirin tutkimuskenttään. Tutkimustulokset voivat olla hyödyksi niin koulutusjärjestelmälle, musiikin opetusta järjestäville tahoille kuin alalla työskenteleville ihmisille.

Aluksi esittelen luvuissa 2–4 musiikkiluokatoimintaan, musiikkiharrastuksiin ja ammatilliseen suuntautumiseen liittyvää teoria- ja tutkimustietoa sekä tutkimusaiheeseen liittyviä käsitteitä. Tämän jälkeen viidennessä luvussa esittelen tutkimusongelmat, ja kuudennessa luvussa tutkimuksen kulun. Seitsemäs luku koostuu tutkimuksen tuloksista. Lopuksi kahdeksannessa luvussa tarkastelen ja pohdin tutkimuksen tuloksia, tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esittelen päätelmiä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 MUSIIKKILUOKKATOIMINTA

2.1 Musiikkiluokkatoiminnan historiaa

Musiikkiluokilla tarkoitetaan luokkia, joihin haetaan musikaalisesti lahjakkaita lapsia. Oppilaat valitaan musikaalisuustestin perusteella koko perusopetuksen ajaksi. Musiikkiluokilla on musiikkitunteja tavallista enemmän ja lisäksi musiikkiluokkatoimintaan kuuluu kouluajan ulkopuolista toimintaa, kuten konsertteja. Luokan kokoonpano on kiinteä, mikä tukee pitkäjänteistä musiikin opiskelua. (Vantaan musiikkiluokat 2013; Kotkan musiikkiluokat 2013; Tampereen normaalikoulu 2011.)

Suomen musiikkiluokkien synty ajoittuu vuoteen 1966, jolloin Lahdessa aloittivat toimintansa maamme ensimmäiset musiikkiluokat. Musiikkiluokkaidea oli kokeiltu Helsingissä vuosina 1961–1963, mutta se ei tällöin vielä täysin käynnistynyt. (Vähälä 1996, 12.) Jo tätä ennen Suomessa oli ollut muutamia yrityksiä, joissa koulun opettaja oli alkanut laajentaa kuoro- tai orkesteritoimintaa (Kiiski & Törmälä 2009, 77).

Lahden musiikkiopiston rehtori Aarre Hemming vieraili 60-luvun alkupuolella Unkarissa, jossa hän tutustui musiikin opetukseen päiväkodista aina korkeakouluun saakka. Hän innostui Unkarissa näkemästään ja kuulemastaan systemaattisesta ja tavoitteellisesta musiikin opetuksesta. Hemming teki kansakoulun johtokunnalle aloitteen musiikkiluokkien perustamisesta Lahteen. Hemmingin lisäksi kansakoulujen tarkastaja Olavi Ketonen ja niin ikään Unkarissa vierailut lahtelainen koulunjohtaja Kuisma Pesola työskentelivät tarmokkaasti ja määrätietoisesti tehostetun musiikinopetuksen aloittamisen hyväksi. (Vähälä 1996, 12.) Osana Lahden peruskoulukokeilua aloittivat syksyllä 1966 ensimmäiset musiikkiluokat opettajinaan Paavo Kiiski ja Tapani Valtasaari (Kiiski & Törmälä 2009, 77).

Musiikkiluokkatoiminta levisi pikku hiljaa eri paikkakunnille ja tietoja musiikin tehostetun opetuksen luokista alkoi tulla kouluhallitukseen vuosien kuluessa

yhä enemmän. Kouluhallituksen kokouksessa vuonna 1971 suurin osa opettajista vaati musiikkiluokkien perustamista, mutta opetushallinnossa työskentelevät olivat asiasta puolestaan eriävällä kannalla. Määriteltiin tietyt ehdot musiikkiluokkien perustamiseen:

1. *Paikkakunnalla tulee olla riittävä väestöpohja.*
2. *Paikkakunnalla tulee olla musiikkiopisto soitinopetuksen huolehtimiseen.*
3. *Musiikkiluokka-ajatus on sopusoinnussa peruskoulun ideologian kanssa.*

(Kiiski & Törmälä 2009, 78.)

Musiikkiluokkia alkoi syntyä monilla paikkakunnilla. Kunnan kouluhallinnosta käytiin ensin tutustumassa naapuripaikkakunnan musiikkiluokkien toimintaan. Sitten laitettiin vireille musiikkiluokan perustaminen omaan kaupunkiin. (Kiiski & Törmälä 2009, 78–79.) Luokkien perustaminen sai kuitenkin aikaan erilaisia mielipiteitä, ja erityisesti musiikkiluokkien päämäärät herättivät keskustelua, vaikka jo varhaisessa vaiheessa musiikkiluokkien tavoitteeksi määrittyi omakohtaisen kiinnostuksen viriäminen musiikkiin. Alusta alkaenkaan musiikkiluokkien tarkoitus ei ollut kouluttaa ammattimuusikoita, vaan kannustaa elinikäiseen musiikin harrastamiseen. Toki joillekin musiikkiluokan käyminen tarjosi myös apua ammatilliseen suuntautumiseen. (Lindfors & Korhonen 2008, 57.)

Musiikkiluokkien lukumäärä lisääntyi maassa vuosi vuodelta. Musiikkiluokkatoiminnan yhteyteen kehitettiin 70-luvulta lähtien vanhempien tukiryhmiä, jotka rekisteröityivät yhdistyksiksi ja järjestävät laillisesti toimintaa, kuten konsertteja ja esiintymisiä. 1980-luvun alussa musiikkiluokkien määrä oli noussut yli kolmensadanviidenkymmenen, jolloin oppilaita luokilla oli yli 11 000. 1990-luvulla luokkien perustaminen jatkui. Eri puolille maata oli alkanut myös muidenkin kouluaineiden erikoisluokkien perustaminen, joka verotti kilpailuasetelmana musiikkiluokille pyrkivien määrää. Musiikkiluokkatoiminta jatkoi 2000-luvulla kuitenkin kasvuaan saavuttaen noin viidensadan luokan määrän. Oppilaita luokilla on yhteensä jo lähes 15 000. (Kiiski & Törmälä 2009, 81–82.)

2.2 Musiikkiluokkatoiminnan tavoitteet ja toteutus

”Onnistunut musiikkiluokkatoiminta ohjaa nuoria tasokkaaseen ja antoisaan harrastamiseen, musiikin monipuoliseen käyttöön ja kulutukseen, kuuntelemiseen, laulamiseen, soittamiseen ja muuhun säveltyöhön – kokonaiseen elämykselliseen elämään, josta parhaimmillaan välittyy kauneutta, lohtua ja ilon pisaroita ympäröivälle maailmallekin.” (Musiikkiluokanopettaja Eeva Penttilä)

Musiikkiluokkien alkuvaiheessa vuonna 1978 kouluhallitus suunnitteli yhtenäisen opetussuunnitelman kaikkia Suomen musiikkiluokkia varten. Se oli laaja ja kattava ja tuotti siksi muutamilla paikkakunnilla vaikeuksia. Tämän vuoksi siirryttiin paikkakuntaakohtaisiin opetussuunnitelmiin, joilla voidaan korostaa paikkakunnan omaleimaisuutta. (Vähälä 1996, 24.)

Yhteiskunta, ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja kulttuurinen ilmapiiri ovat heijastuneet musiikinopetuksen tavoitteissa ja sisällöissä. Erityisesti 1950-luvulta alkanut musiikkikulttuurien murros, kuten populaarimusiikin esiinmarssi, informaatio- ja musiikkiteknologian kehitys sekä kansainvälistyminen on muuttanut myös suomalaisen koululaitoksen musiikillista arvomaailmaa ja musiikillisia käytänteitä. (Jurva 2009, 139; Kosonen 2009, 158–159.) Musiikki-oppiaineen entinen nimi oli laulu. Vuodesta 1963 alkaen nimitykseksi vaihtui vähitellen musiikki, mikä viestii opetuksen monipuolistumisesta. (Jurva 2009, 139.)

Alusta alkaen musiikkiluokkien tarkoituksena on ollut antaa valmiudet elinikäiseen musiikin harrastamiseen ja tarvittaessa myös pohjaksi ammattiopinnoille (Vähälä 1996, 12–13, 25). Musiikkiluokkien tavoitteet ovat lähtökohdiltaan samat kuin yleisessä musiikinopetuksessa (Tampereen normaalikoulu 2011). Musiikkiluokkien kuntakohtainen laajennettu musiikin opetussuunnitelma laajentaa ja syventää perusopetuksen musiikin oppimäärää (Porvoon musiikkiluokat 2011).

Söderlundin (2004) pro gradu -tutkielman mukaan musiikin opetussuunnitelman tavoitteet toteutuivat keskivertoa paremmin musiikkiluokalla. Oppilaat kokivat olevansa musikaalisia, ja lisäksi musiikkiluokkalaisilla oli keskimääräistä positiivisempi minäkäsitys ja hyvä itsetunto. (Söderlund 2004, 56–57; 2005, 58.) Musiikkiluokalla musiikkia on integroitu runsaasti myös muihin oppiaineisiin (Söderlund 2004, 30).

Musiikkiluokkakuntien keskuudessa on erilaisia päätöksiä siitä, kuinka monta tuntia musiikkiluokkalaisilla on musiikin opetusta milläkin luokka-asteella. Yleisin ratkaisu on luokilla 3.–6. kolme tai neljä tuntia viikossa. (Koulujen musiikinopettajat ry 2013.) Tarvittavat lisätunnit musiikin opetukseen otetaan niistä aineista, joita on kahdesta neljään tuntia viikossa. Näiden aineiden osalta toteutetaan vuosittaista vaihtelua, jottei mikään kouluaine kärsi pienestä vähennyksestä. (Kiiski & Törmälä 2009, 79.) Yläkoulussa jätetään musiikkiluokalta pois joku tai joitakin valinnaisaineita, jolloin musiikki toimii aina yhtenä vakinaisena valinnaisaineena (Lotilan koulu 2013). Yläkoulussa musiikkiluokkalaisilla on musiikkia yleisesti kolme tuntia viikossa (Koulujen musiikinopettajat ry) tai 7. luokalla kaksi ja luokilla 8.–9. kolme (Linnainmaan koulu 2013), kun tavallisesti kouluissa 7. luokalla on vähintään yksi tunti viikossa (Koulujen musiikinopettajat ry). Oppilas saa peruskoulun päätettyään erillisen todistuksen musiikkiluokalla olemisesta, ja asia ilmaistaan myös päättötodistuksessa (Vantaan musiikkiluokat 2013).

Yhdessä musisointi kasvattaa niin musiikillaan, yhteistoiminnallaan ja soittamiseen liittyvällä harjoitteluprosessillaan (Nikkanen 2009, 62). Musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset ovat perustana musiikin ymmärtämiseen ja käsitteellistämiseen. Musiikin opetuksen tehtävänä on rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, kehittää oppilaan musiikillista ilmaisua ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232.) Kokonaisvaltaista kasvun tukemista edesauttaa musiikkikasvatuksen hyvät

mahdollisuudet integroitua monella tapaa koulun arkeen ja juhlaan (Nikkanen 2009, 61).

Musiikkiluokkien tärkeä yhteistyötaho on oman paikkakunnan musiikkiopisto tai konservatorio. Yhteistyömuodot ovat monimuotoisia ja esimerkiksi joissakin kunnissa (esim. Lappeenrannassa) musiikkiluokan valintakoe järjestetään musiikkiopistossa. Yleistä on myös, että musiikin teorian opetus toteutetaan musiikkiopiston kurssivaatimusten mukaisesti. Toisissa musiikkiopistoissa (esim. Raahessa) tarjotaan musiikkiluokkalaisille myös soitinvalmennusopetusta tai konservatoriossa yhden soittimen henkilökohtaista soitonopetusta (esim. Kokkolassa).

2.3 Musiikkiluokalle hakeminen

Oppilas voi hakea musiikin opetussuunnitelmalliseen painotukseen 2. luokan tai 6. luokan kevätlukukaudella (Linnainmaan koulu 2013). Valinta suoritetaan hakeville järjestettävällä soveltuvuuskokeella. Musiikkiluokalle voidaan valita ainoastaan vahvistetun minimipistemäärän ylittäneitä oppilaita (Tampereen kaupunki 2013). Musiikkiluokan musikaalisuuden testauksella pyritään oppimisedellytysten selvittämiseen (Lotti 1988, 28).

Mattilan (2010) pro gradu -tutkielman mukaan sosiaaliset tekijät, kuten musiikkiluokilla olleet sukulaiset ja musiikkiluokalle hakevat kaverit olivat tärkein syy musiikkiluokalle hakeutumiseen. Myös oppilaan aiempi musiikkiharrastus, kiinnostus musiikkia kohtaan sekä musiikin laajempi opetussuunnitelma motivoivat hakijoita. (Mattila 2010, 41–42.) Musiikkiluokalle hakeutuvista selvä enemmistö on tyttöjä osin mahdollisesti siksi, että vanhemmat vaikuttavat perheen kulttuurisesti ”sopivaan” suhtautumiseen (Kosonen 2010, 302–303).

Musiikkiluokkatoimintaan liittyy keskeisesti käsitteet musikaalisuus ja musikaalisuustestit, ja seuraavaksi näitä tekijöitä tarkastellaan yksityiskohtaisemmin.

2.3.1 Musikaalisuuden määrittelyä

"We may not be able to define musicality, but we know it when we hear it."

(Justice Potter)

Musikaalisuus on käsitteenä laaja ja haastava määrittellä. Arkipuheessa musikaalisuutta on usein pidetty vain harvoille suotuna lahjanomaisena ominaisuutena. Musikaalisuuden tieteellinen tutkiminen on kuitenkin selkeyttänyt sen monia piirteitä, vaikka mitään yhteisesti hyväksyttyä näkemystä ei musikaalisuudesta edelleenkään ole.

Aivoissamme ei ole yhtä ainutta "musiikkikeskusta", vaan musiikki aktivoi laaja-alaisesti eri aivoalueita. Musiikillinen ymmärrys ja hahmotus syntyy siis aivoalueiden yhteistyön tuloksena. Musiikillisesti vaativat toiminnot, kuten musiikillinen tarkkaavaisuus, musiikillinen muisti sekä ajallisen ja harmonisen rakenteen jäsentäminen linkittyy erityisesti hermostollisessa prosessoinnissa. (Levitin 2012, 633.) Musikaalisuuden määrittelyn keskeinen vaikeus pohjautuu siihen, ettei ole olemassa yhtä tutkimuksella löydettävää kokonaisuutta. Tältä pohjalta ei ole selvää, mitkä toiminnoista luetaan musikaalisuuteen kuuluviksi. (Karma 2010, 356–257.)

Vuosisadan alkupuolella vaikutti atomistinen musikaalisuuskäsitys, jonka mukaan musikaalisuus koostui useista itsenäisistä äänen erottelukyvistä. Myöhemmin hahmopsykologinen lähestymistapa korosti kokonaisvaltaista musikaalisuusmääritelmää. Musikaalisuutta ei enää nähty irrallisten kykyjen summana, vaan eri kyvyt olivat saman musikaalisuuden erilaisia heijastumia. (Karma 1986, 44.)

Ihminen voi olla hyvin monella tavalla musikaalinen, sillä musikaalisuutta voi esimerkiksi olla kyky ymmärtää ja hahmottaa rytmiä, sävelkorkeutta, äänenvoimakkuutta, äänensävyä, sointia ja musiikin rakenteita (Raijas, Oikkonen, Ukkola-Vuoti, Onkamo & Järvelä 2012, 87). Levitin (2012) tuo esille esimerkinomaisesti erilaisia musikaalisuuden ilmenemismuotoja; toiset muusikot ovat hyviä musiikillisen notaation lukemisessa, toiset puolestaan

hitaampia. Jotkut pystyvät lukemaan samanaikaisesti useaa eri nuottiriviä, ja toiset vain yhtä. Useilta muusikoilta ei onnistu improvisointi, ja osa sen sijaan improvisoi. Lisäksi kaikki musikaaliset ihmiset eivät ole laulajia tai soittajia, sillä musikaalisuus voi ilmetä myös esimerkiksi mielekkäiden ja jouhevasti siirtyvien soittolistojen luomisessa tai konserttiarviointien kirjoittamisessa. Levitinin mukaan tulevaisuudessa tulisi sallia kattavampia määrittelyjä musikaalisuudelle. (Levitin 2012, 634, 636.)

Malloch & Trevarthen (2009) tuovat puolestaan musikaalisuuden määrittelyyn kulttuurisen ja luontaisesti synnynnäisen ulottuvuuden. Kommunikatiivisen musikaalisuuden piirissä musikaalisuus määritellään jokaisen ihmisen inhimilliseksi ja ilmaisulliseksi synnynnäiseksi kyvyksi, joka muovautuu yhdessä muiden kanssa. (Malloch & Trevarthen 2009, 4.) Musikaalisuus on psykobiologisen kapasiteetin käyttöä, johon sisältyy kaikki inhimillinen kommunikointi, jota myös musiikki on (Dissanayake 2009, 17; Wotton 2013, 51). Puheäänien ja laulamisen yhteydet ovat läheiset. Ihmisäänellä tuotettujen äänien ominaisuuksia, kuten sävelkorkeutta, intensiteettiä, sointiväriä, säveltä, rytmiä ja harmoniaa, käytetään niin puheilmaisuun kuin musiikillisiin tarkoituksiin. (Papousek 1996, 42.) Sosiaalisessa kommunikaatiossa virittyvän AVPR1A - ”kiintymysgeenin” on havaittu olevan yhteydessä musikaalisuuteen, mikä viittaa ihmisen evoluutiossa musikaalisuuden liittyneen sosiaalis-emotionaaliseen viestintään (Ukkola, Onkamo, Raijas, Karma & Järvelä 2009, 6).

Musikaalisuuden yhteydessä esiintyvät usein termit kyky (aptitude), lahjakkuus (giftedness) ja taito (talent). Käsitteet ovat lähtökohdiltaan enemmän tai vähemmän täsmällisiä ja jopa kiistanalaisia. Eräs erityisen pohdittu kysymys on, onko musikaalisuus ja lahjakkuus synnynnäistä vai hankittua. (Gembris 2006, 14; Lotti 1988, 29; Ruddock 2012, 211.)

Perinteisesti musikaalisuutta on pidetty synnynnäisenä ominaisuutena, mutta nykyisin kognitiivisten toimintojen kehittyminen, myös musikaalisuus, nähdään muovautuvan perimän ja ympäristön monimuotoisessa vuorovaikutuksessa. Musikaalisuuden kehittyminen vaatii siis altistumista

musiikille. (Bannan & Woodward 2009, 467, 470; Seppänen & Järvelä 2007, 350.) Ympäristön suotuisan vaikutuksen lisäksi musikaalisuuden taustalla on myös jossain määrin perinnöllisiä geenejä. Ukkola-Vuotin (2013) musikaalisuuden periytyvyyttä käsitelleen väitöskirjan mukaan suomalaisten sukujen perinnöllinen osuus oli musikaalisuudessa 44 % ja musiikillisessa luovuudessa 84 %. Geeniperimän merkitystä tukee myös identtisten kaksosten voimakkaampi korrelaatio musikaalisuustesteissä verrattuna epäidenttisiin kaksosiin (Seppänen & Järvelä 2007, 355).

Musiikillinen lahjakkuus on yksi lahjakkuuden lajeista (Gardner 1993, 99). Musiikkiopinnoissa suoriutumisessa tarvitaan musiikillisten kykyjen lisäksi kuitenkin myös muita tekijöitä. Niin ikään motivaatio, sinnikkyys ja temperamentti vaikuttavat musiikillisten kykyjen harjoittelemisessa. (Raijas 2006, 12.) Nimenomaan holistisen näkemyksen mukaan musiikillinen kyky ja sen kehittyminen ovat yhteydessä persoonallisiin ominaisuuksiin ja sosio-kulttuurisiin tekijöihin (Gembris 2006, 11). Karma (1986) määrittelee musikaalisuuden puolestaan henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi, jolle kulttuurisidonnaiset, harjoituksen ja koulutuksen mukanaan tuomat musiikilliset taidot rakentuvat. Musikaalisuus on äänten strukturointikykyä, joka tarkoittaa kykyä havaita äänten välillä vallitsevat suhteet ja niistä muodostuvat rakenteet. (Karma 1986, 52–54.)

Musiikista nauttimista on pidetty myös yhtenä musikaalisuuden ilmenemismuotona (Seppänen & Järvelä 2007, 351). Pieni osuus ihmisistä ei pysty erottelemaan ja havaitsemaan kuulemaansa musiikkia. Esimerkiksi jotkut ihmiset eivät kykene erottelemaan musiikkikappaleita tai laulamaan nuotilleen. Kansankielellä tästä käytetään nimitystä sävelkuurous tai sävelkorvattomuus ja varsinainen termi tälle on amusia. (Levitin 2012, 635.) Pääasiallisesti amusia johtuu siitä, etteivät aivot ole erikoistuneet äänen korkeuden tarkkaan prosessointiin. Toisilla tämä saattaa johtua musiikillisten virikkeiden vajeesta, aivovauriosta (Peretz & Hyde 2003, 364–365) tai epänormaalista harmaan ja valkoisen aineen koostumuksesta kuuloaivokuorella (Levitin 2012, 635).

Musikaalisuudessa näyttää olevan ainakin kaksi osa-aluetta. Ensimmäistä osa-aluetta voi kutsua psykofysiologiseksi äänen prosessoinnin analyttiseksi osaksi ja toista musiikillisten emootioiden ja kokemuksellisen nauttimisen osaksi. Luovassa musiikillisessa toiminnassa tarvitaan olennaisesti näiden kahden osa-alueen yhteistoimintaa. (Seppänen & Järvelä 2007, 351.)

Kaikki edellä selostetut erilaiset näkemykset musikaalisuudesta tukevat Karman (2010) selitystä, jonka mukaan musikaalisuus on pohjimmiltaan ihmisen näkemä ja muodostama mielen toimintojen joukko, ei luonnon antama objektiivinen kokonaisuus (Karma 2010, 356).

2.3.2 Musikaalisuuden testaamisesta ja testaamisen tarkoituksesta

Musikaalisuustesti on koe, jolla yritetään mitata musikaalisuutta. Musikaalisuuden erilaiset määrittelyt sekä kunkin ajan vallitseva yleinen älykkyyksikäsitys ovat yhdessä vaikuttaneet siihen, millaisia testimenetelmiä musikaalisuuden mittaamiseksi on kehitelty. (Ahonen 2004, 37–42; Hallam 2007, 93.) Musikaalisuustestit voidaan jakaa kykytesteihin ja saavutustestihin. Kykytestit pyrkivät mittaamaan primääriä musikaalisuutta ja saavutustestit sitä, mitä henkilö on oppinut. (Karma 1986, 56.) Musikaalisuustesteillä tarkoitetaan yleensä kykytestejä, jolloin pyrkimyksenä on mitata musikaalisuutta siltä osin kuin se on riippumatonta koulutuksesta ja mahdollisesti myös iästä (Lotti 1988, 36). Yleisimmin musikaalisuustestien avulla testataan yksittäisten äänien, äänisarjojen välisten erojen tai rakenteiden tunnistamiskykyä (Seppänen & Järvelä 2007, 352) eli rytmi- ja melodiatajua (Lotti 1988, 39). Nämä tekijät on yksimielisesti käsitetty olennaisiksi musikaalisuudessa, ja musikaalisuustestihin on kautta aikojen kuulunut näitä ominaisuuksia mittaavia osioita (Lotti 1988, 39).

1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa musikaalisuustestaus liittyi kokeellisen tutkimuksen musikaalisuuden sensoriseen tarkastelutapaan (Karma 2010, 358). Tätä suuntausta edustaa yksittäisten äänien erottelun kuulemiseen perustuva Seashore Measures of Musical Talents -musikaalisuustesti (v. 1919), jossa

koehenkilö selvittää kuunnellen ja pareittain vertaillen äänen korkeuden, pituuden, voimakkuuden ja värin eroja (Ahonen 2004, 37–38; Hallam 2007, 94; Karma 1986, 60–61). Myöhemmin hahmopsykologinen, kokonaisvaltainen ajattelutapa korosti musiikillisesti mielekkäiden hahmojen, kuten melodian, sävellajin, soinnun ja rytmin tajuamista (Karma 2010, 359). Laboratoriossa tuotettujen keinotekkoisten äänien sijaan musikaalisuustesteissä alettiin käyttää todellisia hahmoja, kuten pianolla soitettua musiikkia (Ahonen 2004, 40). Esimerkiksi Wingin Standardized Tests of Musical Intelligence (v. 1939) ja Gordonin Musical Aptitude Profile (v. 1965) -testit sisältävät katkelmia todellisesta musiikista, joista koehenkilön tehtävänä on suorittaa esteettistä arviointia vertaamalla kahta soittonäytettä keskenään. (Karma 1986, 63–64; Karma 2010, 359.)

Karman testi perustuu äänten rakenteiden, eli struktuurien kuunteluun. Testi sisältää kolmesti kuultavan pienen samanlaisen äänisarjan, jonka jälkeen seuraa lyhyt tauko. Tauon jälkeen kuunnellaan vielä viimeinen äänisarja, josta koehenkilön on tunnistettava onko neljäs sarja sama kuin kolme ensimmäistä. Testin tavoitteena on olla vapaa kulttuurin, kokemuksen ja harjoittelun vaikutuksista, ja se pyrkii mittaamaan primääriä musikaalisuutta. (Karma 1986, 68–69.)

Aiempina vuosikymmeninä on luokiteltu musikaalisuustestit reseptiivisiin ja ekspressiivisiin testeihin. Reseptiiviset testit ovat passiivisia, kuulohavaintoon perustuvia testejä, joissa vastaus merkitään lomakkeeseen. Ekspressiiviset testit ovat luonteeltaan aktiivisia testejä, joissa testattavalta vaaditaan kuulemisen toistamista (reproduktiivisuus) tai tuottamiskykyä (produktiivisuus). Seashoren testistä alkaen musikaalisuustestaus on suuntautunut vahvasti reseptiivisiin testeihin, osin näiden testien helppokäyttöisyyden ja taloudellisuuden johdosta. (Lotti 1988, 36–37.)

Aktiiviset, ekspressiiviset testit eräänlaisina esiintymistilanteina antavat tietoa erilaisista muista tekijöistä, jotka eivät passiivisilla testeillä tule esiin (Lotti 1988, 37). Aktiivisessa musikaalisuustestissä arvioidaan tavallisimmin laulutaitoa,

mikä kuuluu erityisesti musiikkikoulujen valintamenettelyihin (Hallam 2007, 95). Toinen yleinen, ekspressiivinen musikaalisuudesta on reproduktiivinen jäljittelyyn perustuva arviointitapa, jossa arvioidaan testattavan kykyä toistaa pieniä sävelaiheita (melodioita) ja rytmikuvioita. Aktiivinen, jäljittelyyn perustuva testaus sopii passiivista kuulohavaintoon perustuvaa lomaketestausta paremmin erityisesti pienten, alle kouluikäisten lasten musikaalisuuden arvioimiseen. (Lotti 1988, 36–37, 42.) Slobodan (1985, 234) mukaan musiikkisuoritus (laulu tai soitto) on luotettavin tapa musikaalisuuden arvioimisessa. Toisaalta aktiivisten musiikkisuoritusten on käsitetty mittaavan enemmänkin saavutusta kuin kykyä ja musiikillista potentiaalia (Hallam 2007, 95).

Hyvä testi on reliabeeli, validiteetiltaan toimiva, objektiivinen ja käytännöllinen (Karma 1986, 56–59). Relevanteista validiteettikriteereistä on tosin käyty kiistaa musikaalisuustestien ilmestymisestä lähtien. Yleispäteviä minimivaatimuksia on mahdotonta asettaa, sillä validiteettiin eli siihen mittaako testi juuri sitä asiaa, jonka mittaamiseksi se on tehty, vaikuttavat kulloinenkin tilanne ja testin käyttötarkoitus. (Karma 1986, 56–58; Lotti 1988, 45, 52.) Myös testin reliabiliteetti eli testin kyky välttää sattuman vaikutus määräytyy sen käyttötarkoituksesta (Lotti 1988, 52). Musikaalisuustestit eivät tavallisesti täytä standardoidun testin kriteerejä, sillä niistä puuttuu eri-ikäisten normeerattu aineisto (Seppänen & Järvelä 2007, 352). Rytmeistä, melodioista ja harmonioista ym. käsitteistä puhuttaessa musikaalisuustestaus ajautuu myös kulttuurisidonnaisuuteen, sillä termistö kuuluu erityisesti länsimaiseen musiikkiin. Primääriä musikaalisuutta mittaavan musikaalisuustestin tulisi olla kulttuurisesti riippumaton, etteivät esimerkiksi testissä käytetyt sävelmät ole tutumpia toisille. (Hallam 2007, 95; Karma 2010, 360.)

Nykyisin musikaalisuutta testataan lähinnä tilanteissa, joissa halutaan ennustaa musiikin oppimiskapasiteettia. Tavallisesti musiikkiluokkien ja soitto-opetuksen oppilasvalinnoissa käytetään musikaalisuustestiä. (Seppänen & Järvelä 2007, 352.) Musiikkiluokan soveltuvuuskokeen musikaalisuustestauksen

tarkoituksena on varmistaa, että lapselta löytyy niitä valmiuksia, joita musiikkiluokilla opiskelussa tarvitaan (Puolalan musiikkiluokat 2013). Musiikkiluokkapaikkakunnat vastaavat itse testaamisesta ja voivat täten toteuttaa jotkin osiot eri lailla (Vähälä 1996, 22–23.) Yleisimmin testi sisältää rytmi- ja melodiantoistotehtäviä, ennalta ilmoitetun laulun laulamisen ja Kai Karman musikaalisuustestin.

