

**VIIDESLUOKKALAISTEN OPPILAIDEN MINÄPYSTYVYYS KOULUN
MUSIIKKITUNNEILLA**

Emmi Räisänen
Pro gradu -tutkielma
Musiikkikasvatus
Helmikuu 2013
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta - Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos - Department Musiikin laitos
Tekijät – Authors Mantere <u>Anna</u> Erika Räisänen <u>Emmi</u> Johanna	
Työn nimi – Name of Publication Viidesluokkalaisten oppilaiden minäpystyvyys koulun musiikkitunneilla	
Oppiaine - Subject Musiikkikasvatus	Työn laji - Level pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Helmikuu 2013	Sivumäärä - Number of pages 81 + 9 liitettä
<p>Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaiseksi viidesluokkalaisten oppilaat kokevat minäpystyvyytensä musiikkitunneilla. Tutkielmassa selvitetään minäpystyvyyden yhteyttä sukupuoleen, harrastuneisuuteen sekä oppilaan käymään kouluun. Lisäksi tutkielmassa kuvataan viidesluokkalaisten oppilaiden aktiivista musiikkiharrastusta ja sen yhteyttä sukupuoleen.</p> <p>Teoriaosassa käsitellään musiikin opetusta alakoulussa sekä määritellään käsitteet harrastus ja harrastuneisuus. Erityisesti teoriaosassa keskitytään aktiiviseen musiikkiharrastukseen. Lopuksi määritellään tutkielman keskeisin käsite minäpystyvyys.</p> <p>Tutkimus on kvantitatiivinen survey-tutkimus. Aineisto kerättiin maaliskuussa 2010 viidestä Jyväskylän kaupungin alueen koulun viidennestä luokasta (N=113) käyttäen oppilaille suunnattua kyselylomaketta. Analyysimenetelminä käytettiin muun muassa kuvailua, riippumattomien otosten t-testiä, yksisuuntaista varianssianalyysia, Pearsonin korrelaatiokerrointa sekä ristiintaulukointia.</p> <p>Tutkimuksen tulosten mukaan viidesluokkalaisten oppilaiden minäpystyvyys musiikkituntien eri osa-alueilla on keskinkertainen. Korkein minäpystyvyys oppilailla on yleisessä minäpystyvyydessä ja heikoimmaksi minäpystyvyys koetaan laulamissa. Minäpystyvyys on tulosten mukaan vahvasti sukupuolisidonnainen. Tytöt arvioivat minäpystyvyytensä musiikkitunneilla korkeammaksi kuin pojat kaikilla musiikin osa-alueilla.</p> <p>Harrastuneisuudella on suuri yhteys oppilaiden kokemaan minäpystyvyyteen koulun musiikkitunneilla. Musiikkia harrastavat oppilaat kokevat minäpystyvyytensä paremmaksi kaikilla musiikin osa-alueilla verrattuna musiikkia harrastamattomiin oppilaisiin. Erityisen suuri ero minäpystyvyydessä näkyy teorian hallinnassa. Myös koulujen välillä löytyy tilastollisesti merkitseviä eroja minäpystyvyydessä.</p> <p>Oppilaista melko suuri osa harrastaa aktiivisesti soittoa tai laulua. Yleisin harrastusmuoto on yksinsoittaminen. Yleisimmät soittimet oppilaiden keskuudessa ovat piano ja kitara. Soittimet ovat vahvasti sukupuolisidonnaisia. Tytöt soittavat useimmiten pianoa ja pojat kitaraa. Laulaminen on myös hyvin sukupuolisidonnaista ja sen harrastaminen on kaikilta osin yleisempää tyttöjen keskuudessa.</p>	
Avainsanat minäpystyvyys, soitto- ja lauluharrastus, musiikinopetus, peruskoulu	

ESIPUHE

Tämä tutkielma pohjautuu Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastolle tehtyyn Kasvatustieteen maisterin opinnäytetyöhön. Aikaisemman tutkimusparini kanssa pohdimme, toteutimme ja kirjoitimme pro gradu -tutkielmamme kokonaisuudessaan yhdessä ja työmme arvosteltiin yhteisellä arvosanalla keväällä 2010. Anna Mantereen suostumuksella olen nyt täydentänyt yhteistä opinnäytetyötämme Jyväskylän yliopiston Musiikin laitoksen Musiikkikasvatuksen oppiaineen vaatimuksia vastaavaksi. Tutkielman täydennys on koskenut erityisesti ”*Minäpystyvyys*” -osiota, sillä minäpystyvyys on tutkielmani tärkein käsite. Olen tehnyt lisäyksiä seuraavasti:

- 1) Olen täydentänyt lukua 2.1 ”*Miksi taidekasvatusta?*”.
- 2) Olen poistanut luvun 3 ”*Musiikin oppiminen*”.
- 3) Olen kirjoittanut luvun 4.2 ”*Minäpystyvyysuskomusten vaikutus ihmisen toimintaan*” uudelleen yksityiskohtaisemmin jäsennellysti ja lähdeaineistoa päivittäen.
- 4) Olen täydentänyt luvun 4.5 ”*Tutkielman sijoittuminen aiempaan tutkimuskenttään*” lähdeaineistoa kahdella uudella tutkimuksella. Nämä lisäykset ovat vaikuttaneet myös tulosten analyysiin ja pohdintaan.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 MUSIIKINOPETUS ALAKOULUSSA.....	8
2.1 Miksi taidekasvatusta?	8
2.2 Musiikkikasvatuksen filosofia - musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat käsitykset ja tavoitteet	11
2.2.1 Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia	12
2.2.2 Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia	15
2.3 Musiikinopetus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	17
2.3.1 Musiikin oppimisympäristö.....	19
2.3.2 Kerhotoiminta.....	20
3 HARRASTUS JA MUSIIKILLINEN MOTIVAATIO	22
3.1 Harrastuksen ja harrastuneisuuden määritelmä.....	22
3.2 Harrastuksen ja harrastuneisuuden viriäminen.....	23
3.3 Musiikkiharrastus	25
3.4 Musiikillinen motivaatio	27
3.5 Katsaus suomalaisten lasten ja nuorten musiikin harrastamiseen	30
3.6 Soittaminen ja laulaminen musiikkiharrastuksena	31
4 MINÄPYSTYVYYS.....	33
4.1. Minäpystyvyyden määritelmä	33
4.2 Minäpystyvyyssuskomusten vaikutus ihmisen toimintaan.....	34
4.3 Minäpystyvyyden kehittyminen	35
4.4 Minäpystyvyyden lähteet	36
4.5 Tutkielman sijoittuminen aiempaan tutkimuskenttään.....	38
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	43
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	43
5.2 Tutkimusmenetelmä ja kyselylomakkeen laatiminen	44
5.3 Tutkimuksen esitestaus	46

5.4 Aineiston keruu ja tutkimuksen kohderyhmä.....	47
5.5 Tutkimusaineiston analyysisuunnitelma	49
5.6 Tutkimuksen luotettavuus	52
6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	56
6.1 Viidesluokkalaisten oppilaiden minäpystyvyyden musiikkitunneilla musiikin eri osa-alueilla	57
6.2 Sukupuolen yhteys minäpystyvyyden musiikkitunneilla	60
6.3 Aktiivisen harrastamisen yhteys minäpystyvyyden musiikkitunneilla	62
6.4 Oppilaan käymän koulun yhteys minäpystyvyyden musiikkitunneilla	63
6.5 Summamuuttajien yhteys toisiinsa.....	66
6.6 Alakoulun viidesluokkalaisten aktiivinen musiikin harrastaminen sekä sen yhteys sukupuoleen.....	67
7 POHDINTA	70
LÄHDELUETTELO	76
LIITTEET.....	82

1 JOHDANTO

Osaanko laulaa nuotilleen? Olenko hyvä ratkomaan matemaattisia ongelmia? Kuinka hyvin osaan ajaa autoa? Olenko hyvä lohduttamaan toisia? Jokainen henkilö miettii joskus vastauksia omaa osaamistaan koskeviin kysymyksiin. Kun kyseessä on oman suoriutumisen arviointi tietyssä tehtävässä, puhutaan minäpystyvyydestä. Minäpystyvyys on minäkäsitystä suppeampi käsite, joka viittaa spesifimpään ja tilannesidonnaisempaan kyvykkyyden arviointiin kuin minäkäsitys (Linnenbrink & Pintrich 2003, 120–121). Jokaisella yksilöllä on omanlainen käsityksensä pystyvyydestään eri tilanteissa, tehtävissä ja toiminnoissa. Pystyvyyssuskomukset vaikuttavat voimakkaasti siihen, miten yksilö toimii näissä tilanteissa.

Minäpystyvyys on menestymistä ja saavutuksia vahvasti ennustava tekijä. Lasten minäpystyvyyssmittauksilla voidaan ennustaa heidän pärjäämistään eri kouluaineissa. Yksilöt, jotka arvioivat pystyvyytensä korkeaksi, menestyvät opinnoissaan paremmin kuin alhaisen minäpystyvyyden omaavat henkilöt. (Wigfield & Eccles 2000; Pintrich & De Groot 1990.) Nämä tutkimustulokset herättivät kiinnostuksemme oppilaiden musiikillista minäpystyvyyttä kohtaan. Tulosten avulla voimme kehittää ammatillista osaamistamme oppimalla tarkkailemaan oppilaiden minäpystyvyyssuskomuksia opetuksessamme ja toimimaan ne huomioiden, jotta parempia suorituksia olisi mahdollista saavuttaa.

Toinen syy tutkimusaiheen valintaan oli se, että minäpystyvyystudkimuksia on tehty koulumaailmaa koskien melko vähän. Matematiikan alueelta minäpystyvyystudkimuksia on tehty melko paljon, mutta monet muut kouluaineet on sivuutettu tutkimuksista kokonaan. Esimerkiksi musiikin alueelta koulumaailmassa tehtyjä tutkimuksia löytyi vain yksi. Tulevina luokan- sekä musiikinopettajina olemme kiinnostuneet juuri musiikillisesta minäpystyvyydestä musiikkitunneilla. Musiikillinen minäpystyvyys on tähän mennessä kiinnostanut tutkijoita ainoastaan aikuisiän harrastajien osalta. Aihettamme vastaavien tutkimusten puutteen vuoksi nämä musiikillisesta minäpystyvyydestä tehdyt tutkimukset sekä koulumaailmassa muiden oppiaineiden osalta tehdyt minäpystyvyystudkimukset luovat viitekehyksen omaan tutkielmaamme.

Minäpystyvyyden ohella olemme kiinnostuneita viidesluokkalaisten musiikkiharrastuksista. Kiinnostuksemme aihetta kohtaan pohjautuu omaan musiikkiharrastustaustaamme sekä ammatinvalintaamme. Tulevan musiikinopettajan on hyvä tiedostaa oppilaiden musiikillisen aktiivi-

suuden ja harrastuneisuuden nykytila, sillä jos oppilaat eivät harrasta musiikkia, on musiikinopettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä ohjata ja kannustaa oppilaita musiikkiharrastuksen pariin.

Tutkielman teoriaosa rakentuu neljästä eri luvusta, joissa käsitellään tutkimuksen kannalta tärkeimmät käsitteet ja aihealueet. Teoriaosio keskittyy erityisesti minäpystyvyyteen, sillä se on tutkielman keskeisin käsite. Tutkielma sisältää myös tietoa harrastuksesta ja harrastuneisuudesta, koska tutkimus liittyy suurelta osin viidesluokkalaisten harrastusten kartoittamiseen ja minäpystyvyyden ja harrastuneisuuden yhteyden tutkimiseen. Lisäksi teoriaosassa selvitetään musiikinopetuksen historiaa ja nykytilaa alakoulussa, koska tutkielma keskittyy alakoulun musiikkitunneille.

Tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää, minkälainen minäpystyvyys viidesluokkalaaisilla oppilailta on koulun musiikkitunneilla musiikin eri osa-alueilla. Lisäksi pyritään selvittämään, onko minäpystyvyys eri musiikin osa-alueilla sukupuolisidonnainen tai koulusidonnainen sekä sitä, onko harrastajien minäpystyvyys musiikkitunneilla musiikin eri osa-alueilla parempi kuin musiikkia harrastamattomilla. Olemme myös kiinnostuneita siitä, miten viidesluokkalaiset harrastavat soittoa ja laulua vapaa-ajallaan sekä koulun tarjoamissa kerhoissa, sekä siitä, ovatko harrastukset erilaisia eri sukupuolten välillä. Tavoitteisiin päästään tutkimalla oppilaiden minäpystyvyyttä kaikilla opetussuunnitelmassa mainituilla musiikinopetuksen osa-alueilla sekä kartoittamalla oppilaiden musiikkiharrastusten nykytilaa.

Tutkielma toteutettiin Jyväskylän kaupungin alueen kouluilla, joista otokseen valittiin viisi viidesluokkaa viidestä eri koulusta. Oppilaiden minäpystyvyyttä selvitettiin oppilaille suunnatulla kyselylomakkeella, jonka väitteet rakennettiin Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelman tavoitteiden sekä Pintrichin & De Grootin (1990) MLSQ- lomakkeen minäpystyvyyssosion pohjalta.

Minäpystyvyystudkimuksia on tehty lukuisia kappaleita, mutta vastaavia tutkimuksia oppilaiden minäpystyvyydestä musiikkitunneilla ei ole Suomessa tehty lainkaan. Ulkomaalaisia oppilaiden minäpystyvyyttä musiikin oppimisessa käsitteleviä tutkimuksia löytyi ainoastaan yksi. Tutkielma on siis varsin tarpeellinen sekä omaa opettajuutta että musiikin tutkimuskenttää ajatellen. Toivon tutkielmamme herättävän kiinnostusta muiden tutkijoiden joukossa ja kannustavan uusiin minäpystyvyyttä koskeviin tutkimuksiin sekä musiikin että muiden kouluaineiden alueella.

2 MUSIIKINOPETUS ALAKOULUSSA

2.1 Miksi taidekasvatusta?

Yhä useammin taidekasvatus-termillä viitataan laaja-alaiseen taidekasvatukseen, joka sisältää musiikin, visuaaliset taiteet, draamakasvatuksen ja tanssikasvatuksen. Puurulan (1997, 132–133) määritelmän mukaan taidekasvatus on osa ihmisen yleissivistystä. Taidekasvatuksen perustana ovat kulttuurinen ympäristö ja historialliset perinteet. Taito- ja taidekasvatus voidaan määritellä laaja-alaisesti käsitettynä seuraavasti:

- Taito- ja taideaineet ovat elämyksiin, tunteisiin, toimintaan ja kokemuksiin perustuvaa,
- varhaislapsuudessa alkavaa,
- koko eliniän jatkuvaa ihmisen kasvatusta,
- kasvatusta kohti humaania, ihmiskunnan tulevaisuudesta aktiivisesti vastuuta ottavaa ihmistä.

Taidekasvatuksen oikeutuksesta ja perustellusta asemasta on käyty paljon keskustelua ympäri maailmaa, koska taideaineet eivät ole saaneet muiden oppiaineiden kaltaista arvostusta päättäjien ja vanhempien taholta. Amerikassa Fowler (1996, 7) on pyrkinyt perustelemaan tutkimuksensa valossa taidekasvatuksen roolin vahvistamista. Hänen mukaansa taiteiden kanssa tekemisissä olevat oppilaat ovat sitoutuneempia, motivoituneempia, luovempia, vastuuntuntoisempia ja keskittyneempiä kuin taiteita harrastamattomat oppilaat. He myös suoriutuvat koulussa yleisesti paremmin.

Fowler (1996) kertoo teoksessaan SPECTRA -ohjelmasta (*Schools, Parents, Educators, Children, Teachers Rediscover the Arts*), joka on nelivuotinen ohjelma taidekasvatuksen järjestämiseen. Ohjelmaa käytettiin kahdessa ohiolaisessa peruskoulussa ja sen avulla taidekasvatuksen asemaa pyrittiin parantamaan opetussuunnitelmissa lisäämällä kaikille oppilaille jokaiseen päivään yksi tunti taidekasvatusta. SPECTRA -ohjelman hyötyjä tutkittiin vertaamalla ohjelmaan osallistuneita oppilaita ohjelmaan osallistumattomiin oppilaisiin kahdesta kontrollikoulusta. Tuloksena oli, että SPECTRA -ohjelmaan osallistuneet oppilaat saavuttivat parempia tuloksia muissa aineissa, olivat enemmän läsnä koulussa, tarvitsivat vähemmän kuria, pärjäsivät paremmin

taiteissa ja voivat henkisesti paremmin kuin vertaisryhmän oppilaat. Vaikka tutkimuksen tarjoamat tulokset viittaavat selvästi taidekasvatuksen tärkeyteen, Amerikan kouluissa aliarvostetaan edelleen taidekasvatuksen merkitystä ihmisen kehitykselle. Fowler kuitenkin toteaa, että taidekasvatus on keskeinen osa humanistista kasvatusta, jonka avulla kasvattajat voivat kehittää oppilaiden valmiuksia ajatella ja toimia avoimesti, luovasti, esteettisesti, kulttuurisesti ja kommunikatiivisesti. (Fowler 1996, 7–13.)

Myös Suomessa taidekasvatuksen tärkeyttä on pyritty perustelemaan. Ropon (1993, 55–56) mukaan taidekasvatuksella voidaan tukea yksilön kokonaisvaltaista kasvuprosessia sekä kehittää lapsen ajattelua ja tunne-elämää. Näin ollen taidekasvatusta ei voi rajoittaa ainoastaan taiteellisesti lahjakkaiden lasten kouluttamiseen vaan taidekasvatusta tulee tarjota kaikille oppilaille. Myös Kurkela (1994, 3) puolustaa taito- ja taidekasvatusta ja toteaa, että sen avulla on mahdollista kehittää ihmisen kokonaispersoonallisuutta ja osaamista, tuottaa uusia näkemyksiä sekä vahvistaa luovaa asennetta. Tällainen kehitys taas edistää elämänhallinnan taitoja. Onnistunut taidekasvatus mahdollistaa Kurkelan (1994, 314–315) mukaan myös lapsen ja nuoren kasvun omaksi itsekseen. Puurula (1998, 17) toteaa, että taiteita painottavan opetuksen myötä oppilaan mielikuvitus, luovuus, ajattelun taidot ja kriittisyys näyttäisivät kehittyvän.

Musiikkikasvatuksen, joka on yksi taidekasvatuksen merkittävä osa-alue, tärkeyttä on myös perusteltu. Kovanen (2010, 57–58) on koonnut yhteenvedon kahdeksasta argumentista, jotka puhuvat musiikkikasvatuksen puolesta. Musiikki on tärkeä oppiaine koulussa, koska se:

- 1) on itsessään arvokasta ja inhimillisen elämän ja kulttuurin erottamaton osa-alue,
- 2) on yhteydessä ihmisen tunteiden kautta arvoihin ja on siten arvotietoisuutta kehittävä,
- 3) edistää oppimista ja kehittää tiedonkäsittelyn prosesseja,
- 4) on oleellinen itsen kasvun, itsetunnon ja persoonan kehittymisessä,
- 5) kuuluu kulttuurisen ja sivistyneen ihmisen yleissivistykseen,
- 6) on ihmisen kokonaisvaltaisen ja tasapainoisen olemisen kannalta välttämätöntä,
- 7) mahdollistaa merkityksellisen kokemisen ja ymmärtämisen sekä
- 8) kehittää yhteisöllisyyttä ja luo positiivisia riippuvuussuhteita yksilöiden välille.