Musiikkiluokkien ja musiikkiopiston valintakoejärjestelyjä on kritisoitu siitä, että ne edistävät ajatusta, jonka mukaan musiikillista koulutusta kannattaa antaa vain lahjakkaimmille (Nikkanen 2009, 62). Musiikilliseen kehittymiseen vaikuttavat luultavasti äänten erottelukykyä enemmän ympäristön antama tuki ja kannustus erityisesti lapsuudessa (ks. luku 3.2.), vaikkakin musikaalisuus saattaa edesauttaa musiikkiopinnoissa menestymistä (Seppänen & Järvelä 2007, 352). Musikaalisuustestien arvioidaankin epäonnistuvan tavoitteessaan mitata henkilön puhdasta musiikillista potentiaalia, koska testien riippumattomuus koulutuksesta ja ympäristöstä ei useinkaan toteudu, vaan esimerkiksi kodin viriketausta määrittelee musikaalisuustestissä menestymistä (Lotti 1988, 77).

3 MUSIIKKIHARRASTUKSET

3.1 Musiikki harrastuksena ja harrastuneisuutena

Harrastus määritellään jatkuvaksi harjoittamiseksi, mielenkiinnoksi ja kiinnostukseksi johonkin (Nykysuomen sanakirja 2002, 376). Se on omaehtoista toimintaa. *Harrastuneisuus* voidaan määritellä suuntautumiseksi ja orientoitumiseksi tiettyntyyppisiin toimintoihin. (Metsämuuronen 1995, 17, 21–23.)

Tavallisesti harrastuneisuus kohdistuu aluksi toiminta-alueeseen, kuten musiikkiin, ja vasta myöhemmin toimintakohde muuttuu tietyksi ja erityiseksi harrastuskohteeksi, kuten oboen soitoksi (Metsämuuronen 1995, 22). Samaa asiaa on myös kuvattu käsitteillä positiivinen passiivinen musiikillinen yleisorientaatio ja aktiivinen musiikillinen yleisorientaatio, joka kulminoituu musiikilliseen erityisorientaatioon. Orientaatioprosessin etenemisen myötä kiinnostus suuntautuu, kohdistuu ja muuttuu musiikillisesta yleisorientaatiosta musiikilliseksi erityisorientaatioksi, joita voivat esimerkiksi olla soitin tai kokonainen soitinryhmä, musiikin laji tai musiikin sisältämä sanoma. Parhaassa tapauksessa myönteiset kokemukset johtavat useamman päällekkäisen erityisorientaation muovautumiseen. (Juvonen 2004, 78–82; 2006, 195, 199, 206.)

Musiikkiharrastukset ovat vapaa-ajalla tapahtuvaa musiikkitoimintaa, useimmiten tavoitteellista omien soitto- ja laulutaitojen kehittämistä yksin ja/tai erilaisissa kokoonpanoissa ja orkestereissa. Musiikkiteknologian kehitys näkyy monin tavoin musiikkiharrastuksissa mahdollistaen musiikin tallentamisen sekä omien sävellysten ja sovitusten tekemisen. Musiikin kuuntelun luonne musiikkiharrastuksena on muuttunut aikanaan harvinaisten äänitteiden ja konserttien keskittyneestä kuuntelusta varsin yleiseksi ja arkipäiväiseksi kuunteluksi. (Kosonen 2009, 157.)

Musiikki on yksi suosituimmista vapaa-ajan harrastuksista (Kosonen 2011, 158). Musiikkia kuuntelee päivittäin yli puolet suomalaisista ja vähintään useita

kertoja viikossa 77 prosenttia suomalaisista (Zacheus 2008, 33). Vuonna 2009 soittamista harrasti 14 prosenttia ja laulamista 7 prosenttia 10 vuotta täyttäneestä väestöstä (Suomen virallinen tilasto 2009). Soittaminen on erityisesti lasten ja nuorten harrastus, vaikka varhaisnuorten soittoharrastus on selvästi vähentynyt (Hanifi 2004, 120). Alle 25-vuotiaat naiset harrastavat soittamista enemmän kuin samanikäiset miehet. Sen sijaan myöhemmällä iällä miesten soittoharrastus lisääntyy, ja vastaavasti naisten soittaminen vähenee. (Suomen virallinen tilasto 2009.) Koko väestöstä 59 prosenttia ei ole koskaan soittanut mitään soitinta (Hanifi 2004, 120). 1980-luvulta lähtien laulamisen on säilynyt suunnilleen yhtä suosittuna harrastuksena, jota naiset harrastavat miehiä enemmän (Hanifi 2004, 121; Suomen virallinen tilasto 2009).

Hanifi (2009) jakoi musiikin harrastajat aktiivisiksi musiikin harrastajiksi ja musiikin vastaanottaviksi harrastajiksi. Aktiivisilla musiikin harrastajilla tarkoitettiin niitä, jotka soittivat jotain soitinta, lauloivat laulutunneilla, kuorossa tai bändissä tai sävelsivät itse musiikkia. Musiikin vastaanottavat harrastajat olivat musiikin kuuntelijoita ja konsertissa kävijöitä. (Hanifi 2009, 225.) Musiikin vastaanottavaa harrastamista ei aina mielletä musiikin harrastamiseksi, mutta tässä tutkimuksessa aktiivinen musiikin kuuntelu käsitetään musiikkiharrastukseksi.

Musiikin harrastajat ovat kaikissa ikäryhmissä aktiivisempia kodin ulkopuolisissa harrastuksissa kuin väestö keskimäärin, sillä musiikin harrastajista 60 prosenttia harrastaa jotakin musiikkiin liittyvää vähintään kerran viikossa (Hanifi 2009, 245). Musiikin säännöllinen harrastaminen tarkoittaa useimmille harrastajille viikoittaista soittotuntia, tavoitteellista ja omaehtoista harjoittelua sekä muuta vapaa-ajan musisoimista. Musiikin harrastajien joukkoon kuuluu myös niitä, jotka opiskelevat ja harjoittelevat musiikkia itsenäisesti. (Kosonen 2010, 305.) Kosonen (1996) havaitsi soittoa harrastavien jakautuvan kolmenlaiseen soittajatyypiryhmään: *soitonopiskelijoihin, harrastajasoittajiin ja soittelijoihin*. Suurin osa soittoa harrastavista kuului *harrastajasoittajiin*, joille musiikki oli tärkeä vapaa-

ajanviettotapa. Heille soittamisesta koitua ilo ja hyöty olivat tärkeintä. *Soitonopiskelijoiksi* kutsutuilla aktiivisen ja tavoitteellisen harrastamisen lisäksi musiikki oli muutenkin keskeinen elämänalue. *Soittelijoille* musiikki oli vain yksi harrastus muiden joukossa. Tämän ryhmän soittajat käyttivät vähiten aikaa soittamiseen ja soittivat eniten ilman säännöllistä opetusta. (Kosonen 1996, 143–146.) Jaottelu soveltunee musiikin harrastamiseen laajemminkin.

Oppivelvollisuuden ulkoinen musiikin opiskelu on mahdollista musiikkioppilaitoksissa, yksityisopetuksessa ja yksityisissä musiikkikouluissa sekä vapaan sivistystyön osana kansalais- ja työväenopistoa. (Kosonen 2009, 2010, 158, 296.) Peruskoulun ja lukion ulkopuolista taideaineiden opetusta kutsutaan taiteen perusopetuksiksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013). Taiteen perusopetusta annetaan musiikissa yleisen ja laajan oppimäärän mukaisesti (Opetushallitus 2011; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013).

Yleisessä oppimäärässä opetus muodostuu oppilaan omien tavoitteiden pohjalta ja antaa edellytyksiä musiikin elinikäiseen harrastamiseen. Olennaisessa osassa on yhdessä opiskeleminen ja oppiminen. Koulutuksen järjestäjä vastaa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin perustuvasta opetustarjonnasta. (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 5.) Laajan oppimäärän mukaista opetusta tarjotaan yleensä musiikkioppilaitoksissa, ja ne rakentuvat varhaisiän musiikkikasvatuksesta, musiikin perustason ja musiikkiopistotason opinnoista. Opetus ohjaa oppilaita keskittyneeseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn, antaen valmiuksia musiikin elinikäiselle harrastamiselle sekä musiikkialan ammattiopinnoille. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 6.)

3.2 Kotitaustan vaikutus musiikin harrastuneisuuteen

Varhaislapsuudella on syvä vaikutus myöhempisiin kognitiivisiin kykyihin. Kuten lapsen muun varhaisen kehityksen kohdalla, musiikillisen kehityksen merkittävimpiä vaikuttajia varhaislapsuudessa ovat vanhemmat ja

kotiympäristö. (Ahonen 2004, 143; Krampe 2006, 101; Moore, Burland, & Davidson 2003, 529.) Musiikkia sisältävän kotiympäristön vaikutukset alkavat jo 6. raskauskuukaudesta alkaen, jolloin sikiön korva on kehittynyt toimintakykyiseksi (Ahonen 2004, 143; Sloboda 2005, 298). Pieni lapsi voi saada perheeltään hyvin erilaisen lähtökohdan musiikilliseen kehitykseen (Sloboda 2005, 298–299).

Lapsi omaksuu asenteita, uskomuksia ja odotuksia musiikin oppimisesta vuorovaikutussuhteessa. Tavallisesti sisäinen motivaatio musiikkiin ilmaantuu lämpimässä ja välittävässä kotiympäristössä. (McPherson & Davidson 2006, 344–345.) Lapsi on myös itse aktiivinen osanottaja omassa oppimisessaan, sillä luontevasti musiikkia sisältävä kotiympäristö ja siellä koetut musiikkikokemukset innoittavat lasta suuntautumaan ja osoittamaan kiinnostustaan musiikkiaktiviteetteja kohti (Sloboda 2005, 299). Ammattimuusikoiden kotitaustoissa musiikki on kuulunut luonnollisena osana perheen toimintoihin; suurimmalla osalla kodeista (71 %) oli piano, kotona oli äänilevyjä ja lapsia vietiin konsertteihin. (Sosniak 1985.) Myös erityisesti vanhemmat sisarukset voivat toimia musiikillisina roolimalleina (Lehmann, Sloboda & Woody 2007, 50).

Tutkimusten mukaan lapsen musiikilliseen kehittymiseen ja musiikkikompetenssin rakentumiseen vaikuttavat vanhempien musiikillinen tausta (Klinedinst 1991), perheen taloudellinen asema (Klinedinst 1991), vanhempien tuki ja kannustus (Brand 1986; Cheech 2010; Davidson, Howe & Sloboda 1997; Howe & Sloboda 1991; Moore ym. 2003; Juvonen 2006; Zdinski 1992) sekä vanhempi-opettaja-oppilassuhteet (Cheech 2009, 2010; Hallam 1998). Käytännössä vanhempien kannustus ilmenee musiikkiaktiviteettien ja -välineiden taloudellisessa kustantamisessa, harrastuksiin kuljettamisessa sekä konsertteihin viemisessä (McPherson 2009, 97). Ennen kaikkea tärkeää on vanhempien myönteinen ja kiinnostunut asennoituminen oman lapsen musiikin oppimiseen (Brand 1986; Cheech 2010).

Perheen taloudellinen asema vaikuttaa lasten musiikkiharrastuksiin osallistumiseen (Kosonen 2009, 169; McPherson 2009, 102). Pieni tulotaso sekä musiikkikokemusten vähyys vähentävät vanhempien osallistumishalukkuutta lapsen musiikin opintojen taloudellisiin kustannuksiin (McPherson 2009, 102). Perheen taloudellisella asemalla oli myös huomattava rooli musiikkiharrastusten jatkuvuuden ennustajana (Klinedinst 1991, 235).

Davidson ym. (1997) havaitsi, että musiikkiopinnoissaan menestyvien oppilaiden vanhemmat olivat jollain tavalla mukana lastensa opinnoissa. Esimerkiksi vanhemmat tukivat oppilaiden harjoittelua, keskustelivat soitonopettajan kanssa tai olivat läsnä tunneilla. Vanhempien suora osallistuminen oli runsasta opintojen alkuvaiheessa, mutta väheni ajan mittaan lapsen oman sisäisen motivaation kasvaessa. Sen sijaan heikommin menestyneiden lasten vanhemmat osallistuivat vain vähän lastensa musiikkiopintoihin. (Davidson ym. 1997.) Kannustavat ja tukevat vanhemmat eivät välttämättä olleet musiikin ammattilaisia, vaan pikemminkin musiikin kuuntelijoita (Davidson 1997) tai musiikkia arvostavia ihmisiä (Sosniak 1985). Vanhempien kannustuksen puute sekä liiallinen painostus johtaa tavallisesti musiikin harjoittelun keskeyttämiseen (Lehmann ym. 2007, 50).

3.3 Elinikäinen musiikkiharrastusmotivaatio

Motivaatio on sisäinen tila, joka saa aikaan, ohjaa ja ylläpitää toimintaa (Lehtinen, Kuusinen, & Vauras 2007, 177). Se on tärkeä osa ihmisen omaa eksistenssiä, olemassaoloa (Juvonen 2000, 44). Motivaation käsite on muuttunut vuosien saatossa homogeenisestä ilmiöstä laajaksi sateenvarjokäsitteeksi, joka kattaa monenlaisia sekä yksilön persoonallisia että ympäristöön liittyviä ominaisuuksia, jotka yhdessä vaikuttavat yksilön aktiiviseen ja tavoitteeseen suuntautuneeseen käyttäytymiseen (Ahonen 2004, 155). Laajasti määriteltynä motivaatio on dynaaminen prosessi, joka sisältää oman minuuden (käsitukset, ajatukset, uskomukset ja tunteet), sosiaalisen ulottuvuuden (esim. vanhemmat, sisarukset, vertaistoverit ja opettajat), toiminnan (motivoitunut käyttäytyminen,

panostus oppimiseen) ja seuraukset (oppiminen, saavutukset) (Austin, Rewick, & McPherson 2006, 213).

Motivaatio on *motiivien* aikaansaama tila (Ruohotie 1998, 37). Motiivi on toiminnan peruste ja merkityssuhde (Kosonen 2010, 296–297). Se on toiminnan sielullinen peruste (Nykysuomen sanakirja 2002, 521). Motiivit voidaan jakaa orgaanisiin, emotionaalisiin, sosiaalisiin ja toiminnallisiin motiiveihin (Madsen 1972, 63, 84). Näitä perusluontoisia, usein orgaanisia ja fysiologisperäisiä motiiveja kutsutaan *tarpeiksi* (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10).

Motivaatioteorioita on runsaasti. Varhaisimmat teoriat perustuivat fysiologisiin motivaatioselityksiin, joissa ihmisen toiminnan ajateltiin pohjautuvan sisäisiin vietteihin, tarpeisiin ja mielihyvään. Sen sijaan behavioristisen teorian lähtökohtana oli ulkoinen palkitseminen, joka sai yksilön jatkamaan toimintaa. (Hallam 2002, 225–226; Nurmi & Salmela-Aro 2002, 11–12.)

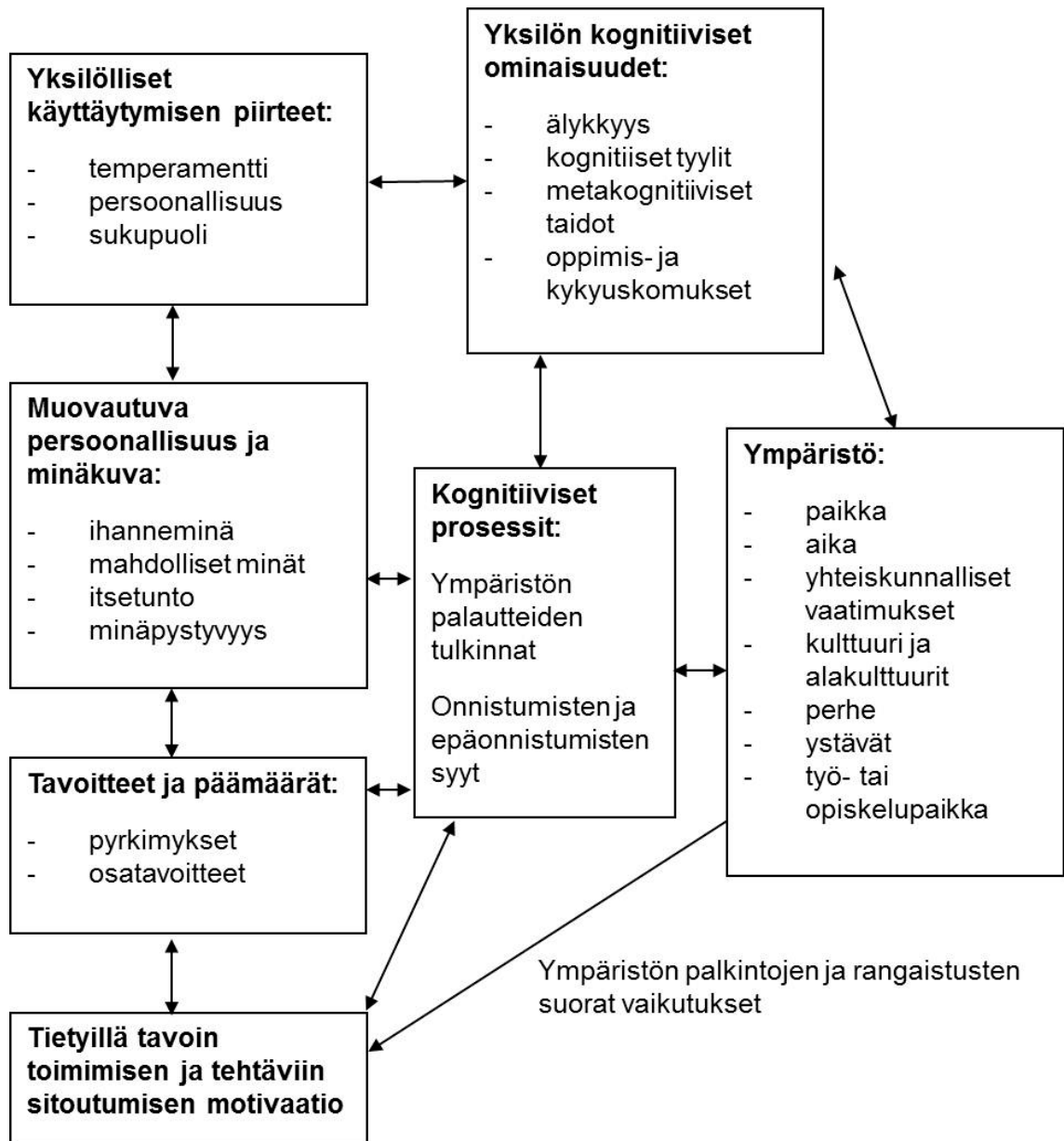
1950- ja 1960-luvuilla motiivikäsite laajentui sosiaalisiin ja psyykkisiin tekijöihin (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 12). Humanistiset suuntaukset, kuten Rogers ja Maslow, korostivat motivaatioteorioissaan toiminnan perustana yksilön omaa valinnan mahdollisuutta (Hallam 2002, 226). Modernissa motivaatioteoriassa motivaatiota on lähestytty ihmisen kertomien tavoitteiden, pyrkimysten ja hankkeiden avulla kiinnostuen siitä, millaiseksi ihminen itse arvioi omat mahdollisuutensa toteuttaa niitä ja vaikuttaa niihin, miten tärkeäksi ne arvioidaan ja millaisia tunteita niihin liittyy. Moderni motivaatioteoria painottaa siis motivaation yhteyksiä persoonallisuuteen, identiteettiin, moniin ajatteluprosesseihin, maailmankuvaan, ikäsidonnaisuuteen ja ympäristöön. (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 12, 23–25.)

Motivaatio on ollut tapana jakaa joko ulkoiseksi tai sisäiseksi (Lehmann ym. 2007, 44; Lehtinen ym. 2007, 179; Metsämuuronen 1995, 71; Ruohotie 1998, 37–38; Ryan & Deci 2000, 55). Ulkoiseen motivaatioon liittyy ulkoiset palkkiot ja seuraukset, joiden vuoksi yksilö tekee jotain. Sisäinen motivaatio saa alkunsa suorituksesta sen itsensä vuoksi. (Lehmann ym. 2007, 44; Lehtinen ym. 2007,

179; Ryan & Deci 2000, 55; Wigfield & Eccles 2000, 73.) Ulkoinen motivaatio on toisinaan välttämätöntä oppimisessa, sillä monet ja suorastaan useimmat työtehtävät ja askareet eivät ole sisäisesti innostavia ja miellyttäviä. Lisäksi ihmisten sisäinen motivaatio herää eri asioihin, joten kaikki eivät ole sisäisesti motivoituneita samasta nimenomaisesta tehtävästä. Sosiaaliset vaatimukset ja roolit pakottavat yksilöitä ottamaan vastuuta myös sisäisesti motivoitumattomista tehtävistä. (Ryan & Deci 2000, 55–56, 60.) Musiikillisten taitojen kehittämiseen tarvitaan yhtäaikaisesti niin sisäistä ja ulkoista motivaatiota, koska harjoittelu vaatii paljon aikaa ja vaivannäköä (Lehmann ym. 2007, 45).

Oppiminen on aikaansaavaa, kun se perustuu oppijan omaan oppimisen haluun (Metsämuuronen 1997, 19). Motivoitunut henkilö on tehokas oppija, joka tekee valinnat toiminta-alueen hyväksi, suuntaa tarkkaavaisuuden intensiivisesti kiinnostuksen kohteeseen ja toimii pitkäjänteisesti ja sitkeästi työskentelyn laatua unohtamatta (Ahonen 2004, 154). Metsämuuronen (1997, 180–184) havaitsi, että musiikkiharrastuksen taustalla oli kognitiivisia, sosiaalisia ja toiminnallisia motiiveja, joista sosiaaliset ja toiminnalliset motiivit voimistuivat taitotason kasvaessa. Kososen (2001) tutkimuksessa asiaa ilmaistiin musiikillisilla, suoritus- ja saavutus- sekä vuorovaikutusmotiiveilla, joista tärkeimpiä motiiveja nuorten soittamiseen olivat musiikilliset motiivit. Musiikista ja soittamisesta tulleella mielihyvän tunteella oli motivoiva vaikutus. (Kosonen 2001, 78.) Musiikin vaikutus tunteisiin on syy siihen, miksi ylipäättänsä osallistumme musiikkiaktiviteetteihin (Sloboda 1985, 1).

Musiikillisen toiminnan motivaation laaja-alaisuutta ja sen eri tekijöiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita kuvaa Hallamin (2002) musiikin oppimisen motivaatiomalli (Kuvio 1). Mallissa yksilölliset ominaisuudet ja tekijät sekä ympäristöön liittyvät tekijät muodostavat vuorovaikutuksellisen kokonaisuuden. Kaaviossa olevat tekijät vaikuttavat niin musiikkitoiminnan aloittamisen ja jatkamisen motivaatioon. (Hallam 2002, 232–233.)



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

Hallamin mukaan kaaviossa olevat eri tekijät saavat erilaisia painoarvoja, mutta kaikilla tekijöillä on jonkinlainen vaikutus musiikin opiskelumotivaatioon. Yksilön tehtäviin sitoutumisen motivaatioon vaikuttavat niin yksilön käyttäytymiseen, persoonallisuuteen ja kognitiivisiin ominaisuuksiin liittyvät tekijät kuin ympäristöön liittyvät tekijät sekä ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa syntyvät kognitiiviset prosessit. Yksilön omat tavoitteet ja päämäärät ja niihin sitoutumisen motivaatio syntyvät monen asian

yhteisvaikutuksena. (Hallam 2002, 232–233.) Harinen (2005) havaitsi, että musiikkiluokalla opiskelu vaikutti musiikkiharrastuksien syntymiseen.

Elinikäinen oppiminen viittaa oppimisen elämänpituisuuteen (life-long) (Antikainen & Komonen 2004, 111) ja sen rinnalla näkeekin käytettävän käsitettä elämänlaajuinen oppiminen (ks. Leinonen, 2004, 17) ja elämänlevyinen oppiminen (Antikainen 2000, 99). Oppiminen ei rajoitu vain lapsuuteen ja nuoruuteen, vaan sitä tapahtuu jokaisessa ihmiselämän hetkessä ja eri elämänpiirin alueilla (Leinonen 2004, 17, 19). Esimerkiksi vuosikymmeniä jatkuneessa harrastustoiminnassa voi kehittyä asiantuntijaksi omalla kiinnostusalueellaan (Silvennoinen & Tulkki 1998, 15). Olen tässä tutkimuksessa yhdistänyt elinikäisen oppimisen käsitteen elinikäiseen musiikkiharrastukseen, sillä on havaittu, että musiikkiharrastuksen syventyessä musiikin merkitys yksilön elämässä voimistuu (Juvonen 2006), ja musiikkia harrastavien sisäinen sitoutuminen harrastukseensa kasvaa iän myötä tasaisesti 70 -ikävuoteen asti (Metsämuuronen 1995, 192).

3.4 Musiikkiharrastuksen vaikutus aivotoimintaan

Aivojen toiminta ja rakenne muovautuvat ja sopeutuvat elinympäristöön ja toistuvaan, motivaatiotasoltaan ja tarkkaavaisuudeltaan korkeasti virittyneeseen toimintaan. Musiikki on aivoille voimakas ärsyke, jonka päivittäinen tai lähes päivittäin toistuva harrastaminen näkyy erityisesti kuulojärjestelmän toiminnassa ja liikkeiden säätelyn harjaantumisessa. (Huotilainen & Putkinen 2008, 204–206, 214.) Aivotutkimuksen keinoin on selvitetty muusikoiden ja ei-muusikoiden aivojen toiminnan eroavaisuuksia. Muusikkojen aivotoimintojen on havaittu olevan ei-muusikkoja tehokkaampaa kuulo-, tunto- ja liikeaivokuorilla (Tervaniemi 2010, 61).

Harjoittelun ja oppimisen myötä aivojen synapsiyhteydet vahvistuvat. Vasemmalla kuuloaivokuorella on tärkeä tehtävä kuuloärsykkeiden ajallisessa erottelussa ja oikealla kuuloaivokuorella puolestaan äänen korkeuden muutosten havaitsemisessa (Huotilainen & Putkinen 2008; Tupala &

Tervaniemi 2011, 39). Kuulotiedon käsittelyssä kuitenkin molemmat aivopuoliskot osallistuvat havaittujen äänien ja niiden piirteiden havainnointiin (Huotilainen & Putkinen 2008, 207). Aivoalueiden välinen yhteistyö muodostuukin muusikoilla tehokkaammaksi verrattuna ei-muusikoihin. Rakenteellisena muutoksena tämä näkyy harmaan ja valkean aineen koostumuksessa taidon vaatimilla aivokuoren alueilla. Muusikoilla on havaittu ei-muusikoihin nähden enemmän harmaata ainetta primaarilla kuuloaivokuoren osalla. (Seppänen & Tervaniemi 2008, 197–198.)

Aivojen muokkautuminen on voimakkainta varhaislapsuudessa, joten erityisesti ennen kouluikää alkava musiikkiharrastus muokkaa aivojen toimintaa ja rakennetta. Rakenteelliset muutokset, kuten aivoalueiden kasvaminen ja toimintojen leviäminen uusille aivoalueille vähentyy noin 10–12 ikävuoden jälkeen. Sen sijaan aivojen toiminnallinen muokkautuminen, kuten aivoalueiden parempien ja vahvempien soluyhteyksien muodostuminen sekä solukontaktien määrän kasvaminen jatkuu läpi elämän. Jopa vanhuusiässä aloitettu musiikkiharrastus muokkaa näin ollen aivojen toimintaa, muttei enää laajoina rakenteellisina muutoksina kuten lapsuudessa. (Huotilainen & Putkinen 2008, 204, 206.)

Varhaislapsuuden merkittäviä aivotoiminnan muokkaajia ovat päiväkodissa ja musiikkileikkikoulussa toteutettavat musiikilliset hetket. Musiikillinen harjoittelu kehittää esimerkiksi musiikillisten äänen havaitsemista ja tuottamista sekä motorisia kykyjä ja valmiuksia. Musiikin harjoittelu edellyttää myös keskittymiskykyä ja taitoa kohdistaa tarkkaavaisuus tiettyyn ääneen musiikissa samanaikaisesti kuuluvien äänien seassa. (Huotilainen & Putkinen 2008, 204, 212.)

4 AMMATILLINEN SUUNTAUTUMINEN

4.1 Yksilöllinen valintaprosessi

Ammatillinen suuntautuminen, ammatinvalinta ja uravalinta ovat hyvin läheisiä käsitteitä, joita käytetään useimmiten kirjallisuudessa toistensa synonyymeinä. Myös tässä tutkimuksessa näillä käsitteillä tarkoitetaan samaa asiaa.

Elämän yksi tärkeimmistä ja yleisimmistä päätöksistä on ammatin valitseminen. Ammatti määrittää paljon sitä aikaa, jonka ihminen on vuorokaudestaan hereillä. Se voi myös määrittää sitä, kokeeko yksilö elämänsä antoisaksi ja onnelliseksi vai onnettomaksi ja arvottomaksi. (MacAskill 2013, 1.) Vapaa ammatinvalinta, jonka myötä valintojen yksilölliset tekijät ovat olleet mahdollista useimmille yhteiskuntaryhmille vasta 1900-luvulla (Häyrynen 1988, 120).

Jo paljon ennen ammatillisen suuntautumisen alkua yksilö suuntautuu ennakoivasti yhteiskuntaan harrastuksien, ammattitoiveiden ja eri työtehtäviin kohdistuvien kiinnostusten kautta (Häyrynen 1988, 119). Koulun ulkopuoliset elämäkokemukset, kuten harrastukset, elämäntavat ja arvot, näyttäisivät ohjaavan yksilöä kohti opiskelu- ja ammattialaa, kun taas peruskoulussa muodostunut käsitys itsestä oppijana ohjailee kohti koulutustasoa ja ammatillista statusta. (Houtsonen 2000, 40–41.)

Yhteiskunta asettaa erilaisia elämänuran käännekohtia, kuten lukioon tai ammattikouluun siirtymisen, jatkokoulutukseen hakeutumisen, tutkinnon suorittamisen jälkeisen työpaikan valinnan sekä ikääntyvän ihmisen siirtymän työuralta eläkkeelle. Näihin käännekohtiin sisältyy eri ratkaisuihin liittyvien valintojen punnitsemista. (Häyrynen 2008, 369–370.) Tätä oman elämän ohjaamista määrittää ja suuntaa yhteiskunnan ja kulttuurin erilaiset rajoitteet ja haasteet sekä aiemmat ratkaisut, kyvykkyys, aiempi menestys tietyllä

elämänalueella sekä temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet (Nurmi 2008, 263). Ammatinvalinta on kehityksellinen prosessi, joka muotoutuu vuosien saatossa (Nurmi 1980, 5; Penttinen 2007, 104), ja se on yksilöllisen kehittymisen yksi osa-alue (Super 1957, 185).

Kehitystehtävät kuvaavat tiettyyn ikään liittyviä normatiivisia haasteita ja vaatimuksia. Koulutuksen hankkiminen ja ammatin löytäminen sijoitetaan nuoruuden/varhaisaikuisuuden kehitystehtäväksi esimerkiksi Havighurstin kehitystehtäväteoriassa (v. 1974) ja Eriksonin psykososiaalisten kriisien teoriassa (v. 1959). (Nurmi & Salmela-Aro 2000, 89–90.) Elämänkulun sijoittaminen iän perusteella eri vaiheisiin ei ole aina perusteltua, sillä yksilöiden ja väestöryhmien välillä on vaihtelua (Martelin, Pitkänen & Koskinen 2000, 41). Kehitystehtävät näyttäisivät myös muuttuneen vähemmän iänmukaisiksi, sillä nyky-yhteiskunta korostaa ja arvostaa yksilön omia valintoja ja mahdollisuuksia. Koulutus nähdään myös aiempaa enemmän koko ihmisen elinikään liittyvänä asiana kuin tiettyyn ikään keskittyväksi siirtymäksi. (Nurmi 2000, 91.)

Päätöksenteko on valitun ratkaisun siirtämistä käytäntöön (Lerkkanen 2002, 24). Ammatinvalinnan päätöksenteon prosessia kuvaa Van Esbroeckin, Tibosin ja Zamanin (2005) kehittämä dynaaminen malli, joka kuvaa kuutta ammatinvalinnan toimea. Yksilö voi työstää toimia syklisesti alkaen mistä tahansa toimesta päättäen päätöksen toteuttamiseen. Van Esbroeckin ym. mukaan näitä toimia ovat: *herkistyminen* (tietoiseksi tuleminen), *itsensä tarkastelu* (kerättyjen tietojen prosessointi omiin kykyihin, taitoihin, kiinnostuksiin ja arvoihin), *ympäristöllinen tarkastelu* (mahdollisten vaihtoehtojen suhteet ammatteihin ja työtehtäviin), *yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tarkastelu* (kannustavat tai rajoittavat yhteiskunnalliset vaikutukset), *erittely* (valintojen tarkentaminen) ja *päätös* (valinnan yhdistäminen hankittuihin tietoihin ja siirtäminen käytäntöön). Luonnollisesti päätöksenteon prosessi voi

johtaa uusiin valintatilanteisiin ja päätöksenteon prosesseihin. (Van Esbroeck, Tibos & Zaman 2005, 7, 9–11.)

4.2 Sosiaalis-yhteiskunnalliset tekijät

Sosiaalinen tilanne vaikuttaa yksilön toimimiseen aina tietyllä tavalla: ammatinvalinta on kompromissien tekoa omien kiinnostusten ja tarjolla olevien mahdollisuuksien kesken. Omasta sosiaalis-yhteiskunnallisesta lähiympäristöstä ja sen lähtökohdista ponnistavat yksilöt tulevat koulutiellään valikoiduiksi, varastoiduiksi, integroiduiksi ja kvalifioituiksi. (Kivinen & Silvennoinen 2000, 51, 65.) Koulutus edesauttaa menestymistä työmarkkinoilla, mutta se ei yksin ratkaise työllistymistä. Ammatillista suuntautumista, kouluttautumista ja työelämään sijoittumista rajoittavat monet tekijät ja tilanteet, eritoten sosiaalis-yhteiskunnalliset ympäristötekijät (Suikkanen & Linnakangas 2000, 104).

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on kolme selkeää käännekohtaa, joista ensimmäinen on toisen asteen koulutukseen hakeutuminen (Savolainen 2001, 4). Tutkimusten mukaan lukiokoulutuksen valintaan vaikuttivat koulumenestys (Savolainen 2001), huoltajien koulutustausta (Mehtäläinen 2003), monipuolistuvat jatko-opintomahdollisuudet (Lairio 1988), mahdollisuus siirtää omaa tulevaisuutta koskevaa päätöksentekoa (Lairio 1988) sekä sukupuoli (Mehtäläinen 2003; Savolainen 2001). Lukioon hakeutuu enemmän naisia kuin miehiä, sillä esimerkiksi vuonna 2012 lukiokoulutuksen opiskelijoista 57 prosenttia oli naisia (Tilastokeskus 2012), ja vastaavasti ammatillinen oppilaitos on miesvaltaisempi (Mehtäläinen 2003, 13). Savolainen (2001) havaitsi, että nuoret ajattelivat hyvin stereotyyppisesti, että lukioon hakeutuminen tarkoitti kilpailua ja lukemista, ja ammatillinen koulutus nähtiin puolestaan helpompana ja soveliaampana niille, jotka eivät ole kiinnostuneita opiskelemaan.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä seuraava selkeä käännekohta on toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja lukion jälkeisen koulutusuran valinta (Savolainen 2001, 4). Harvoilla lukioon tulleilla oli vielä selvyyttä tulevasta koulutustiestään (Lairio 1988; Mehtäläinen 2003), mutta varmimpia ammatillisesta alastaan olivat sukutradition tai intensiivisen harrastuksen omaavat opiskelijat (Mehtäläinen 2003). Seurantatutkimuksissa vanhempien sosioekonominen asema ja erityisesti koulutustaso (Jusi 2010; Luukkonen & Isohanni 1979; Savolainen 2001) sekä perheen eheys (Jusi 2010) ennustivat abiturienttien tulevaisuuden ammatillista asemaa. Myös koulumenestys vaikutti ammatilliseen suuntautumiseen; hyvin koulussa menestyneillä oli pyrkimys hakeutua korkeamman koulutuksen aloille (Savolainen 2001), ja he myös sijoittuivat heikommin koulussa menestyneitä useammin korkeampaan koulutukseen (Luukkonen & Isohanni 1979). Heikosti koulussa menestyneet käyttivät tavallisimmin vaistonvaraista ja hortoilevaa päätöksentekotyylä, kun taas hyvin koulussa menestyneiden päätökset perustuivat todennäköisimmin rationaalisuuteen (Savolainen 2001).

Miesten ja naisten ammatillista suuntautumista määrittelee sukupuolelle tyypilliset alat. Seurantatutkimuksessa havaittiin, että miehet ja naiset sijoittuvat tavallisesti oman sukupuolensa koulutusaloille. Tytöt suunnittelivat poikia yleisimmin toisen sukupuolen ammatteihin tähtääviä koulutuksia, mutta pojat puolestaan sijoittuivat näihin tyttöjä useammin (Nummenmaa 1992). Naisvaltaisia aloja ovat terveys- ja sosiaalialat, kasvatus- ja opetusalat sekä humanistiset ja taidealat, ja puolestaan miesvaltaisia aloja tekniikan, maa- ja metsätalouden sekä luonnontieteiden alat. (Suomen virallinen tilasto 2011, 5–6.)

Vuoden 2011 loppuun mennessä 68 prosenttia 15 vuotta täyttäneistä suomalaisista oli suorittanut peruskoulun jälkeisen tutkinnon, ja kolmannes väestöstä ainoastaan perusasteen (perus-, keski- tai kansakoulu) tutkinnon. Vastaavasti keskiasteen tutkinnon suorittaneita oli 40 prosenttia, joista miehiä oli 42 prosenttia ja naisia 37 prosenttia. Korkea-asteen tutkinto (28 %) oli naisilla

(31 %) miehiä (25 %) yleisempi. (Suomen virallinen tilasto 2011.) Suomen koulutustaso on kohonnut nopealla tahdilla, erityisesti nuorten ikäluokassa. Esimerkiksi vuonna 1975 perusasteen jälkeisen tutkinnon oli suorittanut 50 prosenttia 25–34 -vuotiaista, ja vuonna 2005 vastaavan tutkinnon oli suorittanut 85 prosenttia. Vuonna 1975 korkea-asteen tutkinnot olivat nykyistä harvinaisempia, jolloin niitä oli suorittanut 11 prosenttia 15 vuotta täyttäneestä väestöstä. (Suomen virallinen tilasto 2007.)

4.3 Ammatinvalintateoriat

Vallitsevat ammatinvalintateoriat ovat syvästi juurtuneet kahden pääsuuntauksen teoreettisiin lähestymistapoihin. Ammatinvalintapsykologian keskeinen ydin ”oikea mies oikealle paikalle” on parsonilaisen tradition (1908) keskeisiä ajatuksia (Nurmi 1980, 1; Van Esbroeck ym. 2005, 6). Toinen valtavirtaus on ammatinvalinnan kehitysteoriat, joihin ovat vaikuttaneet Superin (1953) ajatukset. Useimmat myöhemmin syntyneet urateoriat yhdistyvät jollain tapaa näihin kahteen lähestymistapaan. (Van Esbroeck ym. 2005, 6.)

Ammatinvalintateorioita on jaoteltu myös *ei-psykologisiin* teorioihin (sattumateoriat, talousteoriat sekä kulttuuriset ja sosiologiset teoriat), *psykologisiin* teorioihin (piirre- ja faktoriteoriat, psykodynaamiset teoriat, kehitysteoriat ja päätöksentekoteoriat) ja *yleisiin* teorioihin (mm. Hollandin tyyppiteoria, Blaun poikkitieteellinen teoria ja Superin ja Bachrachin yhdistetty teoria) (Partanen 1990, 4). Toisenlainen jaottelu jakaa teoriat muuten samalla tavalla, mutta ei-psykologiset teoriat korvataan yläkäsitteellä *sosiologiset* teoriat (Luukkonen & Isohanni 1979, 4). Tässä tutkimuksessa keskitytään pääasiallisesti psykologisiin ammatinvalintateorioihin, koska näiden teorioiden mukaan ihmisellä itsellään on ainakin jossain määrin mahdollisuuksia vaikuttaa omaan ammatilliseen suuntautumiseensa (Nurmi 1980, 13; Partanen 1990, 6). Lisäksi tarkastellaan tarkemmin yleisiin teorioihin luokiteltua

Hollandin tyyppiteoriaa, joka on yksi tunnetuimmista ammatinvalintaa selittävästä teorioista.

Edellisessä kappaleessa mainittiin neljä psykologisten ammatinvalintateorioiden pääryhmää, jotka korostavat eri tekijöitä ihmisen toiminnassa. Piirre- ja faktoriteoriat ovat yksilökeskeisiä ja korostavat ihmisen persoonallisuuspiirteiden ja hänen ammatinvalinnan välistä yhteyttä. Psykodynaamisten teorioiden mukaan ihmisen ammatillisen suuntautumisen tärkein tekijä on yksilön motivaatiossa ja kehitystekijöissä. Kehitysteoriat korostavat puolestaan ammatillisen suuntautumisen prosessiluonteisuutta, ja päätöksentekoteoriat nimensä mukaisesti ammatinvalinnan yhteydessä tapahtuvaa päätöksentekoa. (Partanen 1990, 8–16.)

Superin (1953, 1957) ammatinvalinnan prosessiluonteisuutta korostava kehitysteoria kuvaa ammatinvalintaa eri ikävaiheissa. Ihmiset eroavat kyvyiltään, kiinnostuksen kohteiltaan ja persoonallisuudeltaan, ja nämä avut valikoivat ihmisiä eri ammatteja kohti. Ammatilliset mieltymykset, taitavuus, elämäntilanne ja työolosuhteet muokkaavat itsekäsitystä tehden päätöksiä tekemisestä jatkuvaa prosessointia. (Super 1953, 189.) Tutkimisen, vakiinnuttamisen, ylläpitämisen ja heikentymisen prosessi ei liity yksinomaan ammattiin, vaan koskettaa kaikkia elämän ja elämisen alueita.

Persoonan ja yhteiskunnan vahvan vuorovaikutuksen korostaminen näkyy Superin teoriassa yksilön ammatinkulun kehitysvaiheina. Lapsuuden *kasvun vaiheessa* (–14. ikävuoteen) kehitetään kykyjä ja kiinnostuksia, ja eläydytään itseä kiinnostaviin ammattirooleihin. Nuoruuden *tutkimisen vaiheessa* (ikävuodet 15–24) peilataan omia kiinnostuksia, kykyjä ja taipumuksia kodin, koulun ja muiden yhteisöjen ja aiempien kokemusten antamiin käsityksiin erilaisista ammasteista ja työtehtävistä. Aikuisuuden *vakiintumisen vaihe* jakautuu yrittämisen (ikävuodet 25–30) ja tasautumisen (ikävuodet 31–44) jaksoihin. Yrittämisen vaiheessa osallistutaan työelämään ja kerätään kokemuksia

valitulta alalta, ja tasautumisen vaiheessa vakiinnutetaan pitkäaikaista työuralle kiinnittymistä. Myöhäisaikuisuuden *säilyttämisen vaiheessa* (ikävuodet 45–64) pyritään säilyttämään vakaa työuran asema, josta siirrytään eläkkeelle. (Super 1957, 71–72, 80, 101, 112, 129, 147, 154.) Tyytyväisyys työhön ja elämään riippuu siitä, löytääkö yksilö arvoilleen, kyvyilleen, kiinnostuksilleen ja luonteenpiirteilleen sopivia haasteita (Super 1953, 190).

Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat ammatilliseen suuntautumiseen ja luonnollisesti myös ammatinvalintateorioihin. Esimerkiksi 20-luvun modernissa yhteiskunnassa työurat olivat johdonmukaisia ja vakaita, ja urakehitys mukaili etenevää työuraa ja arvojärjestystä. Sen sijaan nykyisessä post-modernissa yhteiskunnassa työurat ovat arvaamattomia ja ailahtelevia, ympäristön vaikutuksesta kehittyviä, ja työ nähdään osana laajempaa kokonaisuutta kuin vain yksittäisen ihmisen työntekona. Sen vuoksi portaittain etenevästä askelma (step), tehtävä (task), aste (stage) ja vaihe (phase) -ajattelusta tulisi siirtyä toimiin (activities), joka sopii paremmin ammatinvalinnan dynaamiseen prosessiluonteeseen. (Van Esbroeck 2005, 6, 9.) Elämänkulun vaiheteorioita onkin kritisoitu ikäkautisuudesta, sillä nykyisin työ- ja ammattiurat käsitetään enemmän yksilöllisiksi ja oma-aikaisiksi valintaprosesseiksi (Penttinen 2007, 103–104).

Persoonallisten kiinnostuksen kohteiden ajatellaan olevan keskeisin ammatillista suuntautumista ohjaava tekijä. Hollandin (1959, 1966, 1973) persoonallisuustyypiteoria on Superin teorian tavoin piirreteoreettinen, vaikka muuten teoriat poikkeavat huomattavasti toisistaan (Jusi 2010, 34). Hollandin teoriassa ammatillinen suuntautuminen muotoutuu ihmisen persoonallisuuden piirteiden ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Hollandin mukaan useimmat ihmiset voidaan luokitella yhteen kuudesta persoonallisuustyypistä, joita ovat realistinen (realistic), tutkiva (investigate), taiteellinen (artistic), sosiaalinen (social), yritteliäs (enterprising) ja sovinnainen

(conventional). Samalla tavoin voidaan luokitella työ- ja muut elinympäristöt. (Holland 1985, 2.)

Realistisen tyypin ammatillinen suuntautuminen kohdistuu teknisiin ja käytännöllisiin työtehtäviin, ja vierailta tehtäviltä tuntuvat sosiaalisia vuorovaikutustaitoja edellyttävät työtehtävät. Realistinen tyyppi on tarkka, toiminnallinen sekä teknisesti taitava, ja arvot suuntautuvat konkreettisiin asioihin, kuten rahaan, valtaan ja statukseen. *Tutkivan tyypin* kiinnostus suuntautuu tieteellisiin aloihin, joissa pyritään ymmärtämään erilaisia ilmiöitä, ja vierailta tuntuvat johtajuus ja taloudelliset tavoitteet. Tutkiva tyyppi on älyllinen, analyttinen, kriittinen ja utelias, ja arvot suuntautuvat tieteeseen. *Taiteellisen tyypin* ammatillinen suuntautuminen kohdistuu tulkintaa ja luomista edellyttäviin taidealan ammatteihin, ja mieltymyksenä on välttää tarkasti määriteltyjä työtehtäviä. Taiteellinen tyyppi on ilmaisullinen, intuitiivinen, omaperäinen, itsenäinen ja omaa luovan taiteellisen kyvyn. Esteettiset arvot ohjaavat toimintaa.

Sosiaalinen tyyppi suuntautuu opetus- ja kasvatukseen sekä sosiaali- ja terveysaloille, ja välttää materiaaleihin, työkaluihin ja koneisiin liittyviä työtehtäviä. Sosiaalinen tyyppi on empaattinen, kärsivällinen ja yhteistoiminnallinen, ja toimii taitavasti vuorovaikutustilanteissa. *Yritteliäs tyyppi* suuntautuu johtaviin työtehtäviin, joissa vaaditaan muiden ohjaamista organisaation tai taloudellisten tavoitteiden saavuttamiseksi, ja välttää tieteellisiä tehtäviä. Yritteliäs tyyppi on vakuuttava, sosiaalinen ja itsevarma. Yritteliään tyypin arvot suuntautuvat poliittiseen ja taloudelliseen menestymiseen. *Sovinnainen tyyppi* voi suuntautua monille eri aloille työtehtäviin, joissa vaaditaan systemaattista tietojen käsittelyä. Kiinnostus suuntautuu esimerkiksi laskennallisiin ja toimistotehtäviin liittyviin ammatteihin. Sovinnainen tyyppi välttää taiteen alan ammatteja. Sovinnainen tyyppi on järjestelmällinen, ja hänen arvonsa suuntautuvat taloudelliseen menestymiseen. (Holland 1985, 19–22.)

Hollandin mukaan yksilön luonne muodostuu eri persoonallisuustyyppien yhdistelmästä. Yksilön persoonallisuustyyppi määräytyy sen mukaan, mitä tyyppiä yksilö muistuttaa eniten. (Holland 1985, 26–30.) Käytännöksi on otettu yksilön tai ammattiryhmän persoonallisuuden kuvaaminen kolmella vahvimalla persoonallisuustyyppillä (Jusi 2010, 35). Saman ammatin edustajilla on samanlaisia persoonallisuuksia, ja tietyt ammatit ja työtehtävät edellyttävät tiettyjä ominaisuuksia ja persoonallisuudenpiirteitä (Holland 1985, 10).

Hollandin teoriaa on kritisoitu suoraviivaisesta tavasta sovittaa yhteen yksilö ja tietty ammatti, sillä yksilössä eri persoonallisuustyypit voivat yhdistyä vivahteikkaiksi kokonaisuuksiksi. Kaikkien ammattien kohdalla ei ole myös kovin selkeää määritellä vaadittavia persoonallisuudenpiirteitä. Hollandin teoriassa ammatti- ja työelämän kenttä on myös ajateltu melko pysyväksi, vaikka sitä se ei välttämättä ole. (Penttinen 2007, 106–107.)

4.4 Musiikin ala

Musiikin alavalintaa kutsutaan myös elämäntavan valinnaksi, sillä alalle hakeutuminen vaatii yleensä jo lapsena aloitettua musiikkiharrastusta (Opetushallitus 2012). Henkilökohtaisten ja yleisten musiikkiaineiden tuntien lisäksi musiikin opiskelu edellyttää laajaa kotiharjoittelua. Erityisesti klassisen musiikin ammattilaisiksi pyrkiville musiikkiopistot ovat tavallisesti välttämätön pohja. (Pohjanoro 2011, 10–11.) Musiikkiopistojen ja konservatorioiden rinnalla kasvavien lasten ja nuorten musiikkikasvatuksesta huolehtivat yleissivistävän peruskoulun musiikin opetus sekä musiikin opetuksen erityistehtävästä nauttivat musiikkiluokat ja musiikkilukiot. Musiikkilukioissa poiketaan valtakunnallisista tuntijaoista, ja suoritetaan lukion oppimäärän ja ylioppilastutkinnon lisäksi musiikkiopintoja (Opetushallitus 2013).

Musiikkialan työelämä voidaan jakaa kahteen lohkoon: yhteiskunnan tuella toimiva musiikkiala ja ilman yhteiskunnan tukea toimiva yksityinen sektori. Yhteiskunnan tuella toimivat koko opetussektori, ammattiorkesterit, ooppera ja teatteri, ja yksityiseen sektoriin kuuluvat tanssi-, rock- ja jazzmusiikki, äänilevytuotanto ja kaupallinen konserttitoiminta. (Opetusministeriö 2002, 4.) Musiikin alalla työskennellään yleisimmin muusikkoina, orkesterin- tai kuoronjohtajina, säveltäjinä tai opettajina. Lisäksi osa alalla työskentelevistä toimii tutkijoina ja hallinnollisissa tehtävissä. (Opetushallitus 2012). Musiikin alan työpaikkoja ovat muun muassa orkesterit, musiikkioppilaitokset, seurakunnat, sotilassoittokunnat, yhtyeet ja ohjelmatoimistot. Musiikin alalla on yleistä tehdä töitä useille työnantajille lyhytkestoisissa työsuhteissa. Alan ammattilaiset työllistyvät myös yrittäjinä. (Opetushallitus 2010, 24.)

Musiikin alan koulutusasteilla on oma roolinsa musiikkialan koulutustarjoajina. Musiikin alan *ammattillinen perustutkinto* jakautuu muusikon sekä soitinhuollon ja musiikkiteknologian koulutusohjelmiksi. Muusikon koulutuksessa voi erikoistua kirkkomuusikoksi, laulajaksi, säestäjäksi sekä yhtye/orkesterimuusikoksi. Soitinhuollon ja musiikkiteknologian koulutusohjelmissa erikoistutaan puolestaan musiikkiteknologiksi, pianonvirittäjäksi tai soitinhuoltajaksi. Musiikin *ammattikorkeakoulututkinto* kuuluu kulttuurialan koulutusohjelmiin. Tutkinnossa suuntaudutaan musiikkipedagogiksi tai muusikoksi taidemusiikin, pop/jazz-musiikin, kansanmusiikin tai kirkkomusiikin alueilla. Taideyliopisto Sibelius-Akatemiassa voidaan suorittaa *alempi ja ylempi musiikin korkeakoulututkinto* (musiikin kandidaatti/ musiikin maisteri), ja koulutus järjestetään maisterin tutkintoon johtavina koulutusohjelmina sävellyksessä ja musiikin teoriassa, orkesterin- ja kuoronjohtossa, esittävässä säveltaiteessa, musiikkikasvatuksessa, kirkkomusiikissa, jazzmusiikissa, kansanmusiikissa, laulumusiikissa, taidehallinnossa ja musiikkiteknologiassa. Akatemiassa voidaan suorittaa myös *musiikin liseniaatin ja tohtorin jatkotutkintoja*. (Opetusministeriö 2002, 15, 17–21, 25.)

Muissakin yliopistoissa on musiikin alan koulutusohjelmia musiikkitieteessä (Helsingin, Jyväskylän ja Turun yliopistot, Åbo Akademi), musiikkikasvatuksessa (Jyväskylän ja Oulun yliopistot) ja musiikkiterapiassa (Jyväskylän yliopisto). Lisäksi etnomusikologiaa voi opiskella Helsingin ja Tampereen yliopistoissa, ja tietokoneavusteista musiikintutkimusta Helsingin yliopistossa. Näiden lisäksi Aalto-yliopisto tarjoaa akustiikan sekä äänen- ja puheen käsittelyn opetusta ja tutkimusta. (Musiikin opetus Suomessa 2007.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Musiikkiluokkatoimintaa on tutkittu yllättävän vähän. Musiikkiluokkia enemmän huomio on kiinnittynyt muuhun musiikin opetukseen. Sen sijaan opinnäytetöitä musiikkiluokista on tehty jonkin verran perehtyen muun muassa musiikkiluokalle hakeutumisen prosessiin ja musiikin opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumiseen musiikkiluokalla. Musiikkiluokan käyneiden musiikkiharrastuksia ja ammatillista suuntautumista on aiemmin tutkittu kahdessa opinnäytetyössä, joiden aineisto on kerätty yhdeltä koululta ja tietyiltä ikäluokilta (Harinen 2005; Vataja & Vattulainen 1991). Tällä poikkitieteellisellä tutkimuksella on tilaa monessa suhteessa tutkimuskentällä. Tutkimuksen otos on eri puolilta Suomea kerätty ja kattaa 1960–1990-luvuilla syntyneitä vastaajia, mikä tuo uutta tietoa ja näkökulmaa aihepiiriin tutkimuskenttään. Tämän tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää niin kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen kuin ammatinvalintapsykologian ja yhteiskuntatieteiden piirissä.

Tässä tutkimuksessa selvitetään musiikkiluokan käymisen yhteyttä musiikkiharrastuksiin ja ammatilliseen suuntautumiseen. Lisäksi tarkastellaan musiikkiluokan käyneiden kokemuksia musiikkiluokkatoiminnasta ja kotitaustatekijöiden mahdollista vaikutusta musiikin harrastamiseen ja musiikin alan ammattiin kouluttautumiseen. Tässä tutkimuksessa oletettiin, että musiikkiluokkaopetus ja musiikkipainotteinen kotitausta ovat yhteydessä aktiiviseen musiikin harrastamiseen ja ammatilliseen suuntautumiseen, sillä aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että musiikkiluokkaopetus on tukenut pitkäkestoisen musiikkiharrastuksen kehittymistä (Harinen 2005; Vataja & Vattulainen 1991) ja musiikkia sisältävä kotiympäristö ja kannustavat vanhemmat on yhdistetty musiikkiopinnoissa menestymiseen (Brand 1986; Cheech 2010; Davidson ym. 1997; Howe & Sloboda 1991; Moore ym. 2003; Juvonen 2006; Zdinski 1992) ja muusikon alalle kouluttautumiseen (Sosniak 1985). Aiempiin tutkimuksiin nähden tässä tutkimuksessa selvitetään tarkemmin miten syntymävuosi ja musiikkiluokalla oloaika ovat yhteydessä

musiikkiharrastuksiin ja ammatilliseen suuntautumiseen, sekä tarkastellaan musiikin ja muulle alalle suuntautuneiden kotitaustatekijöitä ja ammatilliseen suuntautumiseen vaikuttaneita tekijöitä. Tavoitteena on saada uutta tutkimustietoa musiikkiluokkatoiminnasta, joka olisi hyödyksi koulutusjärjestelmälle, musiikin opetusta järjestäville tahoille ja alalla työskenteleville ihmisille.

Tutkimuksen tarkemmat tutkimusongelmat ovat:

- 1. Millaisia yhteyksiä musiikkiluokan käymisellä on musiikin elinikäiseen harrastamiseen ja ammatilliseen suuntautumiseen?*
- 2. Millainen asema musiikilla on koulutukseen hakeutumisessa, ammatinvalinnassa ja työtehtävissä?*
- 3. Millaisena musiikkiluokkatoiminta on koettu?*
- 4. Millaisia yhteyksiä vanhempien/huoltajien koulutustaustalla, kodin varhaismusiikillisilla tekijöillä ja vanhempien/huoltajien ja sisarusten musiikin harrastamisella on musiikkiluokan käymiseen, musiikin harrastamiseen ja ammatinvalintaan?*

Lisäksi tarkastellaan, eroavatko tutkittavat taustatekijöiden (ikä, sukupuoli ja musiikkiluokka-aika) suhteen toisistaan tutkimuskysymyksen 1 osalta, taustatekijöiden (ikä, sukupuoli, koulutusaste sekä musiikin ja muun alan koulutus) suhteen toisistaan tutkimuskysymyksen 2 osalta, taustatekijöiden (ikä ja sukupuoli) suhteen toisistaan tutkimuskysymyksen 3 osalta ja taustatekijöiden (sukupuoli, musiikkiluokka-aika sekä musiikin ja muun alan koulutus) suhteen toisistaan tutkimuskysymyksen 4 osalta.

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkittavat

Tutkimuksen kohdejoukko on peruskoulunsa musiikkiluokalla olleet. Suomen ensimmäiset varsinaiset musiikkiluokat käynnistyivät vuonna 1966 (Vähälä 1996, 12). Rajasin kohderyhmäni peruskoulun käyneisiin musiikkiluokkalaisiin, sillä se loi selkeyttä tutkimukselliseen käsittelyyn. Vastaajat ovat 1960-, 1970-, 1980- ja 1990-luvulla syntyneitä. Musiikkiluokan käyneet ovat voineet olla musiikkiluokalla tavallisimmin joko luokat 3–9, 3–6 tai 7–9.

Tutkimukseen osallistui musiikkiluokan käyneitä eri puolilta Suomea. He olivat käyneet musiikkiluokkia yhteensä 26 eri kunnassa. Vastaajia oli yhteensä 202, joista miehiä oli 24,3 % ($n = 49$) ja naisia 75,7 % ($n = 153$), mikä vastaa melko hyvin populaation todellista sukupuolijakaumaa: enemmistö musiikkiluokkien oppilaista on tyttöjä, koska jo hakeutumisvaiheessa selvä enemmistö on tätä sukupuolta olevia (Kosonen 2010, 302).