Musiikkikasvatuksen merkitystä on perusteltu myös oppilaiden näkökulmien perusteella. Lindström (2011, 168–176) kartoitti tutkimuksessaan musiikkikasvatuksen pedagogisista merkityksistä

kysymällä oppilaiden kokemuksista koulun musiikkitunneilla. Oppilaiden yksilöllisistä kokemuksista löytyi paljon samankaltaisuuksia ja Lindström kokosi oppilaiden kokemuksia yhdistävät mielipiteet neljäksi teemakokonaisuudeksi: 1) *Musiikki on tärkeää*, 2) *Musiikki on erilainen oppiaine*, 3) *Kokemuksia oppimisesta* ja 4) *Yhteisöllisyys*.

”*Musiikki on tärkeää*” -kokonaisuus pitää sisällään oppilaiden arvostuksen oppiainetta kohtaan. Musiikki koetaan henkilökohtaisesti tärkeänä kokemuksena ja sitä kohtaan koetaan innostuneisuutta. Esiintymiset ovat tärkeä osa musiikin oppiainetta ja ne koetaan merkityksellisiksi. ”*Musiikki on erilainen oppiaine*” -kokonaisuus koostuu niiden oppilaiden kommentteista, joille musiikkitunneilla sallittu vapaampi käyttäytyminen on tärkeää. Oppilaat nauttivat valinnanvapaudesta, jota musiikkitunneilla on runsaasti tarjolla. (Lindström 2011, 169–172.)

Oppilaat, joiden mielipiteet sijoittuivat kokonaisuuteen ”*Kokemuksia oppimisesta*”, pitivät musiikkitunneilla saamia oppimiskokemuksia merkittävinä. Oppilaiden mielestä musiikkitunneilla opitaan paljon hyödyllisiä taitoja ja tietoja. Oppilaat arvostivat monipuolista erilaisiin oppikokonaisuuksiin tutustumista sekä keskittymistä omaan suoriutumiseen. Musiikkitunnilla konkreettinen tekeminen koettiin tärkeämmäksi kuin teorian opiskelu. ”*Yhteisöllisyys*” -kokonaisuus pitää sisällään kommentit, jotka pitivät arvossaan musiikkituntien aikaansaamaa yhteisöllisyyttä. Oppilaat, joiden mielipiteet olivat osa tätä kokonaisuutta, pitivät mm. yhteissoiton ansiosta koettua yhteisöllisyyttä musiikkituntien parhaana antina. (Lindström 2011, 172–176.)

Taito- ja taideaineiden arvostus alkoi 1990-luvun lamavuosien jälkeen heikentyä Suomen peruskouluissa sekä päiväkodeissa. Yleinen yhteiskunnan kehitys johti tällöin kohti tietoyhteiskuntaa, jonka avainsanoja ovat tehokkuus, menestyminen ja kilpailu. Käytännössä tämä ilmeni tietopainotteisten aineiden suosimisena taito- ja taideaineiden sijaan. (Puurula 1998, 9, 11.) Taito- ja taideaineiden heikko asema näkyy tänäkin päivänä koulujen tuntijaoissa. Esimerkiksi musiikin opetuksen tuntiresurssit ovat vähäiset verrattuna opetussuunnitelman asettamiin hyvän osaamisen tavoitteisiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 291.)

Tällä hetkellä taito- ja taideaineiden opetukseen käytettävien oppituntien määrä on vain noin viidennes koko opetukseen käytettävästä ajasta. Musiikkia opetetaan vain yhden vuosiviikkotunnin verran ensimmäisestä neljänteen vuosiluokkaan asti. Viidennestä yhdeksänteen luokkaan vuosiviikkotunteja on kolme. Yläkoulussa musiikkia opetetaan yleensä ainoastaan 7. luokalla yhden vuosiviikkotunnin verran, jonka jälkeen kaikille yhteinen musiikinopetus päättyy. 8.–9. luokalla on kuitenkin mahdollisuus opiskella musiikkia valinnaisaineena. (Perusopetuksen ope-

tussuunnitelman perusteet 2004, 304; Suomen musiikkineuvoston musiikkipoliittinen ohjelma 2006, 4.) Kouluilla on kuitenkin mahdollisuus suuntautua taito- ja taideaineisiin, mutta harva koulu käyttää tätä mahdollisuutta hyväkseen. Näin ollen opetustunteja on niukasti, minkä vuoksi pätevien opettajien saanti taito- ja taideaineisiin on entistä vaikeampaa, jolloin useat paikkakunnat jäävät ilman ammattitaitoisia opettajia. (Puurula 1998, 10.) Taidekasvatuksen tuntimäärien vähenemisestä huolimatta, taidekasvatuksen suurta merkitystä lapsen kasvulle ja kehitykselle ei tulisi unohtaa.

2.2 Musiikkikasvatuksen filosofia - musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat käsitykset ja tavoitteet

Esittelemme lyhyesti kahden musiikkikasvatusfilosofin, Bennett Reimerin ja David J. Elliottin musiikkifilosofioiden pääajatuksukset, joiden myötä selvitämme, mikä on musiikin kasvatuksellinen arvo sekä miksi ja miten musiikkia pitäisi opettaa osana yleissivistävää koulutusta. Musiikkikasvatuksen filosofia jaetaan kahteen pääsuuntaukseen: esteettiseen ja praksiaaliseen. Esteettisen filosofian osalta esittelemme Reimerin ajatuksia ja viittaamme myös toisen esteettistä filosofiaa painottavan musiikkifilosofin, Keith Swanwickin, ajatuksiin. Praksiaalisen filosofian osalta esittelemme Elliottin näkökulman musiikkikasvatukseen ja täydennämme sitä Thomas A. Regelskin ajatuksilla. Vaikka jokainen filosofi esittää toisistaan eriävän näkökulman musiikkikasvatuksesta, ovat filosofit kuitenkin samaa mieltä siitä, että jokaiselle yksilölle voi ja tulee opettaa musiikkia ja että jokaisella musiikinopettajalla tulisi olla näkemys siitä, mitä musiikki on.

Esteettinen suuntaus on vaikuttanut koulun musiikinopetuksen muotoutumiseen. Tämän suuntauksen mukaan kouluissa kannattaa ja pitää opettaa musiikkia sen itseisarvon vuoksi. Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia korostaa sisäistä musiikillista kokemusta. Musiikki jäsentää ja opettaa meitä tunnistamaan omia tunteitamme, joten musiikki kasvattaa ja opettaa itsetuntemusta. Esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa korostuu musiikillisten kokemusten taiteellisesti korkea laatu, jolloin musiikin kuuntelu nähdään tärkeänä itse soittamisen ja laulamisen sijaan. (Louhivuori 2003, 254–255.)

Praksiaalisen musiikkikasvatuksen juuret ovat John Deweyn ajattelussa, jossa korostuu tekemällä oppiminen. Tämän suuntauksen keskiössä on oppilaiden mahdollisuus tehdä itse musiik-

kia. Musiikkikasvatuksen tulosten tulee olla ulkoisesti näkyviä. Musiikilla ei ole esteetikkojen korostamaa itseisarvoa, vaan musiikkikasvatuksen arvo riippuu sen hyödyllisyydestä yhteiskunnalle ja yksilölle. (Louhivuori 2003, 254–255.)

2.2.1 Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia

Reimerin esteettisen musiikkikasvatusfilosofian lähtökohtana on ajatus musiikkikasvatuksen perustumisesta käsityksille, joita ihmisillä on musiikin arvosta, luonteesta ja merkityksistä. Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia soveltaa estetiikan käsitteistöä musiikin olemuksen ja arvon tarkastelussa. Reimer perustelee ajatusta sillä, että estetiikka oppialana tutkii, mikä on olennaista taiteissa ja miksi taiteet ovat aina olleet olennainen osa ihmisen elämää. Jokaisen musiikkikasvattajan tulisi ymmärtää esteettisyyden perusteita ja oppia käyttämään niitä tehokkaasti opetuksessa. (Reimer 1989, 1–2.)

Reimer on jakanut Meyerin määrittelemät musiikin esteettiset näkökulmat referentialismiin, absoluuttis-formalismiin ja absoluuttis-ekspressionismiin. Referentialismi korostaa musiikin ulkoisia viittauksia ja taiteellis-kulttuurisia vaikutuksia. Tajutakseen teoksen, taiteen kokijan on lähestyttävä teoksen ulkopuolisia ilmiöitä, esimerkiksi ympäröivää kulttuuria ja taiteilijan elämäntilannetta. Taiteellisen työn arvo on niissä ideoissa, tunteissa, tapahtumissa ja asenteissa, joihin taideteos viittaa. (Reimer 1989, 16–18.)

Absoluuttis-formalismin mukaan taideteoksen merkitys ja arvo ovat teoksen sisäisissä ominaisuuksissa kuten sävelissä ja niiden välisissä suhteissa. Taide on erityislaatuista, eikä sille ole vastinetta ulkopuolisessa maailmassa. Taiteen kokeminen on ensisijaisesti intellektuaalinen elämys. Se on taiteen muodon tunnistamista, jota formalistit kutsuvat esteettiseksi emotioksi. Formalistien mukaan musiikki on puhtainta taidetta, koska se ei viittaa ulkوتاiteellisiin merkityksiin. (Reimer 1989, 22–25.)

Absoluuttis-ekspressionistisen näkökulman mukaan musiikin merkitys ja arvo löytyvät musiikista itsestään, mutta taiteellis-kulttuuriset ja ulkوتاiteelliset vaikutukset voivat olla mukana teoksen tuottamassa kokemuksessa. Taiteen sisäinen muoto kuitenkin aina muuntaa ja suodattaa ulkوتاiteelliset merkitykset. Taidekokemukset ovat ekspressionistien mukaan aina emotionaalisia. (Reimer 1989, 26–29.)