Tutkittavat olivat iältään 19–53 -vuotiaita, keski-ikä ollessa 30 vuotta (keskihajonta eli $kh = 7,54$) ja mediaanin 28 vuotta. Selvä enemmistö vastaajista (78,2 %) oli ollut musiikkiluokalla koko peruskoulun ajan eli 3–9 luokat. Sen sijaan ainoastaan alakoulun luokilla 3–6 oli ollut 12,4 % vastaajista ja puolestaan yläkoulun luokilla 7–9 oli ollut 5,4 % vastaajista. Jonkin muun ajan musiikkiluokalla oli ollut 4 % vastaajista käsittäen esimerkiksi luokat 3–5, 3–8, 5–9 ja 5–6.

Taustatietojen perusteella enemmistö musiikkiluokan käyneistä (80,2 %) jatkoi peruskoulusta lukioon, ja näistä musiikkilukion suoritti 17,3 % vastaajista. Tutkimushetkellä suurin osa vastaajista (64,9 %) oli töissä ja päätoimisesti opiskeli 25,2 % vastaajista. Äitiysloman, hoitovapaan, työttömyyden tai välivuoden johdosta kotona oli 5,4 % vastaajista, ja jotain muuta teki 4,5 % vastaajista. Jotain muuta -vastauksiksi mainittiin yrittäjänä ja au pairina toimiminen, kuntoutustuella oleminen, työkyvyttömyyseläke ja laulukeikat.

6.2 Tutkimusmenetelmät ja muuttujat

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella touko–kesäkuussa 2013. Puolistrukturoidun kyselylomakkeen käyttäminen mahdollisti musiikkiluokkalaisten omin sanoin tuotetut vastaukset. Kysely toteutettiin www-sivuilla MrInterview-ohjelmalla. Tutkittavat hankittiin lumipallo-otannalla (snowball sampling) (Metsämuuronen 2009, 63). Aineiston keräämisessä käytettiin Facebook-yhteisöpalvelua, jonka avulla tavoitettiin eri puolella Suomea asuvia musiikkiluokan käyneitä. Musiikkiluokkayhteisöjä tavoitettiin Facebookiin luotujen luokkasivustojen ja muiden yhteyshenkilöiden kautta. Ottamalla yhteyttä muutamiin yhteyshenkilöihin tai musiikkiluokkien Facebook-ryhmiin saatiin kyselylomake välitettyä kerralla suurimmalle osalle luokkalaisista, minkä vuoksi otantaa kutsutaan lumipallo-otannaksi.

Tätä tutkimusta varten laadittiin kyselylomake (ks. Liite 1) hyödyntäen tutkimuksen teoriataustaa, aikaisempia tutkimuksia sekä tutkijan omia kokemuksia niin entisenä musiikkiluokkalaisena kuin musiikin opettajaksi opiskelevana. Tutkimuksessa käytettiin metodista triangulaatiota, jossa yhdisteltiin suljettuja ja avoimia kysymyksiä (Denzin 1988, 512; Tuomi & Sarajarvi 2009, 145). Sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä käyttäen ("mixed methods") pyrittiin saamaan mahdollisimman hyvä ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Ivankova & Kawamura 2010, 589). Kyselylomakkeessa oli kaikkiaan 20 kysymystä, joista 17 oli monivalintaisia tai Likert -asteikkoon perustuvia ja viisi avoimia. Näiden lisäksi kysyttiin vastaajan taustatietoja.

Avoimien kysymysten tarkoituksena oli syventää ja tarkentaa monivalintakysymysten vastauksia. Näin vastaaja sai mahdollisuuden täydentää kysytyjä asioita omin sanoin. Myös muutamassa suljetussa kysymyksessä oli vastaajan omalle vastaukselle tarkoitettu "Muu, mikä?" -vaihtoehto. Kyselylomakkeen kysymykset muodostivat seitsemän kokonaisuutta:

1. Vastaajan taustatiedot
2. Varhainen musiikillinen historia
3. Vanhempien taustatiedot
4. Sisarusten taustatiedot
5. Oma musiikkiluokkatoimita
6. Elämäntilanne koulutuksen osalta
7. Musiikin harrastuneisuus

"Oma musiikkiluokkatoiminta" ja "Elämäntilanne koulutuksen osalta" kokonaisuuksien kysymykset 16, 17 ja 21 on osin mukailtu Vatajan ja Vattulaisen (1991) kyselylomakkeesta. Kyselylomake pyrittiin tekemään mahdollisimman selkeäksi ja johdonmukaisesti eteneväksi. Se esitettiin viidellä musiikkiluokan käyneellä. Saadun palautteen pohjalta kysymyksiä muokattiin asettelultaan selkeämmiksi ja johdonmukaisemmin eteneviksi esimerkiksi vastausvaihtoehtojen järjestyksien ja sanavalintojen osalta.

Kodin varhaismusiikilliset tekijät -summamuuttuja luotiin varhaista musiikillista historiaa mitanneista osakysymyksistä (Liite 1, kysymys 7). Osakysymyksiä oli yhteensä viisi (esim. "Oliko kotonasi jokin soitin?", "Kuunneltiinko kotona äänilevyjä?"), joihin vastaajat vastasivat 1 (= "kyllä") tai 0 (= "ei"). Summamuuttujan Cronbachin alfa -kerroin oli 0,49. Osio "Lauloitko lapsikuorossa?" poistettiin, koska tämän osion vastauksilla oli vain vähän vaihtelua. Toimenpide paransi mittarin reliabiliteettia 0,05: n verran. Summamuuttujaan ei ole tarkoituksenmukaista yhdistää pienen varianssin saanutta kysymystä, johon lähes kaikki vastaajat vastasivat samalla tavalla (Metsämuuronen 2005, 515).

Vanhempien musiikin harrastuneisuus -muuttuja muodostettiin laskemalla keskiarvosumma neljästä vanhempien/hoitajien harrastuneisuutta koskevasta osaväitteestä (Liite 1, kysymys 10) (esim. "Onko jompikumpi vanhemmistasi/hoitajistasi harrastanut aktiivisesti laulamista?", "Onko jompikumpi vanhemmistasi/hoitajistasi harrastanut aktiivisesti instrumentin soittamista?"). Tutkittavat vastasivat kummankin vanhemman osalta erikseen 1

(= "kyllä") tai 0 (= "ei"). Väittämistä laskettiin keskiarvosummamuuttuja, jonka Cronbachin alfa -kerroin oli 0,64.

Vanhempien ja sisarusten musiikin alalla toimimista tiedusteltiin omilla kysymyksillään (Liite 1, kysymykset 9 ja 14) ("Toimiiko tai onko jompikumpi vanhemmistasi/huoltajistasi toiminut ammatillisesti musiikin alalla?" ja "Toimiiko tai onko joku sisaruksistasi toiminut ammatillisesti musiikin alalla?"). Kysymykseen vastattiin 1 (= "kyllä") tai 0 (= "ei"). Jommankumman vanhemman ja jonkun sisaruksen musiikin alan ammatillisuudesta luotiin *perheen musiikin alan ammattilaisuutta* kuvaava summamuuttuja. Sen Cronbachin alfa -kerroin oli 0,40.

Vastaajan omaa *musiikin harrastuneisuutta* kuvaava keskiarvomuuuttuja luotiin laulamisen, instrumentin soittamisen, aktiivisen musiikin kuuntelun, konserteissa käymisen ja jonkin muun musiikkiin liittyvän harrastuksen osalta (Liite 1, kysymys 22). Tutkittavat vastasivat kysymyksiin viisiportaisen asteikon mukaan: 1 (= "en harrasta"), 2 (= "pari kertaa vuodessa"), 3 (= "kuukausittain"), 4 (= "viikoittain") ja 5 (= "päivittäin tai muutaman kerran viikossa"). Vain vähän vaihtelua tuottanut "Jokin muu" -väite laski mittarin reliabiliteetin arvoa, jonka vuoksi se jätettiin pois keskiarvosummasta ja käsiteltiin omana muuttujanaan. Keskiarvosummamuuttujan Cronbachin alfa -kerroin oli 0,63.

Tutkittavien syntymävuotta tiedusteltiin avoimella kysymyksellä (Liite 1, kysymys 2). Analyysiä varten vastaajien *syntymävuosi* luokiteltiin uusiin ryhmiin, jotta luokista saatiin riittävän suuret tilastollisia analyysejä varten. Tutkittavat luokiteltiin tasavälein 1960-, 1970-, 1980- ja 1990 -luvulla syntyneisiin.

Musiikkiluokilla oloaikaa tiedusteltiin kysymyksellä, jonka vastausvaihtoehdot olivat 3–9, 3–6, 7–9 tai jokin muu (Liite 1, kysymys 4). Näistä muodostettiin analyysiä varten kaksi ryhmää: *koko seitsemän vuotta* musiikkiluokalla olleet (luokat 3–9) ja *lyhyemmän ajan* musiikkiluokalla olleet (luokat 3–6, 7–9 ja jokin

muu). Uusi ryhmittely takasi riittävän suuret ryhmäkoot tilastollisia analyysejä varten.

Tutkittavien *ammattillista suuntautuneisuutta* kysyttiin avoimella kysymyksellä (Liite 1, kysymys 6). Kerättyjen tietojen perusteella koulutusala luokiteltiin viiteen koulutusasteryhmään suoritetun korkeimman koulutuksen mukaisesti: *peruskoulu, ylioppilastutkinto, ammatillinen koulutus, ammattikorkeakoulututkinto ja yliopistotutkinto*. Opiskelijoiden osalta otettiin huomioon tämän hetkisen opintoalan koulutusaste. Tutkittavien koulutusala ryhmiteltiin analyysejä varten myös *musiikin alan ja muun alan* koulutuksiin.

6.3 Aineiston analysointi

Tässä tutkimuksessa kuvailevina tietoina tarkasteltiin muuttujien suoria jakaumia luokitus- ja järjestysasteikollisilla muuttujilla absoluuttisten ja suhteellisten frekvenssien, ja jatkuvilla muuttujilla keskiarvojen ja keskihajontojen avulla. Tässä tutkimuksessa parametrittömien Mann-Whitney U -testin ja Kruskal-Wallis testin osalta kuvailevina tietoina raportoitiin mediaanit, koska testit perustuvat mediaaneihin eikä keskiarvoihin (Metsämuuronen 2009, 1102–1126). Tutkimukseni yhteydessä käytetään lyhenteitä keskiarvo (*ka*), keskihajonta (*kh*) ja mediaani (*Md*). Aineiston monivalintakysymysten ja Likert -vastausasteikollisten kysymysten vastaukset analysoitiin tilastollisesti ohjelmalla SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 20.0. -ohjelmistolla. Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin on tiivistetty taulukkoon 1. Kussakin tilastollisessa testissä tilastollisen merkitsevyyden rajoina pidettiin merkitsevyytasoja $p < 0,05$ (melkein merkitsevä), $p < 0,01$ (merkitsevä) ja $p < 0,001$ (erittäin merkitsevä). χ^2 -riippumattomuustestin ollessa tilastollisesti merkitsevä esitetään myös sovitettut standardoidut jäännökset. Koska jäännökset noudattavat standardoitua normaalijakaumaa, jäännös $\geq 1,96$ osoittaa, missä ristiintaulukon solussa tarkasteltavien muuttujien välillä esiintyy tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$) yhteys.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, eroavatko tutkittavat taustamuuttujaryhmittelyjen suhteen siinä, millaisia vaikutuksia musiikkiluokan käymisellä on musiikin elinikäiseen harrastamiseen ja ammatilliseen suuntautumiseen. Luokitus- ja järjestysasteikollisten muuttujien (sukupuoli, ikäryhmittely, musiikkiluokkaryhmittely ja koulutusala) välisiä yhteyksiä tarkasteltiin riistiintaulukoimalla ja χ^2 -riippumattomuustestin avulla. Miesten ja naisten sekä musiikkiluokkaryhmien välistä eroa musiikkiharrastusten säännöllisyydessä, musiikkiluokan vaikutuksessa musiikkiharrastuksiin ja musiikin harrastuneisuuden muuttuneisuudessa tarkasteltiin Mann-Whitney'n U-testillä. Ikäryhmien välinen vertailu musiikin harrastuneisuuden muuttuneisuudessa ja musiikkiluokan vaikutuksessa ammatinvalintaan toteutettiin puolestaan Kruskal-Wallis -testillä. Mann-Whitney'n U-testillä tarkasteltiin myös musiikin ja muun alan toimijoiden eroa musiikkiluokan vaikutuksessa ammatinvalintaan.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, onko eri taustamuuttujaryhmillä eroa tai yhteyttä koulutukseen hakeutumiseen ja ammatinvalintaan vaikuttaneissa tekijöissä. Analyysi toteutettiin sukupuolen sekä musiikin ja muun alan toimijoiden osalta ristiintaulukoimalla ja χ^2 -riippumattomuustestillä, sekä koulutusasteryhmittelyn ja ikäryhmien osalta Spearmanin korrelaatiokertoimella. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin Mann-Whitney U-testin ja Kruskal-Wallis -testin avulla, onko sukupuolilla ja ikäryhmillä eroa musiikkiluokkakokemuksissa.

Neljännessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin millaisia yhteyksiä vanhempien/huoltajien koulutuksellisella taustalla, kodin varhaismusiikillisilla tekijöillä ja vanhempien/huoltajien musiikin harrastamisella on musiikkiluokan käymiseen, musiikin harrastamiseen ja ammatinvalintaan. Riippumattomien otosten t-testillä tarkasteltiin, onko miesten ja naisten, musiikkiluokkaryhmien ja musiikin ja muun alan toimijoiden välillä eroa kodin varhaismusiikillisissa tekijöissä. Ennen testin toteuttamista tutkittiin kodin varhaismusiikilliset tekijät -muuttujan normaalijakautuneisuutta tarkastelemalla histogrammeja erikseen

niin miesten, naisten, eri musiikkiluokkaryhmien ja musiikin ja muun alan toimijoiden osalta. Riippumattomien otosten t-testin käyttäminen oli perusteltua, koska tarkastellut histogrammit olivat jakautuneet normaalisti. Isän ja äidin koulutusasteiden, musiikin alan ammattilaisuuden, kodin varhaismusiikillisten tekijöiden ja tämän hetkisen harrastusaktiivisuuden yhteyksiä tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimella. Lisäksi Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla tarkasteltiin vanhemman musiikin alan ammattilaisuuden yhteyttä tutkittavan musiikin harrastusaktiivisuuteen. Sen sijaan perheen musiikin alan ammattilaisuuden ja tutkittavan musiikin alan ammattilaisuuden välistä yhteyttä tarkasteltiin ristiintaulukoimalla ja χ^2 -riippumattomuustestillä. Tutkittavan vanhemman musiikin harrastamisen ja tutkittavan musiikin harrastusaktiivisuuden yhteyttä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimella.

TAULUKKO 1. Monivalintakysymysten ja Likert -vastausasteikkoon perustuvien kysymysten tilastolliset analyysimenetelmät.

Tutkimus-ongelma	Tutkimusongelman selitys	Analyysimenetelmä
1.	sukupuolten ja musiikkiluokkaryhmien erot musiikin harrastusaktiivisuudessa	Mann-Whitneyn U-testi
1.	musiikkiluokkaryhmien väliset erot musiikkiluokan vaikutuksessa musiikin harrastuneisuuteen	Mann-Whitneyn U-testi
1.	sukupuolten, musiikkiluokkaryhmien ja ikäluokkien erot musiikillisen harrastuneisuuden muuttumisessa	Mann-Whitneyn U-testi, Kruskal-Wallis -testi
1.	sukupuolten, ikäryhmien ja musiikkiluokkaryhmien erot koulutusasteessa sekä musiikin ja muun alan ammatillisuudessa	ristiintaulukointi, χ^2 -riippumattomuustesti
1.	musiikkiluokkaryhmien, sukupuolten ja ikäryhmien erot musiikkiluokan vaikutuksessa ammatinvalintaan	Mann-Whitneyn U-testi, Kruskal-Wallis -testi

(jatkuu)

TAULUKKO 1. (jatkuu)

2.	sukupuolten sekä musiikin ja muun alan koulutusryhmien erot koulutukseen hakeutumiseen vaikuttaneissa tekijöissä	ristiintaulukointi, χ^2 -riippumattomuustesti,
2.	ammatinvalintaan vaikuttaneiden tekijöiden yhteys koulutusasteeseen ja ikäryhmiin	Spearmanin korrelaatiokerroin
3.	musiikkiluokkakokemusten erot sukupuolten ja eri ikäryhmien välillä	Mann-Whitneyn U-testi, Kruskal-Wallis -testi
4.	sukupuolten, musiikkiluokkaryhmien ja koulutukseltaan musiikin ja muun alan toimijoiden vertailu kodin varhaismusiikillisissa tekijöissä	riippumattomien otosten t-testi
4.	isän ja äidin koulutusasteiden sekä musiikin alan ammatillisuuden yhteys kodin varhaismusiikillisiin tekijöihin ja tutkittavan tämän hetkiseen harrastusaktiivisuuteen	Spearmanin korrelaatiokerroin
4.	tutkittavan vanhemman musiikin alan ammattilaisuuden yhteys tutkittavan musiikin harrastusaktiivisuuteen	Spearmanin korrelaatiokerroin
4.	perheen musiikin alan ammattilaisuuden ja tutkittavan musiikin alan ammattilaisuuden välinen yhteys	ristiintaulukointi, χ^2 -riippumattomuustesti,
4.	vanhemman musiikin harrastuneisuuden yhteys tutkittavan musiikin harrastusaktiivisuuteen	Pearsonin korrelaatiokerroin

Avoimien kysymysten vastauksiin perehdyttiin lukemalla aineisto läpi useita kertoja. Laadullisen aineiston analysointimenetelmänä käytettiin *teemoittelua* ja *tyypittelyä*. (Eskola & Suoranta 2008, 174, 181; Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2010, 224.) Havaintojen pelkistämistä ohjasi aineiston tarkastelu tutkimuskysymyksen näkökulmasta (ks. Alasuuri 2011, 40). Ensimmäinen lähestyminen aineistoon kulki hajottamalla aineisto osiin. Tämän jälkeen

sisällön erittely ja -analyysi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 108) jatkui havaintojen yhdistelemisellä yhdeksi havainnoksi määrittelemällä havaintojen yhteinen piirre (Alasuutari 2011, 40). Teemoittelun kautta aineistosta syntyi tyyppejä, selviä ryhmiä samankaltaisia vastauksia. Laadullinen analyysi perustui tulkintaan ja päättelyyn, ja lopuksi aineistosta muodostui käsitteellinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Laadullisen aineistoon yhdistettiin määrällinen käsittely, kvantifiointi, jossa laskettiin vastausten lukumääriä (*lkm*) (Eskola & Suoranta 2008, 164). Tulosselosteessa analyysin havainnot esitetään tyyppeihin ryhmiteltynä taulukkomuodossa tai tekstin lomassa yhdistettynä tutkittavien tuottamiin valikoituihin tekstisitaatteihin (Alasuutari 2011, 192, 205). Tutkimuksessa käytetyt laadulliset analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin on tiivistetty taulukkoon 2.

TAULUKKO 2. Avoimien kysymysten analyysimenetelmät.

Tutkimus- ongelma	Tutkimusongelman selitys	Analyysimenetelmä
1.	tulevaisuuden musiikin harrastuneisuuden kuvailua	teemoittelu, tyypittely
1.	musiikkiluokalla olemisen vaikutukset ammatilliseen suuntautumiseen	teemoittelu, tyypittely
2.	musiikillisten tietojen ja taitojen hyöty aiemmissä työtehtävissä ja nykyisessä työtehtävässä	teemoittelu, tyypittely
3.	mieleenpainuvimmat musiikkiluokkakokemukset	teemoittelu, tyypittely
1., 2. ja 3.	vapaa sana: musiikkiluokan käymisen vaikutukset ammatilliseen suuntautumiseen ja vapaa-ajan harrastuksiin	teemoittelu, tyypittely

7 TULOKSET

7.1 Musiikkiluokan käymisen ja taustatekijöiden yhteys elinikäiseen musiikin harrastamiseen ja ammatilliseen suuntautumiseen

Musiikkiluokan käyneet ovat aktiivisia musiikin harrastajia. Päivittäin, muutaman kerran viikossa tai viikoittain vastaajista harrastaa aktiivista musiikin kuuntelua 90,1 %, laulamista 51 % ja instrumentin soittamista 35,2 % tutkittavista. Vähintään pari kertaa vuodessa konserteissa käy 93,1 % vastaajista ja lisäksi jotain muuta musiikkiin liittyvää harrastaa 25,7 % vastaajista. Jotain muita musiikkiin liittyviä harrastuksia olivat aktiivinen musiikkimaailman seuraaminen, karaoke, säveltäminen, sovittaminen, sanoittaminen, tanssiminen, musiikkiaiheisten ja -painotteisten tv-ohjelmien ja elokuvien katsominen, keikkailu, vanhojen äänilevyjen keräily, musiikin teoria, musiikin tuottaminen, teatteri ja lapsen kanssa musiikin harjoittelu.

Miehet ja naiset eivät eroa musiikin harrastamisen aktiivisuudessa ($Md_{miehet} = 3,25$, $Md_{naiset} = 3,25$, $U = 3562,50$, $p = 0,60$). Myöskään koko seitsemän vuotta musiikkiluokalla opiskelleiden ja lyhyemmän ajan musiikkiluokalla opiskelleiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa nykyisessä musiikin harrastusaktiivisuudessa (Taulukko 3). Pidemmän ajan musiikkiluokalla olleet kokivat musiikkiluokan käymisellä olleen merkitsevästi enemmän vaikutusta heidän tämän hetken musiikkiharrastuksiinsa kuin lyhyemmän ajan musiikkiluokalla olleet vastaajat.

TAULUKKO 3. Musiikkiluokan vaikutus musiikin harrastuneisuuteen ($N = 202$).

	Luokat 3–9	Alle 7v.		
	<i>Md</i>	<i>Md</i>	<i>U</i> -arvo	<i>p</i> -arvo
Kuinka säännöllisesti harrastat musiikkia tällä hetkellä?	3,25	3,00	2901	0,09
Kuinka paljon musiikkiluokalla olemisen on vaikuttanut tämän hetken musiikkiharrastuksiisi?	3,00	2,00	2713	0,02
Miten musiikillinen harrastuneisuutesi on muuttunut musiikkiluokan jälkeen?	2,00	2,00	3059,5	0,17

Enemmistöllä (58,9 %) musiikin harrastuneisuus oli vähentynyt musiikkiluokan jälkeen. Sen sijaan 22,8 % tutkittavista kuvasi harrastuneisuutensa kasvaneen ja 13,9 % pysyneen samana. Vain yhdeksän vastaajaa (4,5 %) kertoi, ettei harrasta lainkaan musiikkia. Ikäryhmistä 60-luvulla syntyneet kuvasivat merkitsevästi eniten musiikkiluokan jälkeisen musiikin harrastuneisuutensa lisääntyneen tai pysyneen samana ($Md_{60\text{-luku}} = 3,50$, $Md_{70\text{-luku}} = 2,00$, $Md_{80\text{-luku}} = 2,00$, $Md_{90\text{-luku}} = 3,00$, $\chi^2(3) = 10,5$, $p = 0,02$). Seuraavaksi eniten näin mainitsi 90-luvulla syntyneet. Koko seitsemän vuotta musiikkiluokalla opiskelleiden ja lyhyemmän ajan musiikkiluokalla opiskelleiden välillä ei ollut merkitsevää eroa siinä, miten musiikin harrastuneisuus oli muuttunut musiikkiluokan jälkeen (Taulukko 3).

Vastaajien tulevaisuuden musiikin harrastuneisuutta koskevista vastauksista käy ilmi, että suurin osa ($n = 47$) uskoo pysyvänsä aktiivisena musiikin harrastajana elämänsä loppuun saakka (Taulukko 4). Lähes yhtä suuri osa ($n = 45$) tutkittavista toivoo, että oma musiikin harrastuneisuus lisääntyisi tulevaisuudessa. Nämä toiveharrastajaksi nimeämäni vastaajat mainitsivat

tulevaisuuden haaveikseen esimerkiksi palata aiemmin soittamansa instrumentin pariin, aloittaa laulutunnit, hankkia uusi soitin tai liittyä kuoroon.

Tällä hetkellä satunnaisesti kotona musiikkia harrastavat kuvasivat usein jatkavansa harrastuneisuuttaan samalla tavalla. Lähes kaikki vastaajat kuvasivat tulevaisuudessa harrastavansa vähintään aktiivista musiikin kuuntelua. Vain kuusi vastaajaa mainitsi, ettei todennäköisesti tule harrastamaan enää musiikkia. Ammatillaiset erosivat tulevaisuuden musiikin harrastuneisuutta koskevissa vastauksissaan. Heistä osa ($n = 12$) ei halua tai osaa erottaa musiikin alan työtään ja musiikin harrastamista toisistaan. Osa ammattilaisista ($n = 11$) puolestaan kuvasi ammattinsa ohella itsensä myös musiikin harrastajaksi esimerkiksi tavoitteenaan opetella soittamaan uusia instrumentteja.

Valtaosa musiikkiluokan käyneistä oli korkeasti kouluttautuneita. Yliopistollisen tutkinnon oli suorittanut tai parhaillaan suorittamassa 41,1 % vastaajista ja ammattikorkeakoulututkinnon 33,7 % vastaajista. Ammatillisen toisen asteen tutkinnon oli suorittanut 12,4 % tutkittavista. Vain kymmenen vastaajaa (5 %) oli käynyt pelkästään peruskoulun ja korkeimpana koulutuksenaan ylioppilastutkinnon oli suorittanut 6,5 % ($n = 13$) tutkittavista. Sukupuoli oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tutkittavien koulutusasteeseen ($\chi^2(4) = 10,73, p = 0,03$). Miehillä (12,5 %) oli naisia (2,6 %) todennäköisempää, etteivät he olleet suorittaneet mitään peruskoulun jälkeistä tutkintoa (sovitettu standardoitu jäännös 2,7).

TAULUKKO 4. Avoin kysymys: Musiikin harrastaminen tulevaisuudessa ($n = 190$).

	Millaisena näet itsesi musiikin harrastajana tulevaisuudessa?	Esimerkki	Mainittu vastauksissa (lkm)
1	Elinikäinen musiikin harrastaja	<i>"Aktiivisena. Uskon, että musiikki on jossain muodossa aina mukana elinikäisenä harrastuksena."</i>	47
2	Toiveharrastaja	<i>"Musiikin kuuntelua ja lauleskelua en lopeta koskaan. Toivoisin, että voisin jatkaa myös muunlaista musiikin harrastamista tulevaisuudessa, kenties aloittaa taas pianon soiton."</i>	45
3	Aktiivinen kuuntelija	<i>"Todennäköisesti olen aktiivinen musiikin kuuntelija ja käyn silloin tällöin keikoilla."</i>	35
4	Satunnainen kotiharrastaja	<i>"Soittelen pianoa satunnaisesti ja laulan silloin tällöin."</i>	34
5	Ammattilainen A) Silti aktiivinen harrastaja B) En harrasta, se on työ	A) <i>"Aktiivisena harrastajana siitä huolimatta että olen muusikko ammatiltanikin"</i> B) <i>"Koska teen musiikkia työkseni, en halua puhua musiikin harrastamisesta."</i>	A) 11 B) 2
6	En todennäköisesti harrasta	<i>"En todennäköisesti harrasta. Löysin itselleni uuden harrastuksen ja työssäkäyväni tunnit ovat rajalliset."</i>	6

Tutkittavien ikä oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä vastaajien koulutusasteeseen ($\chi^2(12) = 52,18, p < 0,001$). 70-luvulla syntyneet olivat muita ikäryhmiä todennäköisemmin suorittaneet tai suorittamassa ammatillista tutkintoa (sovitettu standardoitu jäännös 2,7). Sen sijaan ylioppilastutkinnon suorittaminen oli heille muita ikäryhmiä epätodennäköisempää (sovitettu standardoitu jäännös -2,5). Puolestaan 80-luvulla syntyneet olivat muita ikäryhmiä todennäköisimmin käyneet ainoastaan peruskoulun, (sovitettu standardoitu jäännös 2,0) ja ylioppilastutkinnon suorittaminen oli heille muita ikäryhmiä epätodennäköisempää (sovitettu standardoitu jäännös -3,5). 90-

luvulla syntyneet olivat muita ikäryhmiä todennäköisemmin suorittaneet ylioppilastutkinnon, (sovitettu standardoitu jäännös 5,8) ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen oli heille muita ikäryhmiä epätodennäköisempää (sovitettu standardoitu jäännös -2,2).

Ammatillisesti musiikin alalla oli 17,8 % ($n = 36$) vastaajista. Miesten ja naisten jakautuminen musiikin ja muun alan ammatteihin eivät poikenneet toisistaan ($\chi^2(1) = 0,55, p = 0,46$). Myöskään 60-, 70-, 80-, ja 90-luvulla syntyneiden välillä ei ollut eroa musiikin ja muun alan ammatillisissa jakaumissa ($\chi^2(3) = 7,10, p = 0,07$). Niin ikään musiikin alalle oli yhtä lailla hakeutunut koko 3–9 luokat kuin tätä lyhyemmän ajan musiikkiluokalla olleita ($\chi^2(1) = 0,67, p = 0,14$).

Suurin osa vastaajista (41,1 %) koki, ettei musiikkiluokan käyminen ole vaikuttanut lainkaan heidän ammatilliseen suuntautumiseensa. Silti musiikkiluokan käyminen vaikutti koko seitsemän vuotta musiikkiluokalla olleiden myöhempään ammatilliseen suuntautumiseen useammin kuin musiikkiluokkaa vähemmän kuin seitsemän vuotta käyneillä ($Md_{\text{koko 7v}} = 2, Md_{\text{lyhyempi}} = 1, U = 2593,50, p = 0,007$), ja musiikin alalla toimivien ammatilliseen suuntautumiseen enemmän kuin muulla kuin musiikin alalla toimivilla ($Md_{\text{musiikin ala}} = 4,00, Md_{\text{muu ala}} = 2,00, U = 732,50, p < 0,001$) sekä ikäryhmistä enemmän 60-luvulla syntyneiden ammatilliseen suuntautumiseen kuin 70-, 80-, ja 90-luvulla syntyneillä ($Md_{60\text{-luku}} = 3,00, Md_{70\text{-luku}} = 2,00, Md_{80\text{-luku}} = 2,00, Md_{90\text{-luku}} = 2,00, \chi^2(3) = 10,09, p = 0,02$). Sen sijaan miesten ja naisten ($Md_{\text{miehet}} = 2, Md_{\text{naiset}} = 2, U = 3300,50, p = 0,19$) välillä ei ollut merkitsevää eroa musiikkiluokan vaikutuksessa ammatilliseen suuntautumiseen.

Osa tutkittavista ($n = 54$) kuvasi vastauksissaan myös miten musiikkiluokalla oleminen oli vaikuttanut omaan ammatilliseen suuntautumiseen (Taulukko 5). Musiikin alalle päätyneiden keskuudessa musiikkiluokat tukivat musiikin arkipäiväisyyttä. Lisäksi he kokivat saaneen musiikkiluokalla ollessaan varmuutta siihen, että musiikki on oma vahvuus. Erityisesti varhaiskasvattajat ja opettajat kuvasivat musiikkiluokkien edesauttaneen suuntautumista alalle, jossa voi käyttää musiikkia työssä. Usein taustalla saattoi olla kannustavana

esimerkkinä toiminut oma musiikkiluokanopettaja. Hyvinkin eri aloille sijoittuneet henkilöt kuvasivat musiikkiluokan kasvattaneen esiintymisvarmuutta ja itsevarmuutta, mikä oli rohkaissut hakeutumista näitä ominaisuuksia vaatineille koulutusaloille.

Toisilla musiikkiluokalla opiskeleminen kannusti jatkamaan musiikkilukioon. Osa tutkittavista kuvasi musiikkiluokan tukeneen taiteellisen luonteen kehitystä ja luovalle alalle sijoittumista. Näille vastaajille taiteesta tuli olennainen osa elämää, joka määritteli ammatillista suuntautumista. Kaksi vastaajaa kuvasi musiikkiluokan luoneen positiivisen ja arvostavan suhtautumisen musiikkiin.

Muutamalle musiikkiluokan käyneelle musiikkiluokalla opiskelu toi varmuutta siihen, että musiikki soveltuu omalla kohdalla vain harrastukseksi. Yhdelle vastaajista musiikkiluokka oli aiheuttanut trauman. Hänen kohdallaan musiikkiluokka-ajat olivat tuhonneet musiikin ilon, jonka johdosta musiikki ei tullut kyseeseen ammatillista suuntautumista ajatellen.

TAULUKKO 5. Avoin kysymys: Musiikkiluokan vaikutus ammatinvalintaan ja koulutukseen hakeutumiseen ($n = 54$).

Koetko, että musiikkiluokalla oleminen vaikutti ammatinvalintaan/ koulutukseen hakeutumiseen, miten?	Esimerkki	Mainittu vastauksissa (lkm)
musiikki muodostui elämäntavaksi ja vahvisti ajatusta, että hakeudun musiikilliselle alalle	<i>"Ilman musiikkiluokkia musiikki ei olisi ollut joka päivä niin paljon läsnä. Sen ansiosta musiikki on muodostunut elämäntavaksi ja sen takia muodostumassa myös loogisesti ammatiksi."</i> (nainen, tarkoituksena hakeutua musiikin alalle, s. 1993)	17
edesauttoi hakeutumaan alalle, jossa voi käyttää musiikkia työssä	<i>"Tuskin luokanopettajan sivuaineeni olisi musiikki, jos olisin käynyt tavallisen peruskoulun."</i> (nainen, luokan- ja musiikinopettajaopiskelija, s. 1988)	13

(jatkuu)

kasvatti esiintymisvarmuutta ja itseluottamusta	<i>"Kannusti esiintymään, kasvatti itseluottamusta ja kehitti alalla tarvittavia musiikillisia taitoja." (nainen, teatterikuraattori/näyttelijä/teatteri-ilmaisun ohjaaja, s. 1983)</i>	9
tuki taiteellisen luonteen kehitystä ja luovalle alalle sijoittumista	<i>"- - Koen, että musiikkiluokalla olo on tukenut oman taiteellisen luonteeni kehittymistä." (mies, elokuva- ja teatteripukusuunnittelija, s. 1986)</i>	6
kannusti jatkamaan musiikkilukioon	<i>"Vaikutti siten, että jatkoin musiikkilukioon." (nainen, oikeustieteen maisteri, s. 1988)</i>	3
loi positiivisen ja arvostavan suhtautumisen musiikkiin	<i>"Musiikkiluokan tuoma yleinen positiivinen ja arvostava suhtautuminen musiikkiin vaikuttivat uravalintaani selkeästi." (nainen, musiikkipedagogi, s. 1980)</i>	2
ymmärsin, että musiikki on minulle sopivinta vain harrastuksena	<i>"Koin, etten ollut tarpeeksi lahjakas musiikilliselle uralle." (nainen, yhteiskuntatieteiden maisteri, s. 1987)</i>	2
aiheutti musiikista trauman	<i>"Aiheutti sellaisen trauman musiikista, etten ikinä voisi kuvitella opiskelevani tai työskenteleväni alalla." (nainen, kasvatustieteen maisteri, s. 1987)</i>	1

Tutkittavilla oli mahdollisuus kuvata omin sanoin, mitä muuta he halusivat sanoa musiikkiluokan vaikutuksesta omaan ammatilliseen suuntautumiseen ja vapaa-ajan harrastuksiin (Taulukko 6). Suurin osa ($n = 68$) kaikista kysymykseen vastanneista ($n = 121$) piti musiikkiluokkaa yleisesti ottaen hyvänä kasvu- ja oppimisympäristönä, jonka vaikutukset ulottuvat kokonaisvaltaisesti niin ihmiseksi kasvamiseen, ammatilliseen suuntautumiseen ja vapaa-ajan harrastuksiin.

"Musiikkiluokilla on korvaamaton ja ainutlaatuinen osa kasvamisessani ihmiseksi. Vaikutukset ulottuvat kaikkeen: työhön, harrastuksiin, omien lasteni kasvatukseen." (mies, Pori, s. 1977)

Tutkittavat painottivat vastauksissaan erilaisia näkökulmia kuvatessaan musiikkiluokkaa hyvänä kasvu- ja oppimisympäristönä. Osa piti oppilaiden valikoituvuutta tärkeänä tekijänä, toiset painottivat musiikkiluokan yhteisöllisyyttä ja ilmapiirin vapautuneisuutta. Ilmapiiri koettiin oppimista ja kasvua tukevaksi, ja musiikkiluokan käyneet tunsivat saaneen hyviä valmiuksia elämää varten.

"Musiikkiluokalle hakeutunut porukka oli valikoitunutta ja motivoituneempaa. — Nyt kun tilannetta tarkastelee aikuisena, niin musiikkiluokkalaiset ovat menestyneet elämässä." (nainen, Imatra, s. 1983)

"Uskon, että musiikkiluokka (siitä tullut suurempi työmäärä ja muut "ylimääräiset" projektit) sitoivat meitä luokkana tiiviimmäksi yhteisöksi ja siinä mielessä antoi paljon henkistä puolella ja nosti myös opiskelun tasoa. —" (mies, Iisalmi, s. 1985)

"Minulle musiikkiluokka tarjosi ympäristön, jonka uskon tukeneen paremmin oman persoonani kehitystä, kuin tavallinen luokka. Siellä tavalliset miesroolit eivät päteneet yhtä vahvasti, vaan ilmapiiri oli taiteellisempi ja vapaampi." (mies, Jyväskylä, s. 1986)

Musiikkiluokkaa kuvattiin oppimisympäristönä myös kovatasoiseksi. Musiikilla koettiin olleen positiivinen vaikutus oppimiseen ja älykkyyteen. Osa tutkittavista arveli tämän johtuvan musiikin aivoja aktivoivasta vaikutuksesta.

"Musiikkiluokkamme oli myös akateemisesti kovatasoinen ja opetti minut hakemaan akateemista menestystä." (nainen, Vantaa ja Kokkola, s. 1973)

"Kiinnostuksella olen katsellut ja lukenut tutkimustuloksista, joiden mukaan musiikki aktivoi aivoja monipuolisesti ja saattaa auttaa oppimisessa laajasti. Ainakin koen, että omalla koulumenestykselläni ja kognitiivisilla kyvyilläni saattaa olla jotain tekemistä lapsuuden musiikkiharrastuksen kanssa." (nainen, Helsinki, s. 1987)

Toiseksi suurin osa ($n = 35$) vastanneista totesi musiikkiluokalla olemisen kannustaneen ja tukeneen musiikin harrastamista. Vastaajat kuvasivat musiikkiluokasta olleen hyötyä myös myöhempiin vapaa-ajan harrastuksiin. Lisäksi musiikkiluokan innostamana musiikki on ylipäätään tarjonnut iloa, elämyksiä ja sisältöä elämään.

"Musiikkiluokalla oli suuri merkitys siihen, että soittoharrastus pysyi koko kouluajan ja jatkui myös sen jälkeen. Kannustava ympäristö vaikutti positiivisesti harrastamiseen, sillä soittamista ja kaikkea siihen liittyvää pidettiin normaalina. Myös muiden instrumenttien kokeiluun ja opiskeluun kannustettiin, minkä takia omakin instrumenttiskaala kasvoi." (mies, Imatra, s. 1985)

Erityisesti musiikin alalla sekä opetus- ja kasvatusalalla toimivat ($n = 11$) kuvasivat musiikkiluokan vaikuttaneen omaan ammatilliseen suuntautumiseen. Monet uskoivat musiikkiluokalla olon vaikuttaneen musiikin alalle hakeutumiseen, mutta usein vähintään yhtä merkittävänä tekijänä pidettiin omia musiikkiharrastuksia musiikkiopistossa tai vanhemman toimimista musiikin alalla. Usein musiikin alalle suuntautuminen koettiin monen asian yhteisvaikutukseksi.

"Musiikkiluokat olivat varmaan tärkein yksittäinen syy, joka toi minut alalle." (mies, Jyväskylä, s. 1962)

"Musiikkiluokilla oli suuri vaikutus musiikinopettajaksi kouluttautumiseen ja musiikkiluokille töihin hakeutumiseen, mutta musiikkiopiston merkitys oli vähintään yhtä suuri. -- (nainen, Kajaani, s. 1981)

Vähemmistö ($n = 5$) vastaajista toi esiin musiikkiluokan kielteisiä vaikutuksia omaan ammatilliseen suuntautumiseen ja vapaa-ajan harrastuksiin. Nämä vastaukset olivat toisiinsa nähden erilaisia ottaen kantaa niin koko musiikkiluokainstituutioon, musiikkiluokka-aikaisiin ahdistaviin muistoihin, kiusaamiseen, musiikkiharrastuksen aloittamisen viivästymiseen kuin luokan oppimis- ja kasvuympäristön haasteelliseen ilmapiiriin. Kolme vastaajaa koki, ettei musiikkiluokalla oleminen ole vaikuttanut millään tavalla nykyiseen ammattiin ja vapaa-ajan harrastuksiin.

"-- Hyvin suoriutuvat opiskelijat eroteltiin alisuoriutujista silloin 2. luokan musiikkiluokan pääsykokeissa. Vaikka koin, että musiikkiluokka oli kokemuksena hyvä, eristi se ennestään alisuoriutuvia lapsia. -- Kokonaisuudessaan koen, että musiikkiluokajärjestelmä on eriarvostava ja verrattavissa opiskelijoiden jakamiseen lähtötasoittain. Mielestäni koko järjestelmä tulisi laajentaa kaikille lapsille tai lakkauttaa välittömästi." (nainen, Iisalmi, s. 1985)

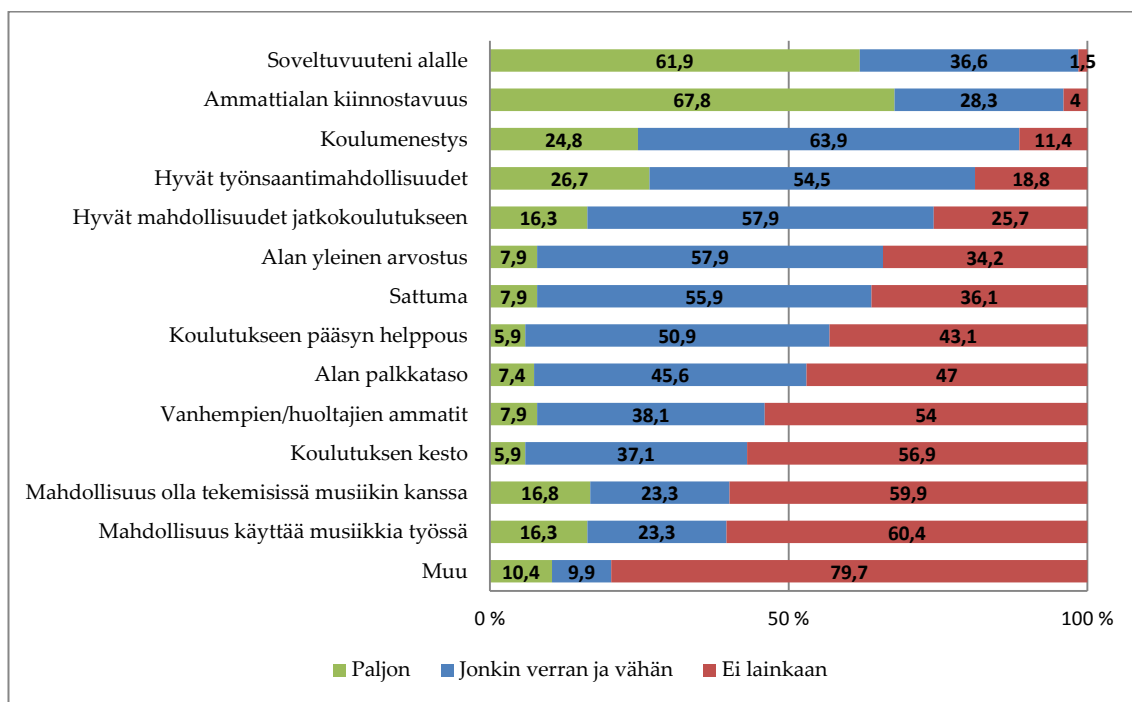
"Musiikkiluokka oli täynnä voimakkaita persoonia, joten sopeutuminen joukkoon oli ajoittain vaikeaa. Tämän takia en halunnut jatkaa musiikkiluokkaa yläasteelle, vaan vaihdoin tavalliselle luokalle. --" (nainen, Jyväskylä, s. 1993)

TAULUKKO 6. Avoin kysymys: Mitä muuta musiikkiluokan vaikutuksesta ammatilliseen suuntautumiseen ja vapaa-ajan harrastuksiin ($n = 68$).

	Mitä muuta haluat sanoa musiikkiluokan vaikutuksesta ammatilliseen suuntautumiseen ja vapaa-ajan harrastuksiisi?	Mainittu vastuksissa (lkm)
1	hyvä kasvu- ja oppimisympäristö	68
2	kannustus ja tuki musiikin harrastamiseen	35
3	vaikutus ammatilliseen suuntautumiseen	11
4	ei vaikutusta nykyiseen ammattiin ja vapaa-ajan harrastuksiin	3
5	kielteinen vaikutus	5

7.2 Musiikin asema koulutukseen hakeutumisessa, ammatinvalinnassa ja työtehtävissä

Yleisimmiksi koulutukseen hakeutumiseen ja ammatinvalintaan vaikuttavista tekijöistä neljäntoista vaihtoehdon joukosta nousi alalle soveltuvuus, ammattialan kiinnostavuus ja koulumenestys (Kuvio 2). Tutkittavista 18,8 % mainitsi jonkun muun tekijän koulutukseen hakeutumiseen vaikuttavana tekijänä. Näitä tekijöitä olivat esimerkiksi sitoutuminen työn ajamaan arvomaailmaan, ympärillä olevien ihmisten antama ohjaus ja kannustus, perheen odotukset, omat aikaisemmat elämänvalinnat, elämäntilanne, omat kokemukset alasta, harrastukset, kiinnostus ihmisläheiseen työhön, akateemisuuden ja käsillä tekemisen yhdistäminen ja pakko hakea johonkin koulutukseen. Eräs tutkittava mainitsi olevansa syrjäytynyt, eikä ole hakenut mihinkään koulutukseen.



KUVIO 2. Koulutukseen hakeutumiseen ja ammatinvalintaan vaikuttaneet tekijät ($N = 202$). Alalle soveltuvuus ja ammattialan kiinnostavuus olivat yleisimmät ammatillista suuntautumista ohjaavat tekijät.

Tutkittavien koulutusaste oli yhteydessä vastaajien koulutukseen hakeutumiseen ja ammatinvalintaan vaikuttaneisiin tekijöihin koulumenestyksen, koulutuksen keston ja alan yleisen arvostamisen osalta (Taulukko 7). Mitä korkeampi koulutus, sitä enemmän vastaajat kuvasivat koulumenestyksen ja alan yleisen arvostuksen vaikuttaneen ammatinvalintaansa. Mitä matalampi koulutus, sitä vaikuttavammaksi koulutuksen kesto arvioitiin ammatinvalinnan osalta.

Alan palkkataso, vanhempien/huoltajien ammatit, alan yleinen arvostus ja hyvät työnsaantimahdollisuudet olivat puolestaan yhteydessä tutkittavien ikään. Mitä nuorempia tutkittavat olivat, sitä vaikuttavammaksi nämä tekijät koulutukseen hakeutumisessa arvioitiin, ja sitä vähemmän koulutukseen hakeutumiseen vaikutti alalle soveltuvuus.

TAULUKKO 7. Koulutusasteen, iän, sukupuolen sekä musiikin ja muun alan koulutusalan yhteydet koulutukseen hakeutumiseen ja ammatinvalintaan vaikuttaneisiin tekijöihin.

	Koulutusaste <i>n</i> = 199		Ikäryhmä <i>n</i> = 202		Sukupuoli <i>n</i> = 202		Koulutusala <i>n</i> = 202	
	<i>r</i>	<i>p</i> -arvo	<i>r</i>	<i>p</i> -arvo	$\chi^2(3)$	<i>p</i> -arvo	$\chi^2(3)$	<i>p</i> -arvo
Koulumenestys	0,36	< 0,001	0,03	0,65	6,81	0,08	8,24	0,04
Koulutukseen pääsyn helppous	-0,01	0,92	-0,04	0,56	6,38	0,09	7,12	0,07
Koulutuksen kesto	-0,19	< 0,01	-0,07	0,31	5,45	0,14	10,70	0,02
Alan palkkataso	0,13	0,06	0,20	< 0,001	12,08	< 0,01	11,27	0,01
Vanhempien/huoltajien ammatit	0,11	0,12	0,28	< 0,001	1,59	0,67	4,01	0,26
Alan yleinen arvostus	0,24	< 0,01	0,25	< 0,001	5,48	0,18	2,49	0,48
Mahdollisuus olla tekemisissä musiikin kanssa	0,05	0,53	-0,97	0,17	1,48	0,69	134,26	< 0,001
Ammattialan kiinnostavuus	0,13	0,07	0,05	0,51	4,81	0,19	3,99	0,26
Soveltuvuuteni alalle	0,11	0,14	-0,15	0,03	7,28	0,06	9,32	0,03
Mahdollisuus käyttää musiikkia työssä.	0,06	0,42	-0,14	0,06	4,04	0,26	136,26	< 0,001
Hyvät työnsaantimahdollisuudet	0,09	0,23	0,15	0,03	1,03	0,80	15,12	< 0,01
Hyvät mahdollisuudet jatkokoulutukseen	-0,04	0,55	0,11	0,13	1,52	0,68	6,26	0,10
Sattuma	0,06	0,40	-0,34	0,64	0,94	0,82	2,59	0,46
Muu	-0,02	0,81	0,02	0,78	2,65	0,30	2,61	0,46

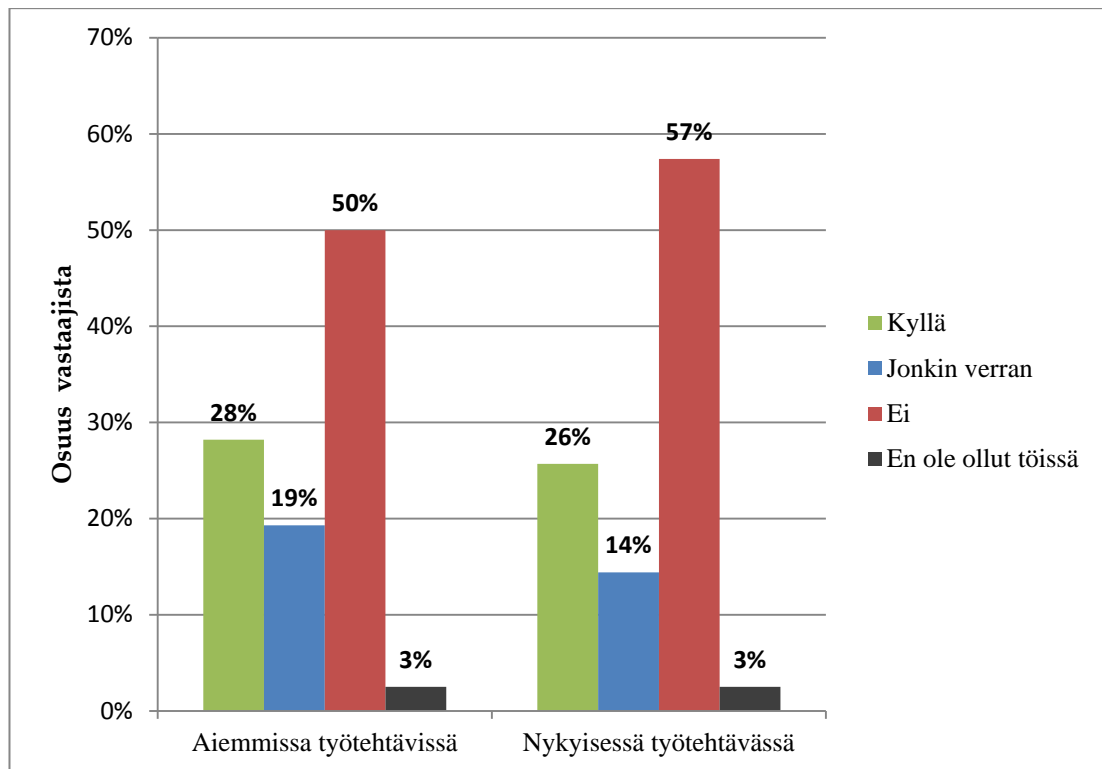
Sukupuoli oli yhteydessä siihen, kuinka paljon alan palkkatason arvioitiin vaikuttaneen ammatin valintaan (Taulukko 7). Miehet (42,9 %) kuvasivat naisia (19 %) todennäköisemmin alan palkkatason vaikuttavan jonkin verran ammatinvalintaan (sovitettu standardoitu jäännös 3,4). Toisaalta miehet (32,7 %) myös mainitsivat naisia (51,6 %) epätodennäköisemmin, ettei alan palkkatasolla ole lainkaan merkitystä (sovitettu standardoitu jäännös -2,3).

Musiikin alalle ja muulle alalle hakeutuneiden tutkittavien vastaukset erosivat jonkin verran koulutukseen hakeutumiseen vaikuttaneissa tekijöissä (Taulukko 3). Musiikin alalla toimiville (69,4 %) oli muulla alalla työskenteleviä (42,2 %) todennäköisempää, ettei alan palkkatasolla ollut ollut merkitystä ammatinvalinnassa (sovitettu standardoitu jäännös -3). Lisäksi musiikin alalla työskenteleville (33,3 %) oli muulla alalla toimivia (15,7 %) todennäköisempää, että koulumenestys vaikutti vain vähän koulutukseen hakeutumisessa (sovitettu standardoitu jäännös 2,8). Erittäin vaikuttavaksi koulutukseen hakeutumisessa musiikin alalla olevat (83,3 %) arvioivat muulla alalla toimivia (57,2 %) todennäköisemmin alalle soveltuvuuden (sovitettu standardoitu jäännös 2,9). Musiikin alalla työskenteleville (80,6 %) oli myös muulla alalla toimivia (3 %) todennäköisempää arvostaa ammatinvalinnassa mahdollisuutta olla tekemisissä musiikin kanssa (sovitettu standardoitu jäännös 11,3). Lähes yhtä vaikuttavaksi musiikin alalla työskentelevät (77,8 %) arvioivat muulla alalla työskenteleviä (3 %) todennäköisemmin mahdollisuuden käyttää musiikkia työssä (sovitettu standardoitu jäännös 11).

Sen sijaan muulla alalla työskenteleville (30,7 %) oli musiikin alalla toimivia (8,3 %) todennäköisempää arvostaa alalle hakeutumisessa hyviä työnsaantimahdollisuuksia (sovitettu standardoitu jäännös 2,8) (Taulukko 3). Lisäksi muulla alalla työskentelevät (51,8 %) kuvasivat musiikin alalla toimivia (80,6 %) epätodennäköisemmin, että koulutuksen kesto vaikuttaa ammatinvalintaan (sovitettu standardoitu jäännös -3,2).

Yli puolet vastaajista koki, ettei musiikillisista tiedoista ja taidoista ole ollut hyötyä työtehtävissä (Kuvio 3). Sen sijaan noin kuudesosa vastaajista mainitsi

hyötyneensä musiikin tiedoista ja taidoista jokin verran ja yli neljäsosa enemmänkin.



KUVIO 3. Musiikillisten tietojen ja taitojen hyöty aiemmissä työtehtävissä ja nykyisessä työtehtävässä ($N = 202$). Noin puolelle vastaajista musiikillisista tiedoista ja taidoista ei ole ollut hyötyä työtehtävissä.

Luonnollisesti musiikin alalla toimivat kuvasivat tarvitsevansa kaikin puolin musiikillisia tietoja ja taitoja työtehtävissään. Tämän lisäksi muulla kuin musiikin alalla työskentelevistä 62 henkilöä kertoi käyttäneensä musiikillisia tietoja ja taitoja joko aiemmissä työtehtävissä ja/tai nykyisessä työssään. Suuressa osassa vastauksia mainittiin enemmän kuin yksi vaihtoehto.

Muulla kuin musiikin alalla työskentelevät vastaajat ($n = 44$) kokivat hyötyn työtehtävissään erityisesti laulutaidosta, hyvästä sävelkorvasta ja äänen käytön tietämyksestä. Useimmin laulutaidon hyödyllisyydestä mainitsivat varhaiskasvatus-, opetus-, hoito- ja teatterialalla työskentelevät. Soitto-, säestys- ja soittimien viritystaito sekä musiikin harjoittamistaito koettiin lähes yhtä hyödylliseksi ($n = 37$) työtehtävissä. Musiikintuntemus ja yleinen

musiikkietous ($n = 21$) arvioitiin hyödylliseksi varhaiskasvatus-, opetus- ja teatterialojen lisäksi erityisesti akustiikkasuunnittelussa, tapahtumatuotannossa ja media-alalla.

"Hyödynnän musiikkia päivittäin työssäni lastentarhanopettajana. Päiviini kuuluu erityisesti laulua arjen eri tilanteissa, mutta soitan välillä myös kitaraa lapsia säestäessä. Koen, että hyövästä sävelkorvasta on paljon iloa ja hyötyä lapsia opettaessa. --" (nainen, lastentarhanopettaja, s. 1988)

"Työssäni järjestän ja juonnan tapahtumia ja esiinnyn isommillekin ihmisryhmille. Osana työtäni on kohdata uusia ihmisiä eri puolilta maailmaa ja musiikin tuntemus on eduksi, koska se on puheenaiheena neutraali ja ylittää sopivasti kulttuurirajoja." (nainen, kansainvälisten asioiden suunnittelija, s. 1985)

Rytmitajusta ja musiikin hyödyistä työvälineenä sekä inspiraation lähteenä oli vähemmän mainintoja ($n = 5$). Rytmitajun hyödyistä mainitsi erityisesti liikunnan ja teatterialan toimijat. Musiikki toimi työvälineenä ja inspiraation lähteenä varsinkin valokuvauksessa, teatterin tekemisessä ja nuorten kanssa työskentelyssä.

"Keväällä ohjasin kansalaisopiston jumppia ja uskon, että musiikin ja rytmien ymmärtämisestä oli hyötyä niin sarjojen suunnittelussa kuin ohjauksessakin." (nainen, liikuntapedagogiikan opiskelija, s. 1993)

"Teen työttömien nuorten kanssa töitä, ja taide on välineenä tässä." (nainen, medianomi ja teatteri-ilmaisun ohjaaja, s. 1979)

Artistien näkökulmasta ajattelua ($n = 2$) tarvitsivat työssään erilaisten tapahtumien järjestäjät ja tuottajat. Joillakin aloilla musiikilliset tiedot ja taidot olivat hyödyksi työnsaannissa. Muutama vastaaja uskoi musiikillisten tietojen ja taitojen kehittäneen yleisesti kognitiivisia kykyjä.