Reimer viittaa musiikkifilosofiassaan myös Susanne K. Langerin (1953) taideteoriaan. Langerin mukaan taidekasvatuksen päätavoite on saavuttaa tunnekokemuksia, jolloin taidekasvatusta voi kutsua myös tunnekasvatukseksi. Musiikki koskee tunteita olemalla tunteiden loogista ilmaisua. Loogisella ilmaisulla Langer tarkoittaa tunteen rakenteen ilmaisua ja välittämistä. Hänen mukaansa musiikilla ja tunteilla on yhteinen looginen muoto, jolloin musiikkikäsitteet kuvaavat tunne-elämän liikkeitä. Se mitä musiikki ilmaisee, on ikuista ja ääretöntä ja symboloi tunteita sellaisenaan. Se ei ilmaise tietyn yksilön kokemia tunteita. Tunteilla Langer ei tarkoita ainoastaan mentaalisia tiloja kuten vihaa ja iloa, vaan tunteen alaan kuuluvat myös fyysiset aistimukset, emootiot, älyllinen kiinnostuneisuus jne. (Langer 1953, 27–28, 31.)

Reimerin musiikkikasvatusfilosofian lähtökohtina ovat Meyerin määrittelemistä musiikin esteettisistä näkökulmista juuri absoluuttinen ekspressionismi ja Langerin taideteoria. Hän kiteyttää musiikkikasvatuksen syvimmäksi merkitykseksi ihmisen elämän laadun rikastamisen tunnekokemusten rikastamisen avulla. Näin ollen musiikkikasvatuksen tehtävänä koulussa on kehittää oppilaiden esteettistä herkkyyttä musiikkia kohtaan. Musiikinopetus on tunteiden opetusta äänen ekspressiivisten kvaliteettien vastaanottokyvyn kehittämisen avulla. (Reimer 1989, 53, 153.)

Esteettisen musiikkikasvatuksen lähtökohdiksi Reimer (1989, 53–55, 69–73) asettaa seuraavat periaatteet:

- 1) Opetuksessa tulee käyttää ekspressiivistä musiikkia ja musiikillisten materiaalien tulee olla monipuolisia. Musiikkia tulee valita eri etnisistä kulttuureista ja ryhmistä, eri aikakausilta ja eri tyylisuunnista.
- 2) Opetuksessa tulee järjestää mahdollisuuksia musiikin ekspressiivisen voiman tuntemiseen. Tämän vuoksi musiikin ilmaisullista kokonaisuutta tulisi kunnioittaa ja välttää yksityiskohtiin keskittyviä opetusmetodeita, koska ne harvoin johtavat suuriin tunnekokemuksiin.
- 3) Oppilaita tulee auttaa herkistymään progressiivisesti niille musiikin elementeille kuten melodialle, harmonialle, rytmille, äänenväriille, tekstuurille ja muodolle, jotka sisältävät esteettisen tunnekokemuksen edellytykset. Nämä elementit ovat musiikinopettajan opettamiseen tarvittavat perusmateriaalit.
- 4) Musiikin ekspressiivistä sisältöä kuvaavan kielen ja tekniikoiden tulee olla kuvailevaa, mutta ei tulkitsevaa. Sanoilla ei ole tarkoitus synnyttää tunnekokemuksia.

Reimerin musiikkikasvatusfilosofian päätarkoituksena on oppilaiden musiikillisten kokemusten syveneminen. Musiikin ymmärtäminen ja esteettisten kokemusten syveneminen tapahtuvat musiikin aktiivisen kuuntelun avulla. Koulujen tehtävä on kasvattaa oppilaiden musiikinkuuntelukapasiteettia ja tarjota heille näin esteettisiä elämyksiä musiikista. Kuuntelun lisäksi on olemassa neljä peruskeinoa, joiden avulla voidaan saavuttaa korkeampia esteettisiä kokemuksia musiikista. Nämä ovat luominen (kuunteleminen, säveltäminen ja esiintyminen), käsitteellistäminen (käsitteet ovat vain opetus- ja oppimistilanteiden organisointiin tarkoitettuja välineitä, jotka voivat johdattaa esteettisiin kokemuksiin), analysoiminen (käsitteellistämisen tapa, jonka avulla opitaan näkemään teoksen osat ja niiden suhde kokonaisuuteen) ja arvioiminen (kuultavien teosten tavoitteellinen arviointi). Näiden eri keinojen tulisi olla tasapainossa keskenään ja läsnä musiikin kuuntelussa. (Reimer 1989, 70, 167–171.)

Musiikinopettajan ei ole mahdollista taata oppilaan arvostavaa suhdetta erilaisiin musiikkeihin, koska on yksilön oma asia minkälaista musiikkia hän arvostaa. Musiikinopettajan vastuulla on kuitenkin tarjota erilaisia musiikkityylejä ja opettaa niitä systemaattisesti, jotta haluttu päämäärä voitaisiin saavuttaa. (Reimer 1989, 171.)

Keith Swanwick edustaa myös esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa, mutta ei yhtä jyrkästi kuin Reimer (Swanwick 1979, 6; 1999, 6). Hänen mukaansa musiikkikasvatuksen tulisi olla Reimerin tavoin esteettistä musiikkikasvatusta, jolloin oppilaiden saamien kokemusten laatu on tärkeämpää kuin niiden määrä. Kasvatuksen tavoitteena on ihmisten muuttaminen. Muutoksia odotetaan taidoissa, asenteissa ja musiikin ymmärryksessä, mutta ennen kaikkea musiikkikasvatuksessa on keskeistä kehittää musiikin vastaanottokykyä. (Swanwick 1979, 58, 65.)

Musiikkikasvatuksen kulmakivenä on oppilaiden opastaminen esteettisten kokemusten äärelle. Tärkeitä Swanwickin mielestä ovat kuitenkin myös muut saavutukset. Muilla saavutuksilla hän tarkoittaa esimerkiksi uusien asioiden ymmärtämistä ja niistä saatavia elämyksiä sekä uusien taitojen hallitsemista. (Swanwick 1979, 65.)

Swanwickin (1979, 42–43) mukaan musiikkikasvatuksessa on keskeistä musiikillisten kokemusten tukeminen ja edistäminen. Tärkeää on myös antaa oppilaille mahdollisuus toimia erilaisissa rooleissa vaihtelevissa musiikkiympäristöissä, jotta oppilaat löytävät oman paikkansa musiikin saralla. Näin ollen musiikkia tulisi tarjota oppilaille laaja-alaisesti. Musiikkikasvattajien olisi myös tarjottava välittömiä kokemuksia musiikkiin ”touhuamisen” sijaan. Välitön kokemi-

nen ja toiminta tarkoittavat säveltämistä (*composition*), kuuntelua (*audition*) ja esiintymistä (*performance*). Nämä ovat Swanwickin mukaan musiikkikasvatuksen kolme keskeisintä parametriä.

Composition (C) tarkoittaa kaikenlaista musiikin tuottamista, myös improvisaatiota. *Audition* (A) tarkoittaa keskittymistä musiikkiin yleisönä, jolloin päämääränä on esteettisen kokemuksen saavuttaminen. *Performance* (P) on musiikin esittämistä ja musiikin läsnäolon tuntemista. Näiden kolmen parametrin tulisi olla keskiössä musiikkikasvatuksessa ja niitä tulisi tukea taitoja kartuttamalla, tekniikkaa hiomalla (*skill acquisition*, S) ja musiikin historiaa ja teoriaa opiskelemalla (*literature studies*, L). (Swanwick 1979, 45.)

Musiikkikasvatuksen parametrit voidaan esittää seuraavasti, korostaen kolmea ensimmäistä parametriä, joista etenkin kuuntelu on keskeinen: C (L) A (S) P. Parametrien tulisi musiikkikasvatuksessa olla vuorovaikutuksessa keskenään. Näiden lisäksi opetuksessa tulisi korostaa inhimillistä kanssakäymistä (*human interaction*), jolloin oppilaiden tulisi pystyä työskentelemään yhteistyössä toistensa kanssa ja oppia nauttimaan jaetuista kokemuksista. Tämä malli tarjoaa kehyksen hyvälle musiikkikasvatukselle. (Swanwick 1979, 45–46, 67.)

2.2.2 Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia

Elliottin praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia on syntynyt esteettisen musiikkikasvatuksen kritiikin pohjalta. Hänen mukaansa esteettinen musiikkikasvatus ei ota tarpeeksi huomioon toimintaa. Toisin kuin Reimer ja Swanwick, Elliott painottaa filosofiassaan juuri toiminnallisuutta. Musiikki ei ole ainoastaan kokoelma teoksia, vaan jotakin mitä ihmiset tekevät – se on inhimillistä toimintaa, jossa yhdistyvät oppilaiden artistinen tekeminen ja osaaminen. Kun musiikki nähdään toimintana (*musicing*), käsittää se ainakin neljä ulottuvuutta: musiikin tekijän, musiikin tekemisen, jotain mitä tehdään ja kontekstin, missä tehdään. (Elliott 1995, 90–91; 1996, 3, 6.) *Musicing* sisältää monenlaisen musiikillisen toiminnan, kuten esittämisen, improvisoinnin, säveltämisen, sovittamisen ja johtamisen. (Elliott 1995, 40.)

Musiikillinen tekeminen sisältää aina myös toisenlaista toimintaa, musiikin kuuntelua. Kaikessa musiikin tekemisessä on mukana henkilöitä, jotka toimivat kuuntelijoina. Elliott määrittelee myös kuuntelemiselle (*music listening*) neljä ulottuvuutta: musiikin kuuntelemisen, jotain mitä kuunnellaan, musiikin kuulijan ja kontekstin, missä kuunnellaan. (Elliott 1995, 41–42.)

Näin ollen musiikki sisältää sekä musiikillisen tekemisen että musiikin kuuntelun, jotka yhdessä muodostavat musiikkikäytännön (*musical practice*). Musiikki on inhimillistä toimintaa, joka koostuu eri musiikkikäytännöistä. Musiikkikäytäntöjä on monia erilaisia ympäri maailmaa. Mikään musiikkikäytäntö ei ole parempi kuin toinen, jotkut ovat kuitenkin kasvatuksellisesti ja opetuksellisesti sopivampia kuin toiset. (Elliott 1995, 40–44; 1996, 3.)