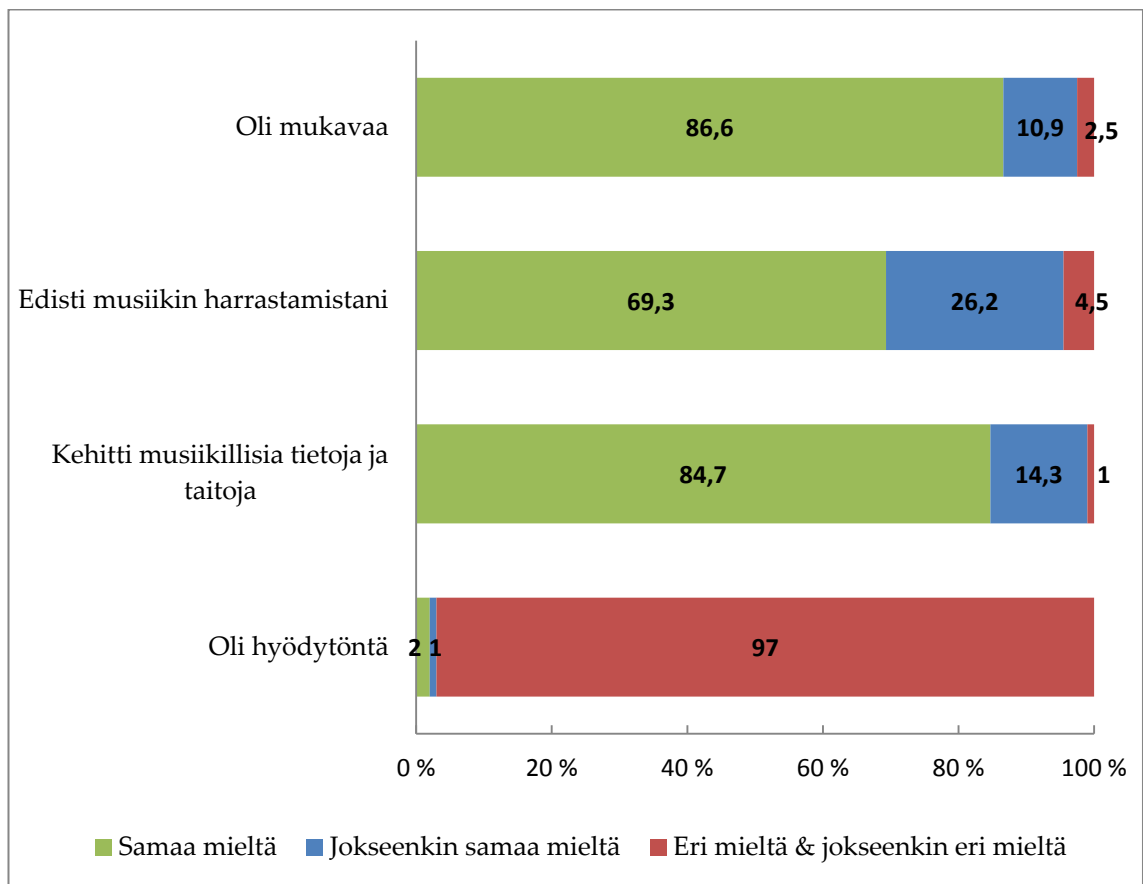
"Tapahtumatuottajana toimiessani on helpompi ymmärtää esimerkiksi tapahtumissa esiintyviä muusikoita ja heidän tarpeitaan oman musiikkiharrastuksen kautta." (nainen, kulttuurituottaja, s. 1988)

"Olen säveltänyt musiikkia näytelmiin, näytellyt ja laulanut, sekoittanut musiikkia ja teatteria eri tavoilla sekä soittanut kaikenlaista. Alallani musikaalisuus on valttia työnsaannissa ja rytmi yksi olennaisempia elementtejä monissa eri muodoissaan." (nainen, teatterikuraattori/näyttelijä/teatteri-ilmaisun ohjaaja, s. 1983)

"Koen, että musiikillisista tiedoista ja taidoista on hyötyä ihan kaikessa. -- Varmasti aivojen toiminnan ja ajattelutavan kannalta." (nainen, yrittäjä, s. 1978)

7.3 Kokemuksia musiikkiluokkatoiminnasta

Musiikkiluokalla oleminen on koettu myönteisenä ja hyödyllisenä asiana; opiskeleminen on kehittänyt tutkittavien musiikillisia tietoja ja taitoja sekä edistänyt musiikin harrastamista (Kuvio 4). Miesten ja naisten sekä eri ikäryhmien vastaukset olivat yhtenäisiä (Taulukko 8).



KUVIO 4. Millaisena musiikkiluokkatoiminta on koettu? (N = 202) Tavallisesti musiikkiluokalla oleminen on koettu mukavana ja hyödyllisenä asiana.

TAULUKKO 8. Millaisena musiikkiluokkatoiminta on koettu sukupuolittain ja ikäryhmittäin (N = 202).

	Miehet <i>n</i> = 49 <i>Md</i>	Naiset <i>n</i> = 153 <i>Md</i>			60-luku <i>n</i> = 14 <i>Md</i>	70-luku <i>n</i> = 25 <i>Md</i>	80-luku <i>n</i> = 144 <i>Md</i>	90-luku <i>n</i> = 19 <i>Md</i>	$\chi^2(3)$	<i>p</i> -arvo
Oli mukavaa.	4,00	4,00	3596,00	0,47	4,00	4,00	4,00	4,00	0,95	0,81
Edisti musiikin harrastamista.	4,00	4,00	3247,50	0,08	4,00	4,00	4,00	4,00	4,23	0,24
Kehitti musiikillisia tietoja ja taitoja.	4,00	4,00	3508,00	0,28	4,00	4,00	4,00	4,00	0,51	0,92
Oli hyödytöntä.	1,00	1,00	3628,50	0,60	1,00	1,00	1,00	1,00	2,85	0,42

Avoimella kysymyksellä selvitettiin musiikkiluokan käyneiden mieleenpainuvimpia kokemuksia musiikkiluokka-ajoilta. Mieleenpainuvimmat kokemukset liittyivät useimmiten musiikkiluokka-ajan konsertteihin, esiintymisiin, produktioihin tai kilpailuihin ($n = 156$) (Taulukko 9). Esiintymistilanteet on koettu unohtumattomina, erityisinä kokemuksina, jotka ovat tuottaneet onnistumisen elämyksiä ja aiheita ylpeyteen:

"Mieleenpainuvimpia ovat varmasti olleet musiikkiluokkien jokavuotiset konsertit. Hiukan perhosiä vatsassa ja salillinen kuulijoita. Aika lavalla riensi ohi aivan huimaa vauhtia. Tunne, että yhdessä loimme hienoa musiikkia, luottamus luokkatovereihin ja omaan osaamiseen ja ääneen tekivät tilanteesta aivan erityisen." (nainen, Imatra, s. 1985)

Yhteiset leirit, matkat ja niiden järjestelyt ($n = 64$) tuottivat toiseksi eniten mainintoja mieleenpainuvissa kokemuksissa. Esiintymiset, konserttitoiminta ja muu rahankeruu tuotti luokalle omaa rahaa, joka yleisimmin käytettiin ulkomaille suunnattujen matkojen toteuttamiseen.

"Luokkaretket (muut luokat matkusti Suomessa, me ulkomailla)." (nainen, Imatra, s. 1983)

Musiikkiluokalla vallinnut hyvä yhteishenki, yhdessä tekeminen ja harjoittelu ($n = 60$) koettiin myös tärkeänä kokemusten joukossa. Toiset kuvasivat hienoimmiksi kokemuksikseen yhteisöllisyyden ja musiikin tunneilla koetun yhdessä tekemisen meiningin. Neljä vastaajaa mainitsi vastauksissaan inspiroivan ja motivoivan musiikkiluokanopettajan.

"Yhteishenki oli uskomaton! Yhteiset esiintymiset hioivat luokan tiiviiksi yhteiseksi, jossa oli hyvää tsemppiä ja sopivasti kunnianhimoa. Opimme näkemään vaivaa ja tekemään työtä yhteisen tavoitteen eteen ja sitten saimmekin tehdä mahtavia reissuja Suomessa ja ulkomailla." (nainen, Kajaani, s. 1980)

"Musiikkitunnit, joilla soitettiin ja laulettiin yhdessä. Yhteisöllisyys ja onnistumisen tunne, kun laulu alkaa sujua ja stemmat osua kohdalleen oli hienointa." (mies, Imatra, s. 1988)

Pieni osa vastaajista ($n = 21$) koki mieleenpainuvimmaksi kokemuksekseen enemmän henkilökohtaisesti tärkeän asian, kuten esityksessä olleen soolo-osuuden ($n = 9$), bänditoiminnan ja eri soittimiin tutustumisen ($n = 8$) tai ystävyysuhteet luokkatoverien kanssa ($n = 4$). Ystävyysuhteisiin liittyvissä

muistoissa mainittiin esimerkiksi luokkatovereiden kanssa vapaa-ajalla toteutetut omatoimiset harjoitustuokiot ja musiikkiesitykset. Syntyneet ystävyysuhteet ovat jatkuneet vuosienkin jälkeen, eräs vastaaja kuvaa löytäneensä myös puolisonsa musiikkiluokalta.

Mieleepainuvimpien kokemusten joukossa oli myös ikäviä muistoja liittyen laulukokeisiin, vaadittuun tietotasoon ja kannustuksen puutteeseen. Musiikkiluokan puutteeksi mainittiin myös sukupuolijakauman tyttövoittoisuus. Ikävät muistot olivat varsin yksittäisiä vastauksia, lukuun ottamatta laulukokeista tulleet maininnat ($n = 4$).

"Laulukokeet oli kamalia, mutta jälkikäteen ajatellen nekin vain kasvattivat paineen- ja stressinsietokykyä sekä esiintymistaitoja. Osa opettajista oli todella ilkeitä laulukoetilanteissa, miksi kaikki oppilaat pelkäsivät näitä kokeita."
(nainen, Kajaani, s. 1987)

"Piti opetella klassisia musiikkiteoksia ja tunnistaa teokset kuuntelemalla tais olla joskus viidennellä luokalla. Ei pakosti hyvää muisto, mutta mieleepainuvoin."
(mies, Pori, s. 1976)

Kaikista tutkittavista ($N = 202$) tähän kysymykseen vastasi 197 musiikkiluokan käynnyttä. Suuressa osassa vastauksia mainittiin enemmän kuin yksi vaihtoehto. Joillakin vastaajilla oli vaikeuksia eritellä mieleepainuvimpia kokemuksia johtuen hyvien kokemusten paljoudesta.

TAULUKKO 9. Avoin kysymys: Mieleepainuvimmat kokemukset musiikkiluokka-ajoilta ($n = 197$).

	Kerro jostain mieleepainuvimmasta kokemuksesta musiikkiluokka-ajoilta.	Mainittu vastauksissa (lkm)
1	Konsertit, esiintymiset, produktiot ja kilpailut	156
2	Yhteiset leirit, matkat ja niiden järjestely	64
3	Hyvä yhteishenki, yhdessä tekeminen ja harjoittelu	60
4	Oma soolo-osuus esityksessä	9
5	Eri soittimiin tutustuminen, bänditoiminta	8
6	Motivoiva opettaja	5
7	Laulukokeet	4
8	Ystävyys luokkatoverien kanssa	4
9	Muu vastaus	4

Suurin osa tutkittavista (98 %) menisi edelleen musiikkiluokalle, mikäli saisi valita uudelleen. Vastaavasti neljä vastaajaa (2 %) valitsisi peruskoulun tavallisen luokan musiikkiluokan sijaan. Nämä vastaajat kuvasivat musiikkiluokkia tarpeettomiksi ja musiikin innostusta heikentäväksi, musiikkiluokan henkistä ilmapiiriä ahdistavaksi sekä omia musiikillisia taitoja riittämättömiksi:

"Huonot työllistymismahdollisuudet kyseisellä alalla tulevaisuutta ajatellen. Syö paljon aikaa, jonka olisi voinut käyttää esimerkiksi muiden kouluaineiden, kuten kielten opiskeluun." (mies, Espoo, s. 1988)

"Koulun, varsinkin musiikkiluokan henkinen ilmapiiri oli ahdistava, kiusaamista ja syrjimistä suosiva sekä musiikin ilon pilaava." (nainen, Kajaani, s. 1987)

7.4 Kodin yhteys musiikkiluokan käymiseen, musiikin harrastamiseen ja ammatinvalintaan

Isän ja äidin kouluttautuneisuudella oli yhteyksiä kodin varhaismusiikillisiin tekijöihin, joita olivat kotoa löytyvä soitin, äänilevyjen kuuntelu, jonkin soittimen soittaminen ja musiikkileikkikoulussa käyminen. Mitä korkeammin sekä isä ($r = 0,39, p < 0,001$) että äiti ($r = 0,40, p < 0,001$) olivat kouluttautuneet, sitä enemmän kotioiloissa näkyi varhaismusiikillisiä tekijöitä. Sen sijaan sukupuolten, luokat 3–9 ja tätä lyhyemmän ajan musiikkiluokalla olleiden sekä musiikin ja muun alan toimijoiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa lapsuuden kotioiloissa esiintyvissä varhaismusiikillisissä tekijöissä (Taulukko 10).

TAULUKKO 10. Kodin varhaismusiikilliset tekijät sukupuolittain, musiikkiluokkaryhmittäin sekä musiikin ja muun alan toimittain ($N = 202$).

		Kodin varhaismusiikilliset tekijät			
		<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>t</i> (200)	<i>p</i> -arvo
Sukupuoli	Miehet	2,84	1,03	-0,65	0,52
	Naiset	2,95	1,04		
Musiikkiluokalla oloaika	3-9 luokat	2,87	1,07	-1,23	0,22
	Lyhyempi aika	3,09	0,91		
Musiikin alalla toimiminen	Toimii	3,06	1,04	0,86	0,39
	Ei toimi	2,89	1,04		

Kolme tärkeintä syytä musiikkiluokalle hakeutumiseen olivat kiinnostus musiikkiin (88,1 %), halu edistää jo alkanutta musiikkiharrastusta (45,5 %) ja vanhempien valinta (39,1 %). Näitä tekijöitä harvemmin mainittiin halu aloittaa musiikkiharrastus (29,7 %), vanhemmat sisarukset kävivät myös musiikkiluokkaa (24,3 %), kavereitakin haki musiikkiluokalle (33,7 %) sekä jokin muu syy (15,3 %). Joitakin muita musiikkiluokalle hakeutumisen syitä olivat: mielenkiinto, uteliaisuus ja innostus kaikkeen uuteen, opettajan suositus, halu päästä esiintymään, umpimusikaalisuus, musiikkiluokan arvostus, koulun vaihtaminen, muutto uudelle paikkakunnalle sekä koulun fyysinen sijainti.

Tutkittavien vanhemmat olivat yleisimmin suorittaneet korkeakoulututkinnon (43,3 %) tai ammatillisen tutkinnon (27,2 %). Sekä isän ($r = -0,04$, $p = 0,62$) että äidin ($r = 0,06$, $p = 0,42$) koulutusasteella ei ollut yhteyttä tutkittavien tämän hetkiseen musiikin harrastusaktiivisuuteen. Sen sijaan vanhemman musiikin alan ammatillisuus ja musiikkiluokan käyneen tutkittavan harrastusaktiivisuus olivat yhteydessä toisiinsa: musiikin alalla toimivien vanhempien lapset harrastivat nykyisin muita tutkittavia säännöllisemmin musiikkia ($r = 0,20$, $p = 0,005$).

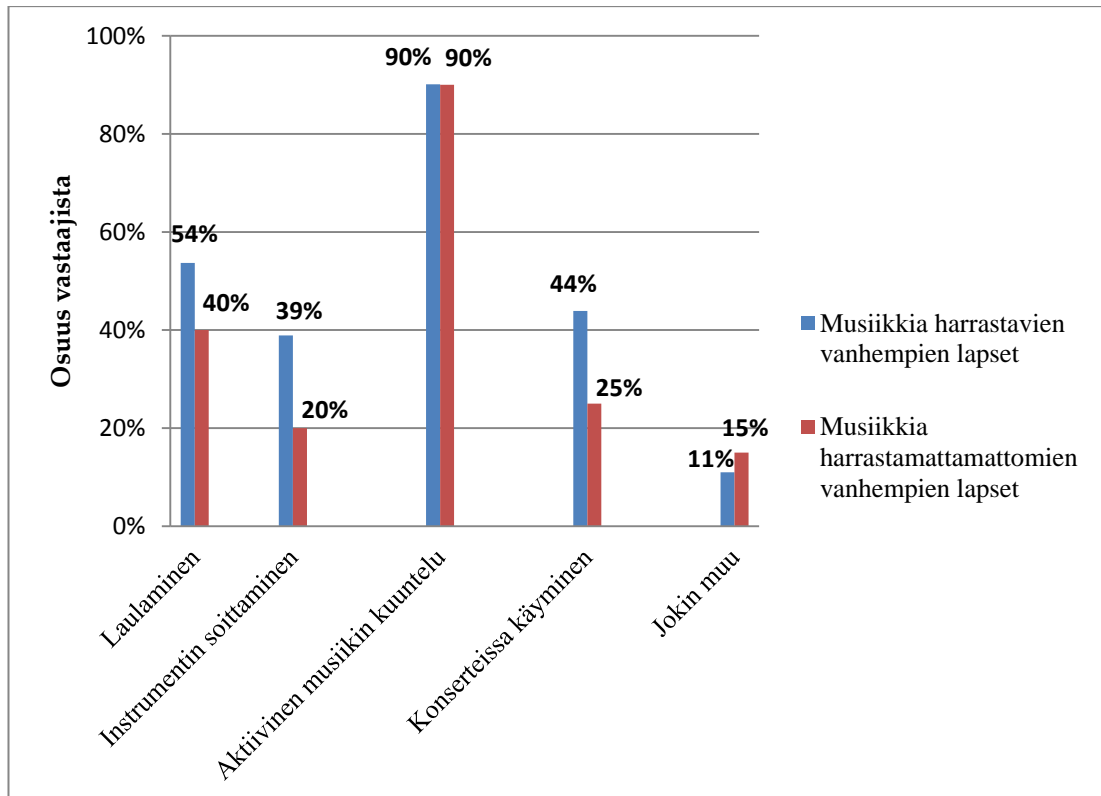
Valtaosalla (90,6 %) musiikkiluokan käyneistä oli sisaruksia. Hieman yli puolella vastaajista (53 %) myös joku sisaruksista oli ollut musiikkiluokalla. Sisaruksista musiikkia oli harrastanut 72,3 %.

Jommankumman vanhemman tai jonkun sisaruksen musiikin alalla toimiminen oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tutkittavan musiikin alan ammattilaisuuteen ($\chi^2(2) = 19,41, p < 0,001$). Mikäli perheessä joku oli toiminut musiikin alalla, oli todennäköisempää hakeutua musiikin alalle kuin muulle alalle (Taulukko 12). Vastaavasti epätodennäköisintä oli toimia musiikin alalla, jollei perheessä ollut musiikin alan toimijoita.

TAULUKKO 12. Perheenjäsenten musiikin alan ammattilaisuuden yhteydet musiikin ja muulla alalla toimimiseen ($N = 202$).

	Musiikin ala	Muu ala	Yhteensä
Perheestä ei kukaan musiikin alalla	17	136	153
	47,20 %	81,90 %	75,70 %
sovitettu standardoitu jäännös	-4,4	4,4	
Vanhempi tai sisarus musiikin alalla	15	24	39
	41,70 %	14,50 %	19,30 %
sovitettu standardoitu jäännös	3,7	-3,7	
Vanhempi ja sisarus musiikin alalla	4	6	10
	11,10 %	3,60 %	5 %
sovitettu standardoitu jäännös	1,9	-1,9	
Yhteensä	36	166	202
	100 %	100 %	100 %

Vanhempien musiikin harrastuneisuus ja musiikkiluokan käyneen musiikin harrastamisen aktiivisuus olivat yhteydessä toisiinsa: mitä enemmän vanhemmat olivat harrastaneet musiikkia, sitä säännöllisemmin musiikkiluokan käyneet harrastivat musiikkia tällä hetkellä ($r = 0,33, p < 0,001$) (Kuvio 5).



KUVIO 5. Vanhemman musiikin harrastuneisuuden yhteydet tutkittavan musiikin harrastuneisuuteen ($N = 202$). Musiikkia harrastavien vanhempien lapset harrastavat todennäköisemmin musiikkiin liittyviä harrastuksia.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia yhteyksiä musiikkiluokan käymisellä on musiikkiharrastuksiin ja ammatilliseen suuntautumiseen. Lisäksi tarkastelin musiikkiluokan käyneiden kokemuksia musiikkiluokatoiminnasta, ja musiikin asemaa ammatillisessa suuntautumisessa ja työtehtävissä. Olin myös kiinnostunut kotitaustatekijöiden mahdollisesta vaikutuksesta musiikin harrastamiseen ja musiikin alan ammattiin kouluttautumiseen.

Tutkimuksen tulosten mukaan musiikkiluokan käyminen edisti elinikäistä musiikin harrastamista. Sen sijaan musiikkiluokan käymisellä oli harvemmin yhteyttä ammatilliseen suuntautumiseen. Näin ollen tutkimuksen oletus musiikkiluokkaopetuksen kannustavasta vaikutuksesta pitkäkestoiseen musiikin harrastamiseen ja ammatilliseen suuntautumiseen osoittautui oikeaksi musiikkiharrastusten osalta. Musiikilla ei juuri ollut merkitystä koulutukseen hakeutumisessa, ammatinvalinnassa ja työtehtävissä muilla kuin musiikin alalle suuntautuneilla. Yleisesti musiikkiluokkaa pidettiin hyvänä, hyödyllisenä ja myönteisenä kasvu- ja oppimisympäristönä, ja musiikkiluokan käyneet olivat kouluttautuneita. Merkittävimmät motiivit musiikkiluokalle hakeutumiseen olivat kiinnostus musiikkiin ja halu edistää jo alkanutta musiikkiharrastusta. Vanhempien musiikin harrastuneisuus ja musiikin harrastusaktiivisuus sekä musiikin alan ammattilaisuus edistivät musiikkiluokan käyneiden nykyistä musiikin harrastamista, joten myös oletettu musiikkia sisältävän kotiympäristön yhteys aktiiviseen musiikin harrastamiseen ja ammatilliseen suuntautumiseen osoittautui todeksi. Aiempiin tutkimuksiin nähden tässä tutkimuksessa selvitettiin tarkemmin syntymävuoden ja musiikkiluokalla oloajan yhteyksiä musiikkiharrastuksiin ja ammatilliseen suuntautumiseen, ja tulosten mukaan näillä tekijöillä olikin selviä yhteyksiä niin musiikkiharrastuksiin kuin ammatilliseen suuntautumiseen.

8.1.1 Elinikäinen musiikin harrastaminen ja ammatillinen suuntautuminen

Tämän tutkimuksen mukaan musiikkiluokat onnistuvat tavoitteessaan virittää innostusta elinikäiseen musiikin harrastamiseen, sillä lähes kaikki musiikkiluokan käyneet harrastivat edelleen musiikkia. Näin ollen tulokseni vahvisti aikaisempien tutkimusten havaintoja musiikkiluokan käyneiden musiikkiharrastuksien jatkuvuudesta (Harinen 2005; Vataja & Vattulainen 1991), ja toiveista harrastaa musiikkia vielä enemmän tulevaisuudessa (Vataja & Vattulainen 1991). Tulokseni laajensi aikaisempia tuloksia siten, että musiikkiluokan käyneiden musiikkiharrastukset ovat säilyneet niin 1960-, 1970-, 1980-, kuin 1990-luvuilla syntyneillä nykyhetken saakka. Toisaalta myös Metsämuurosen (1995, 1997) mukaan musiikin harrastajien sisäinen sitoutuminen ja motiivien intensiteetit kasvavat iän myötä.

On epäselvää, missä määrin elinikäinen musiikin harrastaminen on musiikkiluokkien aikaansaamaa ja missä määrin riippuvaista yksilön omista ominaisuuksista ja kotiympäristön vaikutuksesta. Todennäköisesti näiden tekijöiden vaikutus on erilainen eri yksilöillä ja ylipäätensä vaikeasti toisistaan eroteltavissa. Näitä seikkoja olisi syytä selvittää mahdollisissa jatkotutkimuksissa. Joka tapauksessa tutkimuksen perusteella oli selvää, että musiikkiluokan käyneet harrastivat musiikkia huomattavasti enemmän kuin keskimääräinen suomalainen väestö (vrt. Suomen virallinen tilasto 2009; Zacheus 2008).

On mahdollista, että musiikkiluokat toimivat musiikkiharrastusten kannustajan roolin lisäksi myös hyvänä musiikkiharrastuksen herättäjänä. Erityisesti se lienee tavallista niiden lasten kohdalla, jotka eivät ole käyneet soittotunneilla ennen musiikkiluokalle tuloaan. Muiden musiikin opetusta järjestävien tahojen, kuten musiikkioppilaitosten, yksityisopetuksen, yksityisten musiikkikoulujen sekä vapaan sivistystyön tarjoaman taiteen perusopetuksen tulisi kaikissa kunnissa toimia saumattomassa yhteistyössä musiikkiluokkatoiminnan kanssa.

Kunnittain on suurta vaihtelua siinä, millaisia yhteistyömuotoja musiikkiluokilla on näiden tahojen kanssa (vrt. luku 2.2).

Tässä tutkimuksessa muodostui seitsemän musiikin harrastajatyyppeä, jotka olivat *elinikäinen musiikin harrastaja, toiveharrastaja, kotiharrastaja, musiikin aktiivinen kuuntelija, satunnainen kotiharrastaja, ammattilainen ja en todennäköisesti harrasta enää musiikkia* -vastaaja. Tulos on osin samansuuntainen havaittuihin pianon soittoa harrastavien soittajatyyppeihin (Kosonen 1996; luku 3.1). Musiikkiluokan käyneet lukeutuivat tavallisimmin elinikäisiksi musiikin harrastajaksi tai toiveharrastajaksi. Tämä tutkimus antaakin viitteitä siitä, että erityisesti toiveharrastajia ajatellen olisi tärkeää, että musiikin opetusta järjestävät tahot tarjoaisivat myös aikuisille mahdollisuuksia jatkaa aiemmin aloitettua musiikkiharrastusta tai aloittaa kokonaan uusi musiikkiharrastus.

Tuloksien perusteella voidaan todeta, että musiikkiluokat ovat koko yhteiskunnan kannalta merkittävä hyvinvoinnin lähde edistäessään musiikkiluokkalaisten elinikäistä musiikin harrastamista. Taide- ja kulttuuriharrastamisen on todettu tukevan ihmisen psykososiaalista kehitystä (Saarikallio 2011), saavan aikaan tunne-elämyksiä (Lundqvist, Carlson, Hilmersson & Juslin 2009), vahvistavan ihmisen hyvinvointia (Hyypä & Liikanen 2005) ja ennustavan pitkäikäisyyttä (Niemeläinen 2013). Musiikin harrastaminen on siis suorastaan terveellistä. Lisäksi musisointi muiden kanssa tuo elämään ihmissuhteita ja yhteisöllisyyttä.

Havaitsin, että musiikkiluokan käyminen vaikutti koko seitsemän vuotta musiikkiluokalla olleiden nykyisiin musiikkiharrastuksiin useammin kuin alle seitsemän vuotta musiikkiluokkaa käyneiden. Tutkimustulosten perusteella musiikkiluokkaopetuksen järjestämisessä olisi siis tärkeä pyrkiä siihen, että musiikkiluokalla opiskeltaisiin koko seitsemän vuotta, jotta se tukisi parhaalla mahdollisella tavalla elinikäistä musiikin harrastamista. Musiikkiluokkatoiminnan alkaessa 9-vuotiaana musiikin harjoittelu voi vielä

saada aikaan rakenteellisia muutoksia aivoissa (vrt. Huotilainen & Putkinen 2008, 204, myös luku 3.4).

Havaitsin myös, että 60-luvulla syntyneillä musiikkiluokan käyminen vaikutti nykyisiin musiikkiharrastuksiin useammin kuin 70-, 80- ja 90-luvulla syntyneillä. Musiikkiluokat, kuten muutkin erityistaitoa edellyttävät luokat, olivat 60- ja 70-lukujen taitteessa vielä harvinaisia. Onkin mahdollista, että erityisesti varhaisille musiikkiluokille hakeutui luokkien harvalukuisuudesta johtuen musiikkia arvostavien perheiden lapsia. Kyseisen ajan musiikkiluokkien opettajat olivat saaneet koulutuksensa kansakoulunopettajaseminaareissa, joissa musiikilla oli keskeinen sija (Kosonen 2012, 43–44). Toisaalta ennen informaatioteknologisten viestintävälineiden aikaa elävän musiikin merkitys oli yksittäiselle ihmiselle huomattavasti nykyistä suurempi (Juvonen 2000, 34).

Tuloksissa ilmeni, että musiikkiluokan käymisellä oli harvemmin yhteyttä ammatilliseen suuntautumiseen. Sen sijaan havaitsin uutena löytönä, että musiikkiluokka edisti jälleen useimmin koko seitsemän vuotta musiikkiluokalla olleiden ja 60-luvulla syntyneiden, mutta myös musiikin alalla toimivien ammatillista suuntautumista. Musiikkiluokkatoiminta tuki ammatinvalintaa tukemalla musiikkiaktiviteettien arkipäiväisyyttä, kasvattamalla esiintymisvarmuutta ja itseluottamusta sekä edistämällä hakeutumaan alalle, jossa voi käyttää musiikkia työssä.

Tuloksien mukaan musiikkiluokkaa pidettiin yleisesti hyvänä kasvu- ja oppimisympäristönä. On mahdollista, että musiikkiluokalla saman ryhmän pysyvyys edistää opetusryhmän kiinteyttä ja täten edesauttaa pitkäjännitteistä opiskelua. Toisaalta musiikin harjoittaminen aktivoi aivoja ja voi vaikuttaa myönteisesti oppimiseen ja kouluttautumiseen. Havaitsinkin, että musiikkiluokan käyneet olivat suomalaisten keskimääräiseen koulutustasoon (Suomen virallinen tilasto 2011) verraten erittäin korkeasti kouluttautuneita,

sillä kolme neljäsosaa oli suorittanut joko yliopisto- tai ammattikorkeakoulututkinnon. Tulokseni vahvisti myös aiempia havaintoja musiikkiluokan käyneiden aktiivisesta hakeutumisesta lukioon (Vataja & Vattulainen 1991). Tässäkin tutkimuksessa vanhempien koulutustaso näyttäisi määrittävän tutkittavien koulutusastetta (Jusi 2010; Luukkonen & Isohanni 1979; Savolainen 2001).

Tässä tutkimuksessa tutkittavien korkea kouluttautuneisuus johtuu luultavimmin siitä, että jo musiikkiluokalle hakeutuessa pyrkijäjoukko on valikoitunutta ja tyttövaltaista. Nykyisin Suomessa naiset kouluttautuvat miehiä korkeammin. Lisäksi hakeutuvien kotitaustoissa vaikuttaisi olevan kouluttautuneisuutta. Toisaalta koulutuksen merkitys korostuu entistä enemmän, koska nykyisessä postmodernissa yhteiskunnassa työmarkkinat ovat aiempaa epävakampia. Edes koulutus ei takaa työelämään kiinnittymistä, vaan moni joutuu määräaikaisten pätkätoiden kierteeseen.

8.1.2 Musiikki ammatillista suuntautumista ohjaavana tekijänä ja musiikin käyttäminen työtehtävissä

Tulokseni vahvisti aiempia havaintoja, joiden mukaan enemmistölle musiikkiluokan käyneistä musiikilla ei ollut merkitystä ammatillisessa suuntautumisessa. Sen sijaan keskeisimpiä ammatillista suuntautumista ohjaavia tekijöitä olivat yksilön sisäiset tekijät, kuten ammattialan kiinnostavuus ja alalle soveltuvuus. (Vataja & Vattulainen 1991.)

Tulosten mukaan musiikin alalle ja muulle alalle suuntautuneiden välillä oli suoraviivaisia eroja koulutukseen hakeutumiseen vaikuttaneissa tekijöissä. Musiikin alalla toimiville oli tavallisempaa arvostaa koulutukseen hakeutumisessa alalle soveltuvuutta, mahdollisuutta olla tekemisissä musiikin kanssa, mahdollisuutta käyttää musiikkia työssä sekä koulutuksen kestoja, kun taas muulla alalla toimiville oli yleisempää arvostaa hyviä työnsaantimahdollisuuksia, alan palkkatasoa ja koulumenestystä. Musiikin ja muun alan toimijoiden eroja koulutukseen hakeutumisessa voisi selittää

Hollandin ammatinvalintateoria (1959, 1966, 1973), jonka mukaan saman ammatillisen alan edustajilla on yhtäläisiä persoonallisuudenpiirteitä ja ominaisuuksia (Holland 1985, 10; luku 4.3). Teorian mukaan taiteellisella tyyppillä esteettiset arvot ohjaavat toimintaa (luku 4.3), kuten koulutukseen hakeutumista, ja tämä voisi mahdollisesti selittää sitä, miksi musiikin alalle hakeutuneet eivät ole arvostaneet ammatillisessa suuntautumisessa yhtä todennäköisesti hyviä työllisyysmahdollisuuksia ja alan palkkatasoa. Tämä voi myös selittää sitä, miksi musiikin alalla esiintyy työttömyyttä.

Alle puolet musiikkiluokan käyneistä käytti musiikkia työssään. Muulla kuin musiikin alalla toimivista alle kolmasosa oli työtehtävissä hyödyntänyt musiikillisia tietoja ja taitoja. Erityisesti laulutaito, hyvä sävelkorva ja äänenkäytön tietämys olivat olleet tarpeellisia etenkin opetus-, varhaiskasvatus- ja teatterialoilla. On mahdollista, että musiikkiluokkatoiminta antaa hyviä valmiuksia käyttää musiikillisia tietoja ja taitoja myös aloilla, joita ei tavallisesti yhdistetä musiikkiin.

8.1.3 Musiikkiluokkatoiminta

Havaitsin, että musiikkiluokalla oleminen on koettu myönteisenä ja hyödyllisenä. Musiikkiluokan käyneiden mieleenpainuvimmat kokemukset liittyivät tavallisesti konsertteihin, esiintymisiin, produktioihin ja kilpailuihin, yhteisiin leireihin, matkoihin ja niiden järjestelyihin sekä hyvään yhteishenkeen, yhdessä tekemiseen ja harjoitteluun. Vaikka otos oli kerätty eri kunnista, kokemuksissa oli paljon samaa. Sen sijaan kokemukset kuvaavat aikaansa: 60-luvulla syntyneiden mieleenpainuvimmat kokemukset liittyivät tavallisesti kuorolaulamiseen, kun taas 80- ja 90-luvulla syntyneillä laulamisen ohella soittamiin, soittamiseen ja laajempiin musikaaliprojekteihin. Ikäviä kokemuksia esitettiin mieleenpainuvimpina kokemuksina harvoin, ja ne olivat laulukokeita lukuun ottamatta varsin yksittäisiä vastauksia. Tutkimushavaintojeni perusteella musiikkiluokkatoiminnan olisi aika ajoin hyvä tutkia historiaansa ja ammentaa sieltä vaikutteita myös tähän päivään.

Tällä hetkellä koulun musiikkikasvatuksen tulisi erityisesti pyrkiä siihen, että soittamisen lisäksi lauletaan riittävästi monipuolista ohjelmistoa.

Vapaa-aikaan ulottuvat konsertit ja esiintymiset tavallisesti yhdistävät oppilaita, heidän vanhempiaan ja opettajaa edistäen hyvän ja turvallisen yhteishengen muodostumista. Lisäksi musiikkiluokkatoimintaa tukevien tukiyhdistysten ansiosta vanhemmat tutustuvat paremmin myös oman lapsen luokkatoverien vanhempiin. Konserttien ja esiintymisten ohella minullekin musiikkiluokan kasvattina ovat tulleet tutuksi leirikoulukassaa kerryttäneet myyntitoiminnat, kuten konserttien narikkapalvelu, erilaiset myyjäiset ja virpomavitsatalkoot, joita järjesteltiin koko perheiden avustuksella.

Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että merkityksellisimpänä musiikkiluokkatoiminnassa on koettu yhteismusisointi ja siihen kuuluva yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys. Tulos vahvistaa Pääkkösen (2013) havaintoja, joiden mukaan musiikkiluokilla musisointiprosessi ja ryhmäprosessi vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa. Sen sijaan tässä tutkimuksessa ei juurikaan esiintynyt Harisen (2005) havaintoa, jossa osa musiikkiluokan käyneistä arvioi saman asian merkittävimpänä kokemuksena, ja toiset turhana ja ikävänä. Ero johtunee erilaisesta kysymyksenasettelusta, sillä Harisen tutkimuksessa tutkittavat samalla arvioivat musiikkiluokkaopetusta.

Musiikkiluokka valittaisiin suvereenisti peruskoulun tavallisen luokan sijaan myös uudelleen. Kuitenkin neljä vastaajaa ei valitsisi musiikkiluokkaa enää niiden tarpeettomuuden, musiikin innostuksen heikentävyyden, henkisen ilmapiirin ahdistavuuden sekä omien musiikillisten taitojen riittämättömyyden vuoksi. On selvää, että myös koko koulujärjestelmämme parissa kohdataan tämäntapaisia haasteita.

Yleisesti ottaen musiikkiluokan käyneet pitivät musiikkiluokkalaisten valikoituvuutta hyvänä asiana. Tuloksissa nousi esiin myös toinen näkökulma, jonka mukaan musiikkiluokat haastavat tasa-arvon toteutumisen, ja luokkien tulisi olla kaikille oppilaille avoimia. Itse ajattelen kysymyksen olevan

ennenminkin lahjakkuudesta kuin tasa-arvosta, sillä valinta musiikkiluokalle tehdään musikaalisuuden perusteella. Siksi on tärkeää, että musiikkiluokkien valintakokeet järjestetään keskitetysti siten, että kaikkien koulujen oppilaat ovat samalla lähtöviivalla arvioitaessa heidän mahdollisuuksiaan ja valmiuksiaan opiskella musiikkiluokalla. Käytännössä musiikkiluokkatoiminta on eriyttävää opetusta lahjakkuuden perusteella, ja musiikkiluokat kokoavat samoista asioista kiinnostuneet vertaistoverit yhteen, mikä saattaa nostaa oppimisen intensiteettiä ja sitoutumista. On selvää, että musiikkiluokkatoiminta mahdollistaa musiikinopiskelun kuoroineen ja esiintymismatkoineen myös monille sellaisille oppilaille, joilla ei olisi muuten ollut näihin mahdollisuutta (Hyyppönen 2009, 97).

On varsin mielenkiintoista, miten juuri musiikki on onnistunut hankkimaan vastaavan erityisaseman suomalaisessa koululaitoksessa (Kansanen 2007, 200), vaikka voitaisiin nähdä, että runsas musiikin opetus vähentää oppilaiden omaa valinnaisuutta ja vie tunteja muilta oppiaineilta. Toisaalta koulujärjestelmässämme on myös muunlaista erikoistumista, esimerkiksi urheiluluokkien, taideluokkien, kansainvälisten International Baccalaureate -luokkien sekä steiner- ja montessorikoulujen muodossa. Myös näillä erikoistumisilla saattaa olla monenlaisia myönteisiä vaikutuksia kasvavan lapsen ja nuoren tulevaisuuteen, esimerkiksi harrastusten, ammatin ja hyvinvoinnin muodossa.

Jos musiikilla voidaan havaita olevan merkitystä muunkin oppimisen kannalta, silloin pitäisi esimerkiksi laulua integroida entistä enemmän muiden oppiaineiden opiskeluun. Muistelen, että alakoulun musiikkiluokalla kertotauluja ja englannin kieltä opiskeltiin laulaen. Myös muilla koululuokilla voitaisiin ottaa mallia musiikin käyttämisestä opetusmenetelmänä.

8.1.4 Kotitekijät

Tulosten mukaan kodilla oli monenlaisia yhteyksiä musiikkiluokan käymiseen, musiikin harrastamiseen ja ammatinvalintaan. Ensimmäkin tuloksissa ilmeni,

että vanhempien korkeampi koulutustausta ennakoi kotioloissa esiintyviä varhaismusiikillisia tekijöitä, kuten kotoa jo löytynyttä soitinta ja äänilevyjen kuuntelua. Tämä johtuu mahdollisesti siitä, että juurikin ylemmät toimihenkilöt ja yrittäjät harrastavat musiikkia aktiivisesti (Hanifi 2009).

Havaitsin, että keskeisimmät motiivit musiikkiluokalle hakeutumiseen olivat kiinnostus musiikkiin ja halu edistää jo alkanutta musiikkiharrastusta, joihin vanhemmilla ja muilla perheenjäsenillä vaikuttaisi ainakin jonkin verran olleen motivaatiota suuntaava vaikutus. Näillä tekijöillä on selkeä yhtymäkohta Mattilan (2010) tutkimukseen ja luvussa 3.3 esittämäni musiikin oppimisen motivaatiomalliin (Hallam 2002, 232–233). Ympäristöön liittyvät tekijät, kuten perheen kannustus, luo keskeistä motivaatiopohjaa, jolle kasvavan lapsen omat tavoitteet, toiveet ja valinnat rakentuvat. Ympäristö ei kuitenkaan yksistään riitä. Motivaatioon oppia musiikkia tarvitaan aina omaa persoonaa, omia kognitiivisia ominaisuuksia ja jonkinlaisia tulkintoja onnistumisista ja epäonnistumisista, joille omia tavoitteita ja päämääriä rakentaa. Joidenkin kohdalla kannustuksen puutteesta huolimatta musiikista saattaa muodostua keskeinen elämänalue.

Musiikkiluokan käyneen nykyistä harrastusaktiivisuutta edistivät vanhemman musiikin alan ammattilaisuus, vanhemman musiikin harrastuneisuus sekä harrastusaktiivisuus. Aiemmat tutkimukset vahvistavat, että musiikkia sisältävällä kotitaustalla on yhteys musiikkikokemusten saamiseen ja musiikkiopinnoissa menestymiseen (Klinedinst 1991), mutta ennen kaikkea tärkeää on kannustavat vanhemmat (Brand 1986; Cheech 2010; Davidson ym. 1997; Howe & Sloboda 1991; Moore ym. 2003; Juvonen 2006; Zdinski 1992). Tavallisesti vanhemman oma musiikkitoiminnan harjoittaminen niin ammattilaisena kuin harrastajana takaa asenteen musiikkia kohtaan olevan myönteinen, jolloin kotipiirissä musiikkikokemusten saaminen ja kannustus lienee ilmeistä. Samasta ilmiöstä on kyse, kun havaitsin vanhemman ja/tai jonkun sisaruksen musiikin alalla toimimisen edistävän musiikkiluokan käyneen musiikin allalle suuntautumista. Vanhempien motivaatiota

suuntaavasta ja kannustavasta vaikutuksesta viestii myös sisarusten musiikin harrastuneisuus. Tuloksien mukaan reilusti yli puolella joku sisaruksista oli harrastanut musiikkia. Tulos tukee Juvosen (2000) havaintoa siitä, että sisarukset voivat toimia musiikillisina roolimalleina.

8.2 Päätelmät

Etsiessään säästökohteita kasvatus- ja opetustoimet ovat viime aikoina monilla paikkakunnilla pohtineet myös musiikkiluokkien lakkauttamista. Tämän ja aiempien (ks. Hyyppönen 2009, Mattila 2010, Harinen 2005, Vataja & Vattulainen 1991) musiikkiluokkia koskevien tutkimusten perusteella musiikkiluokkien lakkauttaminen vaikuttaisi olevan koulutusjärjestelmämme laadukkuutta heikentävää toimintaa. Tämän tutkimuksen tuloksien mukaan musiikkiluokilla viihdytään, kehitytään ja luodaan elinikäinen suhde hyvinvointia tuottaviin kulttuuriharrastuksiin. Lakkauttamiselle ei siis ainakaan toistaiseksi ole tutkimustietoon perustuvia syitä. On syytä muistaa, että musiikkiluokat ovat myös aina näkyvä ja kuuluva osa kaupungin kulttuurielämää, mikä saattaa edistää kaupungin vetovoimaa.

Ei ole poissuljettua, etteikö musiikkiluokilla saatu innostus harrastaa musiikkia intensiivisesti koko elämänkaaren ajan voisi ehkäistä mielenterveydellisten ongelmien tai jopa Alzheimerin taudin puhkeamista. Musiikin voimasta aivotoiminnalle kertoo se, että kun vakavasti dementoituneille puhekykynsä menettäneille vanhuksille on esitetty heidän lapsuutensa musiikkia, osa heistä on selvästi virkistynyt ja alkanut tapaila laulun sanoja. Varmasti jokaisella ihmisellä on kokemuksia mielimusiikin terapeuttisista vaikutuksista. Jos musiikilla on jotain vaikutusta kokonaisterveyden kannalta, myös musiikkiluokatoiminnan merkitys saa uusia ulottuvuuksia koulujärjestelmän osana.

Tutkimusprosessi laajensi tarkastelemaan musiikkiluokatoimintaa erilaisista perspektiiveistä, ja antoi myös arvokasta tietoa siitä, mikä musiikkiluokatoiminnassa koetaan hyvänä, ja millaisissa asioissa on

kehittämisen varaa. Oma tuleva työnsarka saattaa hyvinkin löytyä musiikkiluokkien parista, joten oman asiantuntijuuden rakentaminen tämän aihepiirin parissa tuntui mielekkäältä. Sain tutkimusprosessin myötä uusia ajatuksia sekä relevantteja käytänteitä ylipäättänsä musiikkikasvatuksen parissa toimimiseen.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden arvioimiseen käytetään erilaisia mittareita ja menetelmiä. Reliabiliteetilla viitataan mittauksen virheettömyyteen ja toistettavuuteen, ja validiteetti viittaa mittarin ja mitattavan ominaisuuden väliseen suhteeseen eli mitataanko sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2010, 231; Metsämuuronen 2005, 64–65; Nummenmaa 2010, 346.) Tässä tutkimuksessa validiutta pyrittiin lisäämään ja tarkentamaan metodisella triangulaatiolla (Denzin 1988, 512; Hirsjärvi ym. 2010, 233). Tutkimuksessa käytettyjen määrällisten suljettujen kysymysten ja laadullisten avoimien kysymysten avulla on pyritty saamaan mahdollisimman hyvä ja totuudenmukainen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta heikentää kyselylomakkeen testaamattomuus laajoilla ihmisryhmillä. Laadin oman mittarin, ja ”tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen” (Metsämuuronen 2005, 64). Pyrin parhaani mukaan parantamaan kyselylomakkeen luotettavuutta pitkällä kehittäelyprosessilla, raakaversioilla, muiden ehdotuksilla ja lomakkeeseen tehdyillä korjauksilla. Mittari esitettiin pilottitutkimuksessa, jonka pohjalta kyselyä vielä muokattiin selkeämmäksi ja johdonmukaisemmin eteneväksi.

Kyselylomakkeen suljetuista kysymyksistä luotujen summamuuttujien ja keskiarvosummamuuttujien reliabiliteettiä arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimella. Kodin varhaismusiikilliset tekijät-summamuuttujan ($\alpha = 0,49$), vanhempien musiikin harrastuneisuus-keskiarvosummamuuttujan ($\alpha = 0,64$),

perheen musiikin alan ammattilaisuus-summamuuttujan ($\alpha = 0,40$) ja musiikin harrastuneisuus-keskiarvosummamuuttujan ($\alpha = 0,63$) Cronbachin alfa-kertoimien arvot olivat alhaisia, kun alinpana hyväksyttävänä reliabiliteettiarvona pidetään yleensä arvoa 0,70 (Nummenmaa 2010, 378). Toisaalta muun muassa Metsämuurosen (2005, 515) mukaan alin hyväksyttävä reliabiliteettiarvo olisi 0,60. Luotujen muuttujien reliabiliteettiarvoja pyrittiin kasvattamaan alfakerrointa heikentävien osioiden poisjättämisellä, sillä summamuuttujiin ei ole tarkoitus yhdistää kysymystä, jonka varianssi jää pieneksi vastaajien vastatessa kysymykseen samalla tavalla. (vrt. Metsämuuronen 2005, 515.) Osioiden poisjättämisestä huolimatta reliabiliteettiarvot jäivät alhaisiksi, mikä kertoo siitä, etteivät osiot kaikilta osin mittaa samaa asiaa. Luultavasti luotujen muuttujien alfakertoimien arvoja heikentää myös mittariin yhdistettyjen osioiden vähäinen lukumäärä. (vrt. Nummenmaa 2010, 357.) Mittarin tiettyjä osioita kehittämällä voitaisiin jatkossa saada luotettavampia tuloksia. Täten tutkimuksen luotettavuutta sekä mittaustulosten perusteella tehtyjen päätelmien luotettavuutta heikentää kyselylomakkeen joidenkin osioiden reliabiliteetin heikkous, joka kasvattaa mittausvirheiden mahdollisuutta.

Olen myös pyrkinyt noudattamaan asianmukaista tutkimusetiikkaa mimimoimalla tutkimukseen osallistuneiden ajankäytölliset kustannukset sekä antamalla heille riittävät tiedot tutkimuksesta. Kyselyn saatekirjeessä kerroin tutkimuksen tarkoituksesta, aikataulusta, henkilöllisyysuojasta ja kuinka kauan kyselyyn vastaaminen vie aikaa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Kukin tutkittava määritteli tutkimusaineiston tuottamisessa omat yksityisyytensä rajat, mitä halusi vastauksissaan kertoa.

Tutkimuksen kysely liittyi tutkittavien omaan kokemusmaailmaan, joten uskoisin saadun tutkimusaineiston olevan luotettavaa. Silti kyselytutkimuksessa ei voi olla täysin varmistunut siitä, ovatko tutkittavat suhtautuneet tutkimukseen rehellisesti tai ovatko vastausvaihtoehdot olleet onnistuneita vastaajan kannalta (Hirsjärvi 2010, 195). Kerättävän tiedon

luonteen liittyessä tutkittavien omiin kokemuksiin ja kiinnostuksiin, on luotettavan tiedon kerääminen kuitenkin sujuvampaa (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 121). Laadullisessa analyysissä, teemoittelussa ja tyypittelyssä, tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt yksimielisyyskerroin, jossa kaksi tutkijaa luokittelee saman aineiston. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 142). On mahdollista, että oma musiikkiluokkataustani saattaa vähentää tutkijana objektiivisuutta, sillä tarkastelen asioita myös musiikkiluokkalaisen ja omien kokemusten näkökulmasta. Tutkimustulosten luotettavuutta pyrin lisäämään tutkittavien suorilla lainauksilla tulosselosteessa. Tutkimuksen aineiston käsittelyssä ja raportoimisessa huolehdin tutkittavien eettisestä henkilöllisyysuojasta.

Tutkimuksen otantaan liittyy ilmeisiä kehittämistarpeita jatkotutkimuksia ajatellen. Tässä tutkimuksessa lumipallo-otannan heikkous liittyy tutkittavien tavoittamiseen, sillä ei ole täysin tiedossa kuinka monelle henkilölle kysely välittyi, ja kuinka moni sen saadessaan jätti vastaamatta. Tutkimuksen katoa ja vastausprosenttia ei täten pysty tarkastelemaan. Facebook-yhteisöpalvelu luo myös omia haasteita yhteydenottoihin: yksityisviestien lähettämisen määrä on rajallinen, käyttäjän omat asetukset yhteisöpalvelussa ohjaavat vieraalta henkilöltä tulevien viestien välittymisen tai roskapostiin ohjautumisen sekä käyttäjän Facebook-yhteisöpalvelun käyttämisaktiivisuus määrittää viestien lukemista. Tässä tutkimuksessa tutkittavaksi päätymistä rajoitti siis vahvasti ylipäättänsä Facebook-yhteisöpalveluun kuulumisen. Jatkossa kehittäisin otantaa, ja pyrkisin saamaan luvan joiltain kunnilta entisten musiikkiluokkalaisten nimien saamiseen. Valitettavasti tässä tutkimuksessa aikataulullisista syistä ei tällä kertaa ollut mahdollista tutkimuslupien anomiseen ja päätöksien odottamiseen.

Tutkimuksen otosta arvioitaessa on huomioitava tutkittavien korkea kouluttautuneisuus. Valikoiko otanta tietynlaisia vastaajia vai johtuuko korkeasti kouluttautuneisuus aineistonkeruumenetelmästä? Aineistonkeruussa

käytetty Facebook-yhteisöpalvelu tuskin valikoi vastaajajoukkoa, sillä palvelun käyttäjäkunta on kouluttautuneisuudeltaan varsin todennäköisesti kirjava. Sen sijaan puolistrukturoitu kyselylomake saatekirjeineen saattoi motivoida enemmän korkeasti kouluttautuneita vastaajia, joilla oli opiskeluajoiltaan taustalla omakohtaista kokemusta tutkimuksista ja pro gradu-töistä.

Toisaalta lumipallo-otanta saattoi myös vaikuttaa korkeasti kouluttautuneiden valikoituvuuteen. Musiikkiluokkasivustoissa ei ollut mukana kaikkia musiikkiluokkalaisia tai yhteyshenkilöillä oli annettavana vain osan musiikkiluokkatoveriensä yhteystietoja. Pysin kuitenkin välittämään kyselyn mahdollisimman kokonaisille musiikkiluokille, mutta aina kaikkien luokkatoverien tavoittaminen ei ollut mahdollista. Tutkimukseni yhteyshenkilöt saattoivat joidenkin luokkatoverien kohdalla mainita, etteivät tiedä toverista mitään tai luulevat tämän olevan vankilassa tai kuollut.

Tutkimuksesta tehtävien päätelmien yleistämiseen vaikuttaa olennaisesti otoksen edustavuus. Tässä tutkimuksessa ei pystytty laskemaan otantasuhdetta, koska koko perusjoukon, kaikkien musiikkiluokan käyneiden tarkkaa määrää ei ollut saatavilla. Tässä tutkimuksessa otoskoko voi kuitenkin pitää määrällisesti hyvänä ($N = 202$), joskin henkilömäärä jakautuu aikajanelle 1960-luvulla syntyneistä 1990-luvulla syntyneisiin. Silti otos on ollut riittävä, koska ehdot tilastollisten menetelmien ja testien käytölle täyttyivät. Eri vuosikymmenillä syntyneitä oli tutkimuksessa toisiinsa nähden hieman epäsuhtaisesti, mistä syystä esimerkiksi 60-luvulla syntyneitä oli vähin määrä. Toisaalta tätä seikkaa voi pitää tutkimuksen vahvuutena: musiikkiluokkia oli 60–70-luvun taitteessa huomattavasti 80- ja 90-lukuja vähemmän. Otoksen sukupuolijakauman on arvioitu vastaavan kohtalaisen hyvin todellista perusjoukon miesten ja naisten prosentuaalista jakaumaa. Tässä tutkimuksessa otos on siis riittävän edustava, joten tilastollinen merkitsevyys kertoo kohtalaisen luotettavasti havaitun ilmiön johtuvan muusta kuin sattumasta.

Tutkimuksen ansiona voi pitää aineiston laajuutta; määrällisten ja laadullisten menetelmien käyttöä, joiden johdosta tutkittavasta ilmiöstä saatiin kattava kuva. Tutkimustulosten merkityksellisyyttä lisää samojen löydösten ilmittyminen niin tilastollisissa kuin avoimissa vastauksissa. Tutkimuksen luotettavuutta olen vahvistanut selostamalla tutkimusraportissa mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheista (vrt. Hirsjärvi 2010, 232). Mittarin, otannan ja otantasuhteen haasteista ja kehittämistarpeista huolimatta tutkimustulokset ovat kohtalaisen hyvin yleistettävissä kaikkiin musiikkiluokan käyneisiin, vaikka toisaalta yleistämistä heikentää musiikkiluokkien kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Tutkimuksen tulokset ovat siis lähinnä suuntaa antavia, eikä niistä voi tehdä kovin yleistettäviä johtopäätöksiä.

8.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämä tutkimus lisäsi ymmärrystä musiikkiluokista ja toi uutta tietoa erityisesti musiikkiluokalla koko seitsemän vuotta viettämisen merkityksistä sekä neljällä eri vuosikymmenellä syntyneiden ja eri aikoina musiikkiluokkaa käyneiden kokemuseroista. Tutkimukseni perusteella on selvää, että musiikkiluokalla vietetty aika on keskeinen tekijä musiikkiluokan tavoitteiden kannalta. Rohkenen ehdottaa, että tulevissa musiikkiluokan käyneitä käsittelevissä tutkimuksissa tulisi ottaa tarkemmin huomioon musiikkiluokalla opiskeltu aika, onko se siis koko seitsemän vuotta vai sitä lyhyempi aika.

Tulevaisuudessa otantaa tulisi kehittää musiikkiluokan käyneiden musiikkiharrastuksia ja ammatillista suuntautumista tutkittaessa. Ilmiötä voisi tutkia pitkittäistutkimuksella, jossa tiettyä luokkaa tai useampia luokkia eri kunnista seurattaisiin lapsuudesta aikuisuuteen, tai miksei pidempäänkin. Myös haastattelututkimus voisi tuoda ilmiöön aivan uusia näkökulmia, kun tutkittavina olisivat aikanaan musiikkiluokalla opiskelleet musiikin alan ammattilainen, aktiivinen musiikin harrastaja sekä musiikkia täysin harrastamaton. Myös musiikkiluokan ja tavallisen peruskoululuokan vertaileva

tutkimus voisi vielä selvittää sitä, millainen on kotitaustan, musiikkiluokkaopetuksen tai koulun musiikin opetuksen ja musiikkiharrastusten rooli ammatillisessa suuntautumisessa ja musiikkiharrastuksissa.

Tutkimukseni oli poikkitieteellisine näkökulmineen varsin laaja, ja jatkossa voisi olla hedelmällisempää tarkentua johonkin keskitetympään teemaan ja ilmiöön, mikä takaisi paremmin syvällisemmän tarkastelun. Erityisesti tutkimuksesta nousi syntymävuodesta ja iästä johtuvien musiikkiluokkakokemusten- ja vaikutusten erojen lisätutkimisen tarve. Nämä erot luultavasti pohjautuvat eri vuosikymmenten yhteiskunnallis-sosiaaliseen tilanteeseen. Jonkin tietyn kunnan musiikkiluokkaopetus suunnitelmien tutkiminen voisi selventää sitä, miten musiikkiluokanopetus on vuosikymmenten aikana muuttunut.

Musiikkiluokkatoiminnan erityisluonne on herättänyt keskustelua, jossa on kiinnitetty huomiota musiikkiluokkien eriarvoistavaan asemaan koulutusjärjestelmässämme. Tähän nähden olisi tarpeen selvittää tarkemmin, millaisista perheistä lähtöisin olevia koululaisia osallistuu musiikkiluokan valintakokeisiin. Musiikkiterapia on tunnetusti yksi mielenterveydellisten ongelmien hoitomuoto. Erilaisia musiikkitilaisuuksia käytetään niin sairaaloissa kuin vanhusten palvelulaitoksissa sairaiden ja ikäihmisten mielenvirkeyden kohentamiseen. Tutkimuskohteena voisi siksi myös olla se, mikä merkitys musiikkiluokilla annettavalla musiikkitoiminnalla on oppilaan henkiselle kasvulle ja psyykkiselle hyvinvoinnille.