Musiikkikasvatuksen päämääriä ovat minän ja itsetunnon kasvu sekä mielihyvän kokemukset. Nämä päämäärät voidaan saavuttaa vain jos oppilaan muusikkous (*musicianship*) syvenee. Muusikkoutta voidaan opettaa ja oppia. Se kehittyy progressiivisen musiikillisen ongelmanratkaisun kautta opetus- ja oppimisympäristöissä, jotka on suunniteltu mahdollisimman pitkälle oikeita musiikkikäytäntöjä vastaaviksi. Musiikinopettajan ja oppilaiden tulisi musiikkitunneilla työskennellä yhdessä jotakin musiikkikäytäntöä vastaavan musiikillisen projektin parissa tekemällä musiikkia ja esittämällä sitä. Yhteen musiikkikäytäntöön keskittyneen projektin tulee sisältää musiikin esittämisen lisäksi improvisointia, säveltämistä, sovittamista ja johtamista, jolloin musiikinopetus saadaan muistuttamaan mahdollisimman hyvin aitoa musiikkikäytäntöä tai musiikkikulttuuria. Musiikin kuuntelun harjoittaminen aloitetaan musiikista, jota oppilaat itse työستävät oppitunnilla. Kaikkia musiikillisia teoksia, joita oppilaat oppivat tulkitsemaan ja esittämään, tulisi lähestyä moniulotteisina haasteina. Musiikinopetuksen päämääränä on siis pääasiassa toiminnan kautta esitellä oppilaille erilaisia musiikkikäytäntöjä, joissa muusikkous esiintyy. Kuitenkin myös formaali tietämys auttaa muusikkouden kehittymisessä, mutta sen tulisi olla toissijaista proseduraaliseen tietoon nähden. Formaali tietämys tulisi integroida oppilaiden aktiiviseen ja autenttiseen musiikin tekemiseen. (Elliott 1996, 12–14, 17–20.)

Ensisijaisten musiikkikasvatuksen arvojen ja päämäärien saavuttaminen onnistuu jos oppilaan muusikkous on tasapainossa musiikillisen tekemisen kanssa. Näin ollen opetussuunnitelman tulisi perustua toisiaan lähellä oleviin musiikillisiin käytäntöihin, jotka kasvattavat oppilaan muusikkoutta. Musiikkikäytäntöjen tulisi aluksi olla ”paikallisia”, joista vähitellen edetään muihin musiikkikäytäntöihin. Kun oppilaan henkilökohtainen muusikkouden taso kohtaa autenttiset musiikilliset haasteet, kasvu mahdollistuu ja se synnyttää mielihyvää. (Elliott 1996, 12–14, 18.) Mielihyvä ei synny sosiaalisten tarpeiden tyydyttämisestä vaan henkisestä kasvusta, joka ei tapahdu itsestään, vaan se saadaan aikaiseksi ponnistelujen seurauksena. Musiikin tekeminen on ainutlaatuinen ja tärkeä keino mielihyvän ja muusikkouden synty miseksi ja näin ollen kasvun turvaamiseksi. (Elliott 1995, 114–115.)

Elliotin tavoin myös Regelskin (1992; 2004) toimintakeskeinen (*action learning*) filosofia eroaa vahvasti esteettisestä musiikkikasvatusfilosofiasta. Hän kritisoi esteettistä filosofiaa erityisesti kontekstin laiminlyönnistä. Esteettinen filosofia onkin ristiriidassa sellaisten oppimiskäsitysten kanssa, jotka korostavat kulttuurisidonnaisuutta, kuten sosiokognitiivinen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa. Näiden lähestymistapojen mukaan ainoastaan musiikin tarjoamien sisäisten kokemusten korostaminen musiikkikasvatuksen tavoitteena on hyvin rajoittunutta. (Regelski 1992, 115–116; 2004, 14.)

Regelskin (1981) toimintakeskeisessä filosofiassa musiikkikasvatuksen tavoitteena ovat musiikilliset toiminnot (*musical behaviors*) musiikin tarjoamien sisäisten kokemusten sijaan. Musiikin merkitys on musiikin toiminnallisessa arvossa eli siinä, miten hyvin toiminta on kytkeytynyt oppilaan henkilökohtaiseen elämään. Opettajan tulisikin valita luovuutta, esiintymistä ja aktiivista kuuntelua harjoitettavia aktiviteetteja, jotka edesauttavat henkilökohtaisen musiikkikokemuksen syntyä. Oleellista opetuksessa on kokonaisuus, konteksti, jossa musiikkia tehdään. (Regelski 1981, 31, 125–132; 1992, 115–116.)

Regelski (1992) kritisoi esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa sen oppiaine- ja käsitekeskeisestä oppimisesta, joka laiminlyö musiikin oppimiselle keskeistä pragmaattisuutta. Jos musiikinopetus on oppiainelähtöistä, sillä ei ole selkeää yhteyttä oppilaiden elämismailmaan, jolloin oppimisen motivaatio laskee. Musiikinopetuksen tulisi tarjota oppilaille käsin kosketeltavia tuloksia, joita he voivat soveltaa tosielämän musiikkikäytäntöihin. Musiikkikasvatuksen tehtävänä olisikin auttaa oppilaita omaksuma taitoja ja valmiuksia, joista olisi hyötyä heille henkilökohtaisesti merkityksellisellä musiikillisella tavalla. Jos musiikki irrotetaan elämäkäytännöstä, on se Regelskin mukaan ”tyhjää”. (Regelski 1992, 111–116.)

2.3 Musiikinopetus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Koulun tarjoamalla musiikkikasvatuksella on merkittävä osuus suomalaisessa musiikkikulttuurissa, sillä se luo ja muokkaa kansalaisten musiikillisia arvoja ja käytäntöjä. Monelle lapselle ja nuorelle koulu on ainoa tavoitteellista musiikkikasvatusta antava taho, joten se muokkaa voimakkaasti ihmisten käsityksiä musiikin merkityksestä ja siitä, miten he näkevät itsensä musiikin parissa. (Anttila 2006, 24.)

Peruskoulun opetuksen kasvatus- ja opetustyöstä päätetään opetussuunnitelmassa, joka on yleensä kuntakohtainen. Paikalliset opetussuunnitelmat perustuvat opetushallituksen julkaisemaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin tehtäväksi on määritelty ”auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa ja rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232.)

Musiikinopetuksessa tulee ottaa huomioon, että musiikin ymmärtäminen vaatii merkityksellisiä kokemuksia, jotka syntyvät musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä. Musiikinopetuksen tulee auttaa oppilasta rakentamaan arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin ja näin ollen kehittämään oppilaan omaa musiikillista identiteettiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikin opetuksen toivotaan lisäksi sisältävän sosiaalisia taitoja kehittävää yhdessä musisoimista sekä oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittämistä. Musiikilliset taidot vaativat kehittyäkseen pitkäjänteistä ja kertaamiseen perustuvaa harjoittelua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232.)

Vuosiluokilla 1–4 musiikin opetuksen keskeisenä sisältönä on kehittää oppilaiden musiikillista ilmaisua leikinomaisen ja kokonaisvaltaisen toiminnan avulla. Opetuksen tulee sisältää laulamista, kuuntelua, soittamista, musiikin havainnointia, itsensä ilmaisua musiikin avulla sekä yhdessä musisoimista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232–233.) Oppilaiden lähtökohdat musisoimiseen ovat hyvin erilaiset. Etenkin koulutulokkaiden musiikilliset valmiudet vaihtelevat huomattavasti. Huolimatta oppilaiden erilaisista edellytyksistä osallistua musiikin tuntien toimintoihin, tulee jokaiselle oppilaalle tarjota mahdollisuus osallistumiseen. Oppilaiden myönteinen asenne musiikin toimintoja kohtaan luo edellytykset niille musiikin taidollisille ja tiedollisille toiminnoille, jotka antavat perustan tarkoituksenmukaisesti etenevälle musiikkikasvatukselle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232.)

Musiikinopetuksessa keskeistä vuosiluokilla 5–9 on musiikillisen ilmaisun ylläpitäminen ja kehittäminen. Lisäksi opetuksessa tulisi huomioida musiikillisen maailman ja musiikillisten kokemusten jäsentäminen sekä musiikin käsitteiden ja merkintöjen käyttämisen oppiminen musiikin kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232–233.)

Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa (2009), joka on tärkeä osa tutkimustamme, musiikin osa-alueet jaetaan seuraavanlaisesti: soittaminen, laulaminen, kuuntelu, musiikkitieto ja musiikki-liikunta. Kustakin osa-alueesta on asetettu tavoitteet jokaiselle vuosiluokalle. Tutkimme asetettu- ja tavoitteita viidenteen luokkaan asti. Viidenteen luokkaan mennessä oppilaan tulisi Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelman mukaan osata jokaiselta alueelta perustaitoja, jotka on koottuna kyselylomakkeeseemme (LIITE 1).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista sekä Jyväskylän kaupungin opetussuunni- telmasta voidaan huomata selvä yhteys musiikkikasvatusfilosofien ajatteluun. Opettajia ohjataan rohkaisemaan oppilaita musiikilliseen toimintaan, luovuuteen ja aktiiviseen musiikin kuunteluun. Musiikinopetuksen tulisi tarjota oppilaille merkityksellisiä musiikkikokemuksia, jotta perustan syntyminen jatkuvalla musiikin oppimiselle olisi mahdollinen.

2.3.1 Musiikin oppimisympäristö

Oppimisympäristö on fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden ko- konaisuus, jossa oppiminen tapahtuu. Fyysinen ympäristö koostuu koulun rakennuksista ja tilois- ta sekä oppimateriaaleista ja opetusvälineistä. Lisäksi siihen kuuluvat ympäröivä luonto ja raken- nettu ympäristö. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Musiikin opetustila tulisi sijoittaa kouluun siten, että ulkopuolelta tulevat häiriöt olisivat mahdollisimman pieniä. Musiikkiluokan äänieristykseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota, jotta se palvelisi myös muuta koulun opetusta. Musiikin opetustila tulisi jättää ainoastaan musiikin opetuksen käyttöön, koska suurin osa soittimista on jatkuvasti esillä ja käytettävissä. (Musiikkiluokan varustus: KMO 2013.)

Opiskelutilojen ja -välineiden tulisi olla sellaisia, että ne mahdollistavat erilaisten ja moni- puolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käytön. Oppilaan käytettävissä tulisi olla työvälinei- tä ja materiaaleja, jotta aktiivinen ja itsenäinen opiskelu mahdollistuu. (Perusopetuksen opetus- suunnitelman perusteet 2004, 18.) Musiikin välineiden säilytystilan tulisi olla musiikkiluokan läheisyydessä. Parhaassa tapauksessa säilytystila olisi niin tilava, että sitä voitaisiin käyttää hyö- dyksi musiikin opetuksen eriyttämisessä lisäharjoitustilana. (Kuivamäki ym. 2012, 12.)

Musiikkiluokan kalustuksen tulee olla soitinopiskeluun ergonomisesti suunniteltu ja sen tu- lee olla helposti siirrettävissä. Luokan taulusta tulee osan olla nuottiviivastolla varustettu. Tärkei-

tä välineitä taulun ohella ovat mm. soittimet, bändikamat, oppikirjat ja muu soitto- ja laulumateriaali, äänitteet, stereoäänentoistolaitteisto, videot, tv ja piirtoheitin. (Musiikkiluokan varustus: KMO 2013.) Parhaassa tapauksessa oppimisympäristö antaa myös tilaisuuksia tietokoneiden, mediatekniikan ja tietoverkkojen käyttämiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Digitaalisen vallankumouksen myötä syntetisaattorit, tietokoneet ja erilaiset musiikin esittämiseen ja tuottamiseen tarkoitettut ohjelmistot ovat yleistyneet myös musiikkiluokissa. Uudet välineet ovat tarjonneet mahdollisuuden musiikin tekemisen myös sellaisille oppilaille, jotka eivät ole harrastaneet musiikkia useita vuosia. Tietoverkkoympäristöt tarjoavat kouluopetuksen yhteydessä ja lisänä uudenlaisia mahdollisuuksia musiikin harrastamiseen ja oppimiseen. (Salavuo 2004.)

Oppimisympäristön tulee olla fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen paikka, joka tukee oppilaan kasvua, oppimista ja terveyttä. Sen tavoitteena on myös tukea oppilaiden oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää heidän aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan. Opettajan ja oppilaiden yhteisellä vastuulla on, että luokassa vallitsee avoin, rohkeava, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.)

2.3.2 Kerhotoiminta

Koulu voi järjestää kerhotoimintaa kasvatus- ja opetustyön tukemiseksi. Kerhotoiminnan tulee tukea oppilaan monipuolista kehittämistä perusopetuksen tavoitteiden mukaisesti. Kerhotoiminnan tarkoituksena on edistää myönteisten harrastusten viriämistä sekä mahdollistaa muunkin kuin koulutyöskentelyn turvallisessa ja rauhallisessa ympäristössä. Kerhotoiminta on tarkoitettu kaikille oppilaille ja se on vapaaehtoista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 25.)

Kerhotoiminnalle on asetettu tavoitteeksi: ”kodin ja koulun kasvatustyön tukeminen, lasten ja nuorten osallisuuden lisääminen, mahdollisuuden antaminen sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja yhteisöllisyyteen kasvamiseen, mahdollisuuden antaminen onnistumisen ja osaamisen kokemukseen, luovan toiminnan ja ajattelun kehittäminen, lasten ja nuorten kannustaminen tuottamaan omaa kulttuuriaan, mahdollisuus oppilaan tuntemisen lisäämiseen sekä harrastuneisuuden tukeminen ja myönteisten harrastusten edistäminen.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 25.) Kerhotoiminta on tärkeä osa koulun musiikinopetusta, sillä se lisää virikkeitä mu-

siikin harrastamiseen. Sen puitteissa mahdollistuu luokkatunteja tuloksellisempi musisointi (Alanne ym. 1987, 65).

3 HARRASTUS JA MUSIIKILLINEN MOTIVAATIO

3.1 Harrastuksen ja harrastuneisuuden määritelmä

Harrastus on myönteissävyinen toimintavalmius tai tottumus tiettyä asiaa kohtaan (Hirsjärvi 1983, 53). Se on suhteellisen pysyvä ominaisuus, jossa mielenkiinto voi kohdistua mielenkiinnon kohteeseen monella eri tavalla, esimerkiksi fyysisesti, kognitiivisesti tai emotionaalisesti. Harrastus eroaa olennaisesti harrastuneisuudesta. Kun harrastus kohdistuu tiettyihin kohteisiin, harrastuneisuus ilmentää suuntautumista harrastusalueeseen. Se voidaan ymmärtää enemmänkin orientoitumisena asiaan, kun taas harrastuksessa tärkeintä on itse toiminta. Harrastuneisuus on käsitteenä laajempi kuin harrastus. (Metsämuuronen 1995, 21.)

Metsämuuronen (1995, 22–23) mukaan harrastuneisuus voidaan määritellä seuraavasti:

- 1) Harrastuneisuus on suhteellisen pysyvä ominaisuus. Yksilöllä voi olla monia harrastusalueita, mutta niistä ainoastaan merkityksellisimmät säilyvät.
- 2) Harrastuneisuus kohdistuu tietyntyyppeisiin toimintoihin. Aluksi harrastuneisuus kohdistuu toiminta-alueisiin, kuten urheiluun, musiikkiin, taiteisiin tai matematiikkaan, spesifien kohteiden ja lajien sijaan. Vasta myöhemmin toimintakohde muuttuu tekniikoiksi, välineiksi, lajeiksi tai osa-alueiksi. Tällöin puhutaan harrastuksesta. On kuitenkin mahdollista, että spesifeistä lajeista siirrytään laajempaan harrastuneisuuteen. Esimerkiksi lapsilla harrastuksen muuttuminen harrastuneisuudeksi on todennäköisempää kuin harrastuneisuuden muuttuminen harrastukseksi.
- 3) Harrastuneisuus on positiivissävyistä. Tunnereaktiot, joita harrastaja kokee, ovat yhteydessä siihen tyydytykseen, jota harrastaja harrastuksen kautta saa sisäiselle tarpeelleen. Tunteet ovat pääsääntöisesti positiivisia. Mikäli kokemukset olisivat enimmäkseen negatiivisia, ei harrastuneisuutta pääsisi syntymään.
- 4) Harrastuneisuuden ydin on toimintavalmius. Toimintavalmius liittyy haluun toimia harrastuksen alueella kokonaisvaltaisesti. Jos harrastuneisuudella on selkeä päämäärä, toimintavalmius saa suppeamman merkityksen.

- 5) Harrastuneisuus ilmenee toiminnallisena, kognitiivisena ja affektiivisena aktiivisuutena. Aktiivisuuden osa-alueet painottuvat eri tavalla eri harrastuksissa. Älyllisissä harrastuksissa korostuu kognitiivinen aktiivisuus, kun taas fyysisissä harrastuksissa toiminnallinen aktiivisuus. Harrastuksissa yhdistyvät kuitenkin kaikki osa-alueet, joskin toiset painottuvat enemmän kuin muut.
- 6) Harrastuneisuus on jatkuvaa. Se on pysyvä ominaisuus olla jatkuvasti kiinnostunut tietyistä asioista ja eroaa olennaisesti uteliaisuudesta ja hetkellisestä kiinnostumisesta.

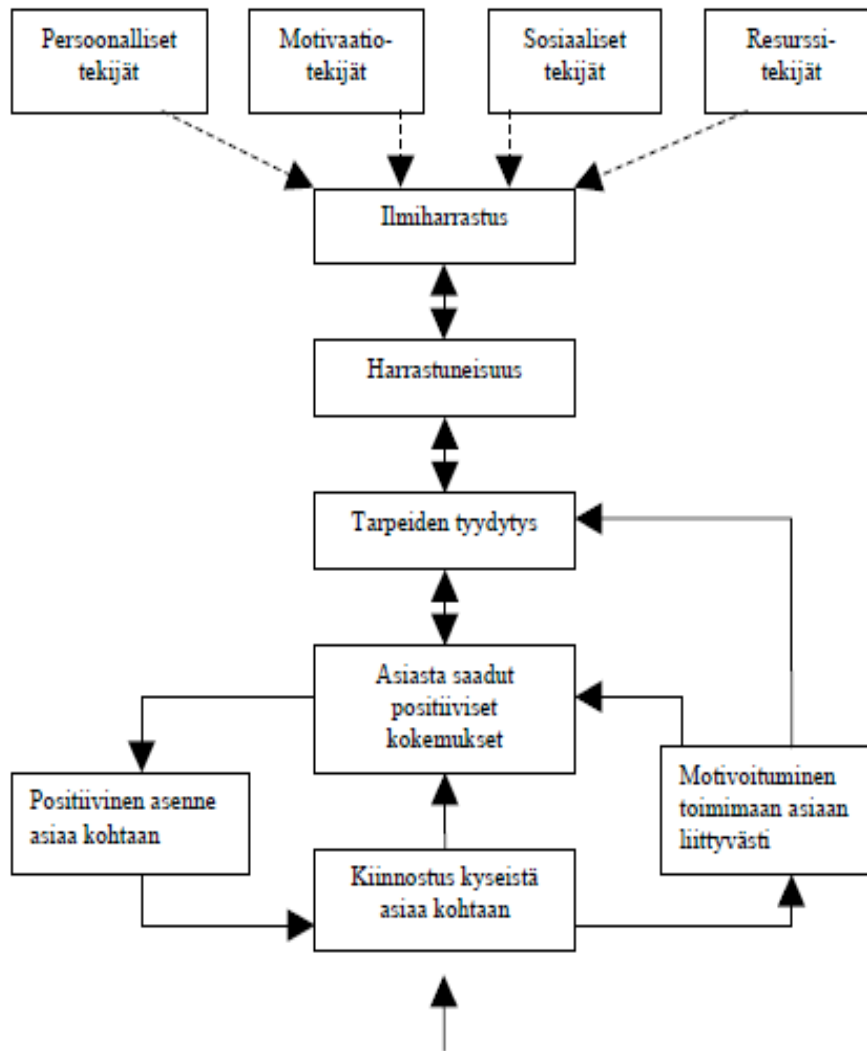
Harrastuneisuus voi parhaimmillaan olla omaehtoista suuntautumista. Se lähtee yksilöstä itseltään ja tyydyttää harrastajan omia tarpeita. Tärkeää on, että harrastaja itse nauttii harrastuksestaan. (Metsämuuronen 1995, 23.) Aidoissa tilanteissa yksilö voi nauttia harrastuksestaan jopa niin paljon, ettei haluaisi tehdä mitään muuta. Tällöin kyseessä on flow-kokemus. Se voi esiintyä missä ja milloin vain, esimerkiksi työssä, koulussa tai spontaaneissa tilanteissa ihmisten kanssa, mutta erityisesti sen voi kokea mieliharrastuksen parissa. (Csikszentmihalyi & Nakamura 1989, 55.) Lasten kohdalla harrastus voi aluksi olla omaehtoisuuden osalta kyseenalaista. Todellisesta harrastuneisuudesta on kyse vasta silloin, kun yksilö itse ilmaisee suuntautumista mielenkiinnon kohteeseen ja sitä ympäröiviin ilmiöihin ja tapahtumiin. (Metsämuuronen 1995, 21–23; Juvonen 2000, 40–41.)