8.5 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa nousivat esille musiikkiluokkien ilmeiset hyödyt yhteiskuntapoliittiselta kannalta, koska tulokset antavat viitteitä siitä, että musiikkiluokat ovat merkittävä hyvinvoinnin lähde tarjoten hyvän kasvu- ja oppimisympäristön, josta rakentaa tulevaisuutta. Musiikkiluokilla on tällä hetkellä oma vakiintunut paikkansa peruskoulujärjestelmässämme. Siksi

kaikille niille, joilla on halua ja musiikilliseen lahjakkuuteen liittyviä valmiuksia opiskella musiikkiluokalla, tulisi olla siihen nykyistä parempi mahdollisuus muun muassa asumispaikasta riippumatta. Toki on myös tärkeää, että musiikkiluokilla työskentelee koulutuksen saaneet ammattitaitoiset ja motivoituneet opettajat huolehtimassa musiikkikasvatuksesta.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S., & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. 2000. Kansainvälinen vertailu elinikäisestä oppimisesta. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäntilanne. Helsinki: Tammi, 99–124.
- Antikainen, A. & Komonen, K. 2004. Elämäkertä ja elämäntilanne kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sosiologiassa. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. 2. painos. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikerta. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 84–121.
- Austin, J., Renwick, J., & McPherson, G.E. 2006. Developing motivation. Teoksessa G.E. McPherson (toim.) The child as musician: a handbook of musical development. Oxford: University Press, 213–238.
- Bannan, N. & Woodward, S. 2009. Spontaneity in the music learning of children. Teoksessa S. Malloch & C. Trevarthen (toim.) Communicative musicality. New York: Oxford University Press, 465–494.
- Brand, M. 1986. Relationship between Home Musical Environment and Selected Musical Attributes of Second-Grade Children. *Journal of Research in Music Education* 32 (2), 11–120.
- Cheech, A. 2009. The role of the family in supporting learning. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.) The Oxford handbook of music psychology. Oxford: Oxford University Press, 295–306.
- Cheech, A. 2010. Learning a musical instrument: the case for parental support. *Music Education Research* 12 (1), 13–32.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Sloboda, J. A. 1997. Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.) The Social Psychology of Music. Oxford University Press, 188–206.

- Denzin, N. K. 1988. Triangulation. Teoksessa J. P. Kneevess (toim.) *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 511–513.
- Dissanayake, E. 2009. Root, leaf, blossom, or bole: Concerning the origin and adaptive function of music. Teoksessa S. Malloch & C. Trevarthen (toim.) *Communicative musicality*. New York: Oxford University Press, 17–27.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, H. 1993. *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. 2. painos. London: Fontana Press.
- Gembris, H. 2006. Research on Musical Development in a Lifespan Perspective – An Introduction. Teoksessa H. Gembris (toim.) *Musical Development from a Lifespan Perspective*. Frankfurt am Main: Peter Long GmbH, 11–20.
- Hallam, S. 1998. The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music* 26, 116–132.
- Hallam, S. 2002. Musical Motivation: towards a model synthesising the research. *Music Education Research* 4 (2), 225–244.
- Hallam, S. 2007. Musicality. Teoksessa G. E. McPherson (toim.) *The Child As Musician: A Handbook Of Musical Development*. New York: Oxford University Press, 93–110.
- Hanifi, R. 2005. Vapaa-ajan harrastukset – itse tekeminen, aktiivinen harrastaminen. Teoksessa M. Liikkanen, R. Hanifi & U. Hannula (toim.) *Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä. Vapaa-ajan muutokset 1981–2002*. Helsinki: Tilastokeskus, 117–134.
- Hanifi, R. 2009. Musiikin aktiiviset harrastajat. Teoksessa M. Liikkanen (toim.) *Suomalainen vapaa-aika. Arjen ilot ja valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 225–249.
- Harinen, H. 2005. Musiikkiluokan merkitys jatkuvan musiikkiharrastuksen kehittymiselle ja ammattiin suuntautumiselle. *Musiikkikasvatus* 8(1), 54–56.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. 15.–16. painos. Helsinki: Tammi.

- Holland, J. 1985. Making vocational choices. A Theory of vocational personalities & work environments. 2. nd Edition. New Jersey: Prentice-Hall.
- Houtsonen, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila., & K. Komonen (toim.) Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatussosiologisia avauksia suomalaisten oppimiseen. Sosiologian laitoksen julkaisuja N:o 3. Joensuu: Yliopistopaino.
- Howe, M.J.A. & Sloboda, J.A. 1999. Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8, 39–52.
- Huotilainen, M. & Putkinen, V. 2008. Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivotoimintaan. *Musiikki* 38 (3–4), 204–217.
- Hyyppä, M.T. & Liikanen, H-L. 2005. Kulttuuri ja terveys. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hyyppönen, M-L. 2009. Kultainen ääni ja kultaiset opit – Kokemuksia Jyväskylän musiikkiluokkien kuorosta. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Häyrynen, Y-P. 1988. Elämänura ja ammatinvalinta. Teoksessa P. Niemelä & J-E. Ruth (toim.) Ihmisen elämänkaari. Helsinki: Otava, 113–123.
- Häyrynen, Y-P. 2008. Koulutus ja ammattiura. Teoksessa P.Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.–8. painos. Helsinki: WSOY, 368–380.
- Ivankova, N.V. & Kawamura, Y. 2010. Emerging Trends in the Utilization of Integrated Designs in the Social, Behavioral, and Health Sciences. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. 2. painos. Los Angeles: Sage Publications, 581–611.
- Jurva, J. 2009. Musiikinopetuksen uudet tuulet 1960-luvun oppikirjoissa. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Koulujen musiikinopettajat ry, 139–143.
- Jusi, K. 2010. Ammatillisen aseman rakentuminen. Seurantatutkimus abiturienttien ammatilliseen koulutukseen ja työelämään sijoittumisesta. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 14. Joensuun yliopisto. Väitöskirja.

- Juvonen, A. 2000. ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus...Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. *Jyväskylä studies in the arts* 70. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Juvonen, A. 2006. Musiikillinen orientaatio ja sen muodostuminen. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.) *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 3*. Joensuu: Yliopistopaino, 165–338.
- Kansanen, P. 2007. Joitakin kepeitä ajatuksia musiikkikasvatuksesta. Teoksessa M. Laitinen & M-L. Kainulainen (toim.) *Musikaalisuuden ytimessä. Juhlakirja Kai Karmalle*. Helsinki: Hakapaino Oy, 195–204.
- Karma, Kai. 1986. *Musiikkipsykologian perusteet*. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.
- Karma, Kai. 2010. Musikaalisuus. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 355–368.
- Kiiski, P. & Törmälä, J. 2009. Suomen musiikkiluokkatoiminnan historia. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Jyväskylä: Koulujen musiikinopettajat ry, 77–82.
- Kivinen, O. & Silvennoinen, H. Koulutushyvä jakautuminen: koulutuksen vaikuttavuusmekanismit. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja 2*. Helsinki: Edita, 51–70.
- Klinedinst, R. 1991. Predicting performance achievement and retention of fifth-grade instrumental students. *Journal of Research in Music Education* 39 (3), 225–238.
- Kosonen, E. 1996. *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Lisensiaattityö.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. *Jyväskylä Studies in the Arts* 79. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry, 157–170.

- Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena Kustannus, 295–309.
- Kosonen, E. 2012. Kansakoulujen laulunopetus 1950–60 -luvulla. Suomen Musiikintutkijoiden 16. Symposium. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.
- Kotkan musiikkiluokat. 2013. Kotkan opetustoimen Internet-sivusto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa).
<<http://www.kotkankoulut.fi/fi/Perusopetus/Keskuskoulu/Meid%C3%A4n%20koulu/Musiikkiluokka/>> (Luettu 24.5.2013)
- Koulujen musiikinopettajat ry. 2013. Koulujen musiikinopettajat ry:n Internet-sivusto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa).
<http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops/ops_tietopaketti.php> (Luettu 27.5.2013)
- Krampe, R. T. 2006. Musical Expertise from a Lifespan Perspective. Teoksessa H. Gembis (toim.) Musical Development from a Lifespan Perspective. Frankfurt am Main: Peter Long GmbH, 91–105.
- Lairio, Marjatta. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19. Jyväskylän yliopisto.
- Lehmann, A.C., Sloboda, J.A., & 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. 2. painos. Oppimateriaalit. Helsinki: WSOY.
- Leinonen, M. 2004. Elämänlaajuinen oppiminen ja eurooppalaisen kasvatuksen perinne. Näkökulmia koulutusajattelun ja -politiikan historiaan Thomas Moren ja John Amos Comeniuksen ajattelun pohjalta. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. 2. painos. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikerta. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 17–48.
- Lerikkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu 14. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- Levitin, Daniel. 2012. What Does It Mean to Be Musical? *Neuron* 73 (4), 633–637.
- Lindfors, T. & Korhonen, P. 2008. Musiikkiluokkien alkutaipaleelta. Teoksessa P.A. Kosonen (toim.) *Neljä vuosikymmentä kultaista ääntä. Kuvia Jyväskylän musiikkiluokkien A-kuoron / Vox Aurean taipaleelta*. Jyväskylä: Vox Aurean tuki ry, 57–60.
- Linnainmaan koulu 2013. Musiikkiluokat. Linnainmaan koulun Internet-sivuto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa).
<<http://linnainmaankoulu.yhdistysavain.fi/koulumme/musiikkiluokat/>> (Luettu 28.5.2013)
- Lotilan koulu. 2013. Musiikkiluokkatoiminta. Lahden opetusverkon Internet-sivuto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa).
<<http://www.edu.lahti.fi/lotila/fi/musiikkiluokkatoiminta.html>> (Luettu 28.5.2013)
- Lotti, T. 1988. Musikaalisuus ja musiikkiopinnot: Jäljittelyyn perustuva musikaalisuuden arviointi musiikkikoulun pääsykoikeena ja opintomenestyksen ennustajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lundqvist, L-O., Carlson, F., Hilmersson, P, & Juslin P.N. Emotional responses to music: experience, expression, and physiology. *Psychology of Music* 37 (1), 61–90.
- Luukkonen, J. & Isohanni, M. 1979. Opintie–Autuasko aina. Koulutusurien muotoutuminen viisivuotisjakson aikana heti ylioppilaskirjoitusten jälkeen. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.
- MacAskill, W. 2013. Reblaceability, Career Choice and Making a Difference. *Ethical Theory and Moral Practice* 16 (5), 1–15.
- Madsen, K.B. 1972. Miksi? Käyttäytymisen liikkeellepanevat voimat. Alkuteos Motivation. Suom. Paula Leistén. Vaasa: Kirjayhtymä.
- McPherson, G.E. 2009. The role of parents in children’s musical development. *Society of Education, Music and Psychology Research* 37 (1), 91–110.
- McPherson, G.E. & Davidson, J.W. 2006. Playing an instrument. Teoksessa G.E. McPherson (toim.) *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: University Press, 331–351.

- Malloch, S. & Trevarthen, C. 2009. Musicality: Communicating the vitality and interests of life. Teoksessa S. Malloch & C. Trevarthen (toim.) Communicative musicality. New York: Oxford University Press, 1–9.
- Martelin, T., Pitkänen, K., & Koskinen, S. 2000. Suomalaisten väestöllinen elämäntilanne: tilastoja ja tarinoita. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäntilanne. Helsinki: Tammi, 38–57.
- Mattila, S. 2010. Laulun iloa ja hyvää karmaa – Musiikkiluokalle hakeutumisen prosessi oppilaiden, vanhempien ja opettajien kuvaamana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mehtäläinen, J. 2003. Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Tutkimuksia 146. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivistrukturit. Helsinki: Opetushallitus.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos. 4. laitos. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Moore, D.G., Burland, K., & Davidson, J.W. 2003. The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology* 94, 529–549.
- Mäntykankaan koulu. 2013. Musiikkiluokkatoiminta Mäntykankaan koululla. Kokkolan kaupungin Internet-sivusto. Saatavilla https://www.kokkola.fi/opetus_ja_koulutus/perusopetus/luokat_1_9_fi/mantykankaan_koulu/musiikkiluokat/fi_FI/yleista/ (Luettu 28.5.2013)
- Niemeläinen, T. 2013. Ennustaako kulttuurin ja taiteen harrastaminen pitkäikäisyyttä. Jyväskylän yliopisto. Terveystieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nikkanen, H. 2009. Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu

kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Koulujen musiikinopettajat ry, 59–64.

- Nummenmaa, A-R. 1992. Toisen sukupuolen ammatti nuoren koulutusvalintana. Työpoliittinen tutkimus Nro 31. Helsinki: Työministeriö.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 2. painos. Hämeenlinna: Tammi.
- Nurmi, J-E. 2008. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P.Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.–8. painos. Helsinki: WSOY, 256–288.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. Ihmisen psykologinen kehitys ja elämäntietä. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.) Suomalainen elämäntietä. Helsinki: Tammi, 86–98.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 10–27.
- Nurmi, S. 1980. Ammatinvalintateorioiden ja ammatinvalintapsykologisen persoonallisuuden diagnostiikan perusteiden tarkastelua. Ammatinvalinnanohjauksen monistesarja n:o 32. Työvoimaministeriön ammatinvalinnanohjaustoimisto.
- Nykysuomen sanakirja. 2002. Ensimmäinen osa A–I. 15. painos. Helsinki: WSOY 1951–1961.
- Nykysuomen sanakirja. 2002. Kolmas osa L–N. 15. painos. Helsinki: WSOY 1951–1961.
- Opetushallitus 2002. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Opetushallitus. 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus. 2010. Kulttuuriala. Opetushallituksen www-sivusto. Saatavilla [www-muodossa.](http://www.oph.fi/download/130988_kulttuuriala_esite.pdf)
<http://www.oph.fi/download/130988_kulttuuriala_esite.pdf> (Luettu 15.12.2013)

- Opetushallitus. 2011. Musiikki. Opetushallituksen www-sivusto. Saatavilla www-muodossa.
<http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/musiikki> (Luettu 5.11.2013)
- Opetushallitus. 2012. Musiikin ala. Opetushallituksen www-sivusto. Saatavilla www-muodossa. <<http://www.koulutusnetti.fi/?file=755>> ja <http://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/koulutusalat_ja_ammattit/kulttuuriala/musiikkiala/> (Luettu 21.11.2013)
- Opetushallitus. 2013. Eri vaihtoehtoja suorittaa lukio. Opetushallituksen www-sivusto. Saatavilla www-muodossa.
<http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus/eri_vaihtoet_oja_suorittaa_lukio#erityinen_koulutustehtava> (Luettu 17.12.2013)
- Opetusministeriö. 2002. Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 38. Saatavilla www-muodossa.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitt_eet/opm_467_38_02musala_amm.pdf?lang=fi> (Luettu 4.12.2013)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Taiteen perusopetus on tavoitteellisesti etenevää taidekasvatusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön www-sivusto. Saatavilla www-muodossa.
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/perusopetus/taiteen_perusopetus/?lang=fi> (Luettu 5.11.2013)
- Papousek, H. 1996. Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. Teoksessa I. Deliége & J. Sloboda (toim.) Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence. New York: Oxford University Press, 37–55.
- Partanen, M. 1990. Ammatinvalintateorioita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkielmia No. 48.
- Penttilä, E. 2006. Musiikkiluokkatoimintaa Lappeenrannassa yli 40 vuotta. Lappeenrannan kaupungin Internet-sivusto. Saatavilla www-muodossa. <http://www.lappeenranta.fi/Suomeksi/Palvelut/Koulutus_ja_opiskelu/Perusopetus/Koulut/Alakylan_koulu/Musiikkiluokat/Historia.iw3> (Luettu 11.7.2013)
- Penttinen, L. 2007. Ammattiin valmistautuminen. Teoksessa L. Martikainen (toim.) Minä – nuori nainen. Tampere: UNIpress Ab, 101–119.

- Peretz, I. & Hyde, K. L. 2003. What is specific to music processing? Insights from congenital amusia. *Trends in Cognitive Sciences* 7 (8), 362–367.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pohjanoro, U. 2011. Näkymiä musiikkiopistojen tulevaisuuteen. Teoksessa M. Muukkonen, M. Pesonen, & U. Pohjannoro (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja* 13/2011, 10–25.
- Porvoon musiikkiluokat. 2011. Porvoon kaupungin Internet-sivusto. Saatavilla *www-muodossa*. <<http://www.porvoo.fi/index.php?mid=371>> (Luettu 25.7.2013)
- Puolalan musiikkiluokat. 2013. Turun kaupungin Internet-sivusto. Saatavilla *www-muodossa*. <<http://info.edu.turku.fi/puolala/musiikkiluokat.php>> (Luettu 27.8.2013)
- Pääkkönen, L. 2013. Nuorten musisointiprojekti koulussa toteutetussa konserttiprojektissa. Musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Väitöskirja*.
- Raijas, P. 2006. Musiikillisesta lahjakkuudesta ja motivaatiosta. *Rondo* 2006/7.
- Raijas, P., Oikkonen, J., Ukkola-Vuoti, L., Onkamo, P., & Järvelä, I. 2012. Suomalaisten musikaalisuus. *Musiikki* 42 (1), 86–91.
- Ruddock, E. 2012. "Sort of in your blood": Inherent musicality survives cultural judgement. *Research Studies in Music Education* 34 (2), 207–221.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Saarikallio, S. 2011. Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music* 39 (3), 307–327.
- Savolainen, H. 2001. Explaining Mechanisms of Educational Career Choice. A follow-up study of the educational career choices of a group of youths that finished compulsory education in 1990. University of Joensuu Publications in Education N:o 69. Joensuu: Yliopistopaino.

- Seppänen, M. & Järvelä, I. 2007. Musikaalisuus aivotutkimusten valossa. *Psykologia* 42 (5), 350–363.
- Seppänen, M. & Tervaniemi, M. 2008. Muusikkouden jälkiä aivoissa. *Musiikki* 38 (3–4), 192–201.
- Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998. Elinikäisen oppimisen olennaista etsimään. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus, 9–24.
- Sloboda, J.A. 1985. *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford psychology series No. 5. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J.A. 2005. *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. New York: Oxford University Press.
- Sosniak, L. A. 1985. Learning to be a concert pianist. Teoksessa B. Bloom (toim.) *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books, 19–67.
- Suikkanen, A. & Linnakangas, R. 2000. Koulutuksen valtakunta? Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja 2. Helsinki: Edita, 51–70.
- Suomen virallinen tilasto 2007. *Suomi 1917–2007. Koulutus Suomessa: yhä useammalle ja yhä useammalle*. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla verkkojulkaisuna. < <http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu.html> > (Luettu 21.11.2013)
- Suomen virallinen tilasto. 2009. *Ajankäyttötutkimus*. ISSN=1799-5639. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla verkkojulkaisuna. < <http://tilastokeskus.fi/til/akay/2009/01/index.html> > (Luettu 1.11.2013)
- Suomen virallinen tilasto. 2011. *Väestön koulutus rakenne*. ISSN=1799-4586. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla verkkojulkaisuna. < http://www.stat.fi/til/vkour/2011/vkour_2011_2012-12-04_tie_001_fi.html > (Luettu 21.11.2013)
- Suomen virallinen tilasto 2012. *Lukiokoulutus*. ISSN=1799-1633. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla verkkojulkaisuna. < <http://www.stat.fi/til/lop/> > (Luettu 21.11.2013)
- Super, D.E. 1953. A Theory of vocational development. *American Psychologist* 8 (5), 185–190.

- Super, D.E. 1957. *The Psychology of careers. An introduction to vocational development.* New York: Harper & Brothers.
- Söderlund, L. 2004. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen musiikkiluokalla. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Söderlund, L. 2005. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen musiikkiluokalla. *Musiikkikasvatus* 8 (1), 57–59.
- Tampereen kaupunki. 2013. Musiikkipainotus. Tampereen kaupungin Perusopetuksen oppaat Internet-sivusto. Saatavilla [http://tampereenkaupunki-perusopetus-oppaat.yhdistysavain.fi/siirtyminen-3-luokalle/musiikkipainotus/](http://www.tampereenkaupunki-perusopetus-oppaat.yhdistysavain.fi/siirtyminen-3-luokalle/musiikkipainotus/) (Luettu 2.9.2013)
- Tampereen normaalikoulu. 2011. Musiikkiluokkien ainekohtainen opetussuunnitelma. Tampereen yliopiston normaalikoulun Internet-sivusto. Saatavilla www.uta.fi/normaalikoulu/perusopetuksen_ops/musiikkiluokka.html (Luettu 24.5.2013)
- Tervaniemi, M. 2010. Musiikki ja muusikkous aivoissa. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia.* Jyväskylä: Atena Kustannus, 57–63.
- Tupala, T. & Tervämäki, M. 2011. Musiikki ja puhe aivoissamme. Vasemman ja oikean aivopuoliskon työnjako kuulotiedon käsittelyssä. *Musiikki* 41 (1), 36–47.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* 7., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Ukkola, L., Onkamo, P., Raijas, P., Karma, K., & Järvelä, I. 2009. Musical Aptitude Is Associated with AVPR1A-Haplotypes. *The Public Library of Science* 4 (5): e5534. doi: 10.1371/journal.pone.0005534.
- Ukkola-Vuoti, L. 2013. Search for genetic variants underlying musical aptitude and relevant traits. Helsingin yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Van Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M. 2005. A Dynamic Model of Career Choice Development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 5, 5–18.

- Vantaan musiikkiluokat. 2013. Vantaan kaupungin Internet-sivusto. Saatavilla [www-muodossa.](http://www.vantaa.fi/fi/opetus_ja_kasvatus/perusopetus/vaihtoehtoja_vantaan_kouluissa/musiikkiluokat)
<http://www.vantaa.fi/fi/opetus_ja_kasvatus/perusopetus/vaihtoehtoja_vantaan_kouluissa/musiikkiluokat> (Luettu 24.5.2013)
- Vataja, E. & Vattulainen, M. 1991. Musiikkiluokan käyneiden ammatinvalinta ja musiikkiharrastukset. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Vähälä, B. 1996. Vuosien varrelta – Lahden musiikkiluokat 30 vuotta. Lahti: Musiikkiluokkien Tuki ry.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. 2000. Expectancy – Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81.
- Wotton, L. 2013. Between the Notes: A Musical Understanding of Change in Group Analysis. *Group Analysis* 46 (1), 48–60.
- Zacheus, T. 2008. Suomalaiset ja vapaa-aika. Raportti International Social Survey Programme 2007 Suomen aineistosta. Yhteiskuntatieteellisen tietoaarkiston julkaisuja 8.
- Zdinski, S. 1992. Relationships among parental involvement, music aptitude and musical achievement of instrumental music students. *Journal of Research in Music Education* 40 (2), 114–125.

LIITTEET

Liite 1: Saatekirje

Hyvä musiikkiluokan käynyt!

Kutsun Sinut mukaan tutkimukseen, jossa selvitetään musiikkiluokan käyneiden musiikkiharrastuksia ja ammatinvalintaa. Kyselyyn vastataan oheisesta linkistä ja vastaaminen vie aikaa noin 10 minuuttia. Pyydän Sinua ystävällisesti vastaamaan viimeistään 2.6.2013 mennessä. Tutkimus toteutetaan luottamuksellisesti eikä osallistujien henkilöllisyys tule esille missään tutkimuksen vaiheessa.

<http://mrinterview2.ad.jyu.fi/mrIWeb/mrIWeb.dll?I.Project=KYSELYMUSIIKKI>
[LU](#)

Parhain terveisin,

Marjo Vainikainen

marjo.e.vainikainen@student.jyu.fi

040 5249557

Jyväskylän yliopisto

Liite 2: Kyselylomake

Taustatiedot

1. Olen 1 mies
2 nainen
2. Syntymävuosi: _____
3. Mainitse kunta/kunnat, joissa kävit peruskoulun:

4. Merkitse, millä luokilla olit musiikkiluokilla.
 luokat 3-9 luokat 3-6 luokat 7-9 jokin muu, mikä? _____
5. Mitä teit peruskoulun jälkeen?
 1 lukio, ei musiikkilukio
 2 lukio, musiikkilukio/musiikkilinja
 3 toisen asteen ammatillinen koulutus, musiikki ei mukana
 4 toisen asteen ammatillinen koulutus, jossa musiikki mukana
 5 muu ammatillinen koulutus
 6 jotain muuta, mitä? _____
6. Mikä on nykyinen ammattisi/ koulutusalasasi?

Varhainen musiikillinen historiasi

7. Seuraavassa on muutamia kysymyksiä kodin varhaismusiikillisista tekijöistä. Vastaa kysymyksiin muistellen aikaa **ennen** musiikkiluokan aloittamista.

	Kyllä	Ei
1) Oliko kotonasi jokin soitin?	1	2
2) Kuunneltiinko kotona äänilevyjä?	1	2
3) Olitko jo aloittanut jonkin soittimen soittamisen/ kävitkö soittotunneilla?	1	2
4) Kävitkö musiikkileikkikoulussa?	1	2
5) Lauloitko lapsikuorossa?	1	2

Vanhempien/hooltajien taustatiedot

8. Minkä koulutuksen isäsi ja äitisi tai hooltajasi ovat suorittaneet? Valitse korkein suoritettu koulutusaste.

	isä/hooltaja	äiti/hooltaja
1) kansa-/keski- tai peruskoulu	1	1
2) ylioppilastutkinto	2	2
3) ammatillinen tutkinto	3	3
4) opistotaso, oppilaitos: _____	4	4
5) korkeakoulututkinto	5	5

9. Toimiiko tai onko jompikumpi vanhemmistasi/hooltajistasi toiminut ammatillisesti musiikin alalla?

- 1 Kyllä
2 Ei

10. Onko jompikumpi vanhemmistasi/hooltajistasi harrastanut aktiivisesti musiikkia?

	isä/hooltaja	äiti/hooltaja
1) Laulamista	1	1
2) Instrumentin soittamista	2	2
3) Musiikin kuuntelemista	3	3
4) Jotain muuta musiikkiin liittyvää, mitä? _____	4	4
5) Ei ole harrastanut.	5	5

Sisarusten taustatiedot

11. Onko sinulla sisaruksia?

- 1 Kyllä
2 Ei (**jos Sinulla ei ole sisaruksia, voit siirtyä suoraan kysymykseen 15**)

12. Onko sisaruksiasi ollut musiikkiluokalla?

- 1 Kyllä
2 Ei

13. Onko sisaruksesi tai joku sisaruksistasi harrastanut musiikkia?

- 1 Kyllä
2 Ei

14. Toimiiko tai onko joku sisaruksistasi toiminut ammatillisesti musiikin alalla?

- 1 Kyllä
2 Ei

Musiikkiluokkatoiminta

15. Merkitse mielestäsi kolme tärkeintä syytä musiikkiluokalle hakeutumiseen.

- 1) Kiinnostus musiikkiin
- 2) Halu edistää jo alkanutta
musiikkiharrastusta
- 3) Halu aloittaa musiikkiharrastus
- 4) Vanhempien valinta
- 5) Vanhemmat sisarukset
kävivät myös musiikkiluokkaa
- 6) Kavereita haki musiikkiluokalle
- 7) Jokin muu, mikä?
-

16. Koetko, että musiikkiluokalla oleminen:

	eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	samaa mieltä
1) oli mukavaa	1	2	3	4
2) edisti musiikin harrastamistasi	1	2	3	4
3) kehitti musiikillisia tietoja ja taitoja	1	2	3	4
4) oli hyödytöntä	1	2	3	4
5) vaikutti ammatinvalintaan/ koulutukseen hakeutumiseen, miten?	1	2	3	4

17. Jos saisit valita uudelleen, menisitkö musiikkiluokalle?

1 Kyllä

2 Ei

Miksi?

18. Kerro jostain mieleenpainuvimmasta kokemuksesta musiikkiluokka-ajoilta:

Elämäntilanne koulutuksen osalta

19. Mitä teet tällä hetkellä päätoimisesti?

1 Käyn töissä.

2 Opiskelen, mitä? _____

3 Olen kotona, miksi? _____

4 Jotain muuta, mitä? _____

20. Onko Sinulla ollut hyötyä musiikillisista tiedoista ja taidoista...

	Kyllä	Jonkin verran	Ei
1 aiemmissä työtehtävissäsi, missä ja miten? _____	1	2	3
2 nykyisessä työtehtävissäsi, missä ja miten? _____	1	2	3

21. Arvioi, kuinka paljon seuraavat tekijät ovat vaikuttaneet koulutukseen hakeutumiseesi ja ammatinvalintaasi.

	ei lainkaan	vähän	jonkin verran	melko paljon	paljon
1. Koulumenestys	1	2	3	4	5
2. Koulutukseen pääsyn helppous	1	2	3	4	5
3. Koulutuksen kesto	1	2	3	4	5
4. Alan palkkataso	1	2	3	4	5
5. Vanhempien/huoltajien ammatit	1	2	3	4	5
6. Alan yleinen arvostus	1	2	3	4	5
7. Mahdollisuus olla tekemisissä musiikin kanssa.	1	2	3	4	5
8. Ammattialan kiinnostavuus	1	2	3	4	5
9. Soveltuvuuteni alalle	1	2	3	4	5
10. Mahdollisuus käyttää musiikkia työssä.	1	2	3	4	5
11. Hyvät työnsaantimah- dollisuudet	1	2	3	4	5
12. Hyvät mahdollisuudet jatkokoulutukseen	1	2	3	4	5
13. Sattuma	1	2	3	4	5
14. Muu, mikä?	1	2	3	4	5

Musiikin harrastuneisuus

22. Kuinka säännöllisesti harrastat musiikkia tällä hetkellä?

	en harrasta	pari kertaa vuodessa	kuukau- sittain	viikoittain	päivittäin tai muutamana kerran viikossa
1 laulaminen	1	2	3	4	5
2 instrumentin soittaminen	1	2	3	4	5
3 aktiivinen musiikin kuuntelu	1	2	3	4	5
4 konserteissa käyminen	1	2	3	4	5
5 jokin muu, mikä?	1	2	3	4	5

23. Kuinka paljon musiikkiluokalla oleminen on vaikuttanut tämän hetken musiikkiharrastuksiisi?

- 1 Ei lainkaan
- 2 Vähän
- 3 Melko paljon
- 4 Paljon

24. Miten musiikillinen harrastuneisuutesi on muuttunut musiikkiluokan jälkeen?

- 1 En harrasta musiikkia lainkaan
- 2 Vähentynyt
- 3 Pysynyt samana
- 4 Lisääntynyt

25. Millaisena näet itsesi musiikin harrastajana tulevaisuudessa?

Mitä muuta musiikkiluokista

26. Mitä muuta haluat sanoa musiikkiluokan käymisen vaikutuksista koulutukseen hakeutumiseesi/ammatinvalintaasi ja vapaa-ajan harrastuksiisi?

KIITOS KYSELYYN VASTAAMISESTA!