3.2 Harrastuksen ja harrastuneisuuden viriäminen

Harrastuksen ja harrastuneisuuden viriämisestä on tehty monia tutkimuksia (kts. esim. LeBlanc 1987). Tutkielman teoreettiseen viitekehykseen sopii hyvin Metsämuurosen (1995, 36–37) malli harrastuneisuuden viriämisestä.

Metsämuurosen (1995, 34–37) mukaan ensisijaisena edellytyksenä harrastuksen ja harrastuneisuuden viriämiseen on yksilön mielenkiinto kyseistä harrastusalueetta kohtaan (KUVIO 1). Kiinnostus voi synnyttää halun toimia asiaan liittyvästi. Jos toiminta saa aikaan myönteisiä kokemuksia, ruokkii se positiivisen asenteen syntymistä kyseiseen harrastusalueeseen. Motivoituminen edelleen toimimaan harrastusalueeseen liittyvästi edellyttää myönteisiä kokemuksia sekä sitä, että yksilö saa tyydytettyä sisäiset tarpeensa harrastamisen kautta. Motivoitumisen myötä

syntynyt kognitiivinen, toiminnallinen tai affektiivinen aktiivisuus saa aikaan taas uusia positiivisia kokemuksia ja tarpeiden tyydyttymistä, jonka seurauksena yksilön voidaan sanoa olevan asiaan harrastunut. Harrastuneisuuden syntyminen voi vaatia kuitenkin useita positiivisia kokemuksia ja sitä kautta tarpeiden tyydyttymistä.



KUVIO 1. Harrastuneisuuden ja harrastuksen viriäminen (Metsämuuronen 1995).

Niin kuin aiemmin olemme maininneet, harrastus on harrastuneisuuden ilmenemismuoto, jolla on tarkkaan määrätynyt kohde. Harrastuneisuudesta voi positiivisessa tapauksessa seurata ilmihar-

rastus. Tällöin yksilö tyydyttää sisäisiä tarpeitaan valitsemansa harrastuksen kautta. Voi olla myös mahdollista, että harrastus ei synnytä ilmiharrastusta tai yksilö lopettaa ilmiharrastuksen harrastuneisuuden kuitenkin säilyessä ennallaan. (Metsämuuronen 1995, 36.)

Ilmiharrastuksen lopettamis- ja jatkamispäätökseen vaikuttavaa neljänlaisia tekijöitä: 1) persoonalliset tekijät (coping-ominaisuus, minäkuva, maailmankuva, lahjakkuus), 2) motivaatiotekijät (motiivistruktuuri, sisäiset ja ulkoiset motiivit), 3) resurssitekijät (aika, raha ja yleiset harrastusmahdollisuudet) ja 4) sosiaaliset tekijät (ympäristön paineet, asenteet, käytännöt). Mikäli harrastuneisuus synnyttää harrastuksen, on yksilö usein taipuvainen sitoutumaan siihen. Malli kuitenkin mahdollistaa myös ilmiharrastuksen muuttumisen harrastuneisuudeksi. Tämä on yleistä esimerkiksi lasten kohdalla sekä aikuisten ”sattumalta” syntyneissä harrastuksissa. (Metsämuuronen 1995, 36; Juvonen 2000, 49.)

Harrastuksen jostain syystä loppuessa on mahdollista, että yksilö suuntaa intressinsä uuteen kohteeseen tai pysyy edelleen harrastuneena aikaisemman harrastuksensa suuntaan. Henkilöillä, joiden kiinnostus harrastusalueeseen on laaja, kaikki harrastuneisuuden lajit eivät muodostu harrastuksiksi vaan ne säilyvät harrastuneisuutena. Tapauksissa, jossa harrastuneisuus suuntautuu yleiselle alueelle, ei henkilö välttämättä edes huomaa omaa harrastuneisuuttaan. (Juvonen 2000, 44.)

3.3 Musiikkiharrastus

Tässä luvussa käytetään Lehtosen (1982; 1983; 1986) musiikkiharrastusmääritelmää sekä Davidsonin ym. (1997) ja Brandin (1986) tutkimusaineistoa. On merkillepantavaa, että luvun lähteet ovat jo vanhoja, mutta tutkielmamme kannalta asianmukaisia.

Lehtosen (1982, 19, 50; 1986, 9) mukaan musiikkiharrastuksen taustalla vaikuttavat tekijät liittyvät emotionaaliseen esteettiseen musikaalisuus käsitykseen, joka painottaa tunnetta musikaalisuuden merkittävimpänä osatekijänä. Musiikkikokemukset nähdään hyvin subjektiivisina elämyksinä, jotka herättävät syviä tunteita sekä vaikuttavat niihin. Näin ollen musiikkiharrastus perustuu suurilta osin musiikin harrastamisen aiheuttamiin myönteisiin tunne-elämyksiin sekä mielihyvän tuntemuksiin. (Lehtonen 1983a, 290; 1983b, 415–416; 1986, 27.)

Lehtonen (1982, 19, 39, 45) määrittelee musiikkiharrastuksen olevan laadullisesti ja määrällisesti vaihtelevaa mieltymystä musiikkitoimintoja ja niiden harjoittamista kohtaan. Mieltymys ja aktiivisuus tulevat ilmi musiikkiharrastuksen kolmen osa-alueen: musiikin kuuntelun, musiikkitiedon ja musiikkisuoritusten kautta. Musiikkiharrastus alkaa usein musiikin kuuntelun harrastuksesta ja laajenee edelleen muille osa-alueille.

Musiikin harrastamiseen vaikuttavat vahvasti myös harrastajan sosiaalisen taustan sekä koulun musiikinopetuksen antamat virikkeet. Näin ollen vanhemmilla ja koululla on suuri mahdollisuus tukea lasten musiikkiharrastusta. Kodin sosiaalinen ja taloudellinen tausta ei vaikuta harrastuksen intensiteettiin, mutta sillä on selvä vaikutus musiikkiharrastuksen suuntautuneisuuteen. Vanhempien musiikkiharrastus voi siirtyä lapselle kannustuksen, tuen ja ohjauksen avulla. (Lehtonen 1983b, 416.)

Davidson ym. (1997, 198) kiinnittivät myös huomionsa siihen, miten vanhemmat vaikuttavat lastensa musiikkiharrastuksiin. He keskittyivät tutkimaan vanhempien vaikutusta ja roolia lasten musiikkiopinnoissa ja soiton harjoittelussa tietyn opintojakson ajan. Tutkimuksesta selvisi, että kaikista parhaiten menestyivät lapset, joiden vanhemmat osallistuivat aktiivisimmin lastensa musiikkiopintoihin. Osallistuvat vanhemmat olivat usein läsnä tunneilla sekä keskustelivat oppituntien jälkeen opettajan kanssa saaden säännöllistä palautetta lapsensa edistymisestä. Vanhempien aktiivinen osallistuminen jatkui siihen saakka kunnes lapsi täytti 12 vuotta. Heikoimmin menestyneiden lasten vanhemmat osallistuivat puolestaan vain vähän lastensa musiikkiopintoihin.

Myös Brand (1986, 112, 118–119) tarkasteli tutkimuksessaan kotiympäristön vaikutusta toisen luokan oppilaiden musiikilliseen kehitykseen. Tämäkin tutkimus osoitti, että kotiympäristön ja lapsen musiikillisen kehityksen välillä on vahva yhteys. Tulosten mukaan voimakkain yhteys lasten musiikillisiin taitoihin oli vanhempien asennoitumisella musiikkia kohtaan ja osallistumisella lapsen musiikilliseen toimintaan. Vanhempien positiivisella asennoitumisella musiikkia kohtaan tarkoitettiin tässä tutkimuksessa sitä, että vanhemmat lauloivat lapsille ja lasten kanssa, tarjosivat lapsille musiikkileluja ja soittimia ja opettivat lapsille uusia lauluja. Tutkimus kuitenkin yllättäen osoitti, että vanhempien omalla soittoharrastuksella ei ole yhteyttä lapsen musiikilliseen menestymiseen. Tärkeintä on vanhempien positiivinen ja kannustava asenne musiikkia kohtaan.

Vanhempien lisäksi myös muilla lapsen läheisillä sosiaalisilla suhteilla on merkitystä lapsen musiikkiharrastukseen. Vaikuttavia tahoja ovat muun muassa sisarukset, luokkakaverit, koulun

ulkopuoliset kaverit sekä opettajat. Davidson ym. (1997, 199) tutkivat sisaruksien vaikutusta musiikillisten taitojen oppimisessa. Tutkimuksesta kävi ilmi, että erityisesti vanhemmilla sisaruksilla oli vastaajien mielestä neutraali tai positiivinen vaikutus heidän toimintaansa. Sisarukset olivat inspiroineet musiikillisesti suurinta osaa vastaajista, mutta oli myös tavallista, että vastaajat olivat matkineet sisarustaan musiikillisessa toiminnassa.

Vaikka kotitaustan musiikkivirikkeillä, toveripiirillä, medialla jne. onkin suuri vaikutus musiikkiharrastukseen, voidaan musiikinopetusta pitää huomattavimpana yhteiskunnallisena keinona virittää ja ylläpitää musiikkiharrastusta. Musiikinopetuksen asemalla opetussuunnitelmassa on erityisen suuri vaikutus musiikkiharrastuksen laadulliseen ja määrälliseen vaihteluun. Musiikinopetuksessa tulisi suosia luovuutta, musiikkinautintoa, emotionaalisia elämyksiä ja harrastusta edistäviä tavoitteita. Musiikkiharrastus tuottaa harrastajalleen myönteisiä tunteita, jotka vaikuttavat musiikkia harrastavan elämään kokonaisvaltaisella tavalla. Tällöin musiikinopetuksella voidaan parhaimmillaan tukea oppilaiden persoonallisuuden kokonaisvaltaista kehittymistä, tunnekäyttäytymistä sekä kykyä ilmaista ja kokea tunteita. (Lehtonen 1982, 125; 1983a, 293; 1983b, 416.)

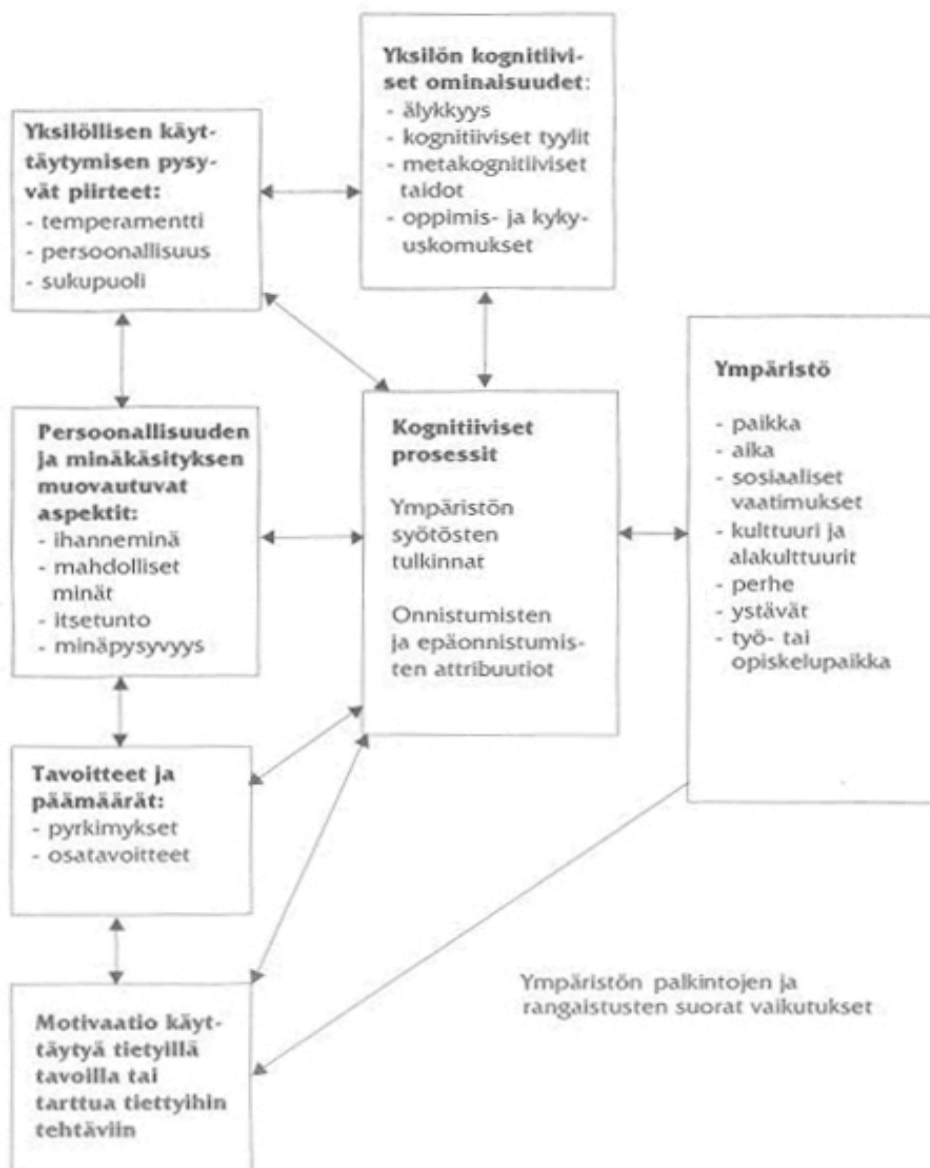
3.4 Musiikillinen motivaatio

Motivaation kantasana on motiivi, jota käsiteltäessä viitataan usein tarpeisiin, haluihin, vietteihin, sisäisiin ylläkkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit virittävät, suuntaavat ja ylläpitävät ihmisen käyttäytymistä ja ne voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motivaatiolla tarkoitetaan erilaisten motiivien aikaansaamaa tilaa. (Ruohotie 1998, 36–37.) Näin ollen motivaatio on jotakin, joka saa meidät toimimaan aktiivisesti saavuttaaksemme tavoittemme (Anttila 2006, 33).

Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Ulkoisen motivaation käsite on saanut alkunsa behaviorismista, kun taas sen rinnalle tullut sisäisen motivaation käsite on syntynyt kognitivismiin myötä. Ulkoinen motivaatio on riippuvainen ympäristöstä ja se liittyy yleensä alempien tarpeiden, kuten turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden tyydyttämiseen. Sisäiselle motivaatiolle on puolestaan ominaista, että syyt käyttäytymiseen ovat sisäisiä. Sisäinen motivaatio viittaa tilanteisiin, jossa henkilö toimii täyttääkseen tarpeita, joissa on kyse esimerkik-

si itsensä toteuttamisesta ja kehittämistä. (Ruohotie 1998, 38.) Yksi motivaatiotutkimuksen näkökulma on sosiokognitiivinen teoria, joka korostaa motivaatiossa kognition lisäksi myös ympäristön vaikutuksia. Näin ollen motivaatio sisältää nykykäsityksen mukaan useita erilaisia tekijöitä. Yksilön aktiivista ja tavoiteorientoitunutta käyttäytymistä selittävät sekä yksilön persoonalliset että tilanteeseen liittyvät ominaisuudet. (Ahonen 2004, 155.)

Hallam (2002, 232–233) on koonnut musiikillista motivaatiota määrittävät tekijät seuraavaan kuvioon (KUVIO 2). Kuvioista voi huomata, että musiikillinen motivaatio on hyvin moniulotteinen käsite ja sen muodostavat tekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kaikki tekijät voivat yhtäläisesti vaikuttaa musiikin opiskelumotivaatioon, mutta ne voivat painottua eri tavoin. Kuitenkin myös pelkkä sisäinen motivaatio, kuten soittamisen tuottama ilo, tai ulkoinen tekijä, kuten esiintymiseen valmistautuminen, saattavat kannustaa tehokkaaseen harjoitteluun. Samaan taidolliseen lopputulokseen voidaan päästä kummastakin lähtökohdasta.



KUVIO 2. Motivaatiota määrittävät tekijät ja niiden keskinäinen vuorovaikutus (Ahonen 2004).

Kosonen (2001, 152) on tutkinut pianonsoiton motivaatiota ja siihen vaikuttavia motiiveja. Hän luokittelee motiivit seuraavasti: musiikilliset motiivit (mm. soitettava musiikki, omakohtainen kiinnostus, soittamisen ilo), suoritus- ja saavutusmotiivit (mm. sisäinen velvollisuudentunto, virheetön soittaminen), vuorovaikutusmotiivit (mm. opettajan kannustus, yhteismusisointi kavereiden kanssa, perheen kannustus), välineellisiin motiivit (mm. ulkoiset palkkiot, soittotaidon antama hyöty) sekä ulkoiset virikkeet (mm. hyvä soitin, koulun musiikintunnit). Tutkimus osoitti, että

pianonsoittajia eniten motivoivia asioita olivat soitettava musiikki, omakohtainen kiinnostus, kontakti opettajaan, soittamisen ilo, opettajan mallivaikutus ja hallinnan hyvin osaamisen -tunne.

Anttila (2000, 147) on tutkinut suomalaisten ja petroskoilaisten luokanopettajaopiskelijoiden soiton opiskelumotivaatiota sekä sen yhteyttä soittotuntien tunneilmapiiriin. Tutkimus osoitti, että opiskelijoiden opiskelumotivaatio oli tiukasti sidoksissa soittotuntien tunneilmapiirin laatuun. Myönteinen ilmapiiri oppitunneilla oli mielekkään opiskelun välttämätön edellytys. Opetuksen kulmakivenä oli opettajan läheinen ja myönteinen vuorovaikutussuhde kuhunkin opiskelijaan. Vasta silloin opetus muodostui opiskelijalle merkitykselliseksi.

3.5 Katsaus suomalaisten lasten ja nuorten musiikin harrastamiseen

Suurin osa suomalaisista harrastaa jollakin tavalla musiikkia. Musiikki on monille hyvin pitkäaikainen harrastus, joka alkaa lapsuudessa ja jatkuu läpi koko elämän. Suomessa on useita tahoja, jotka tarjoavat mahdollisuuden musiikin harrastamiseen. Näitä ovat musiikkioppilaitokset, kansalais- ja työväenopistot, seurakunnat sekä erilaiset yhdistykset. Musiikkia voi harrastaa myös itsenäisesti. Edellä mainituista tahoista osa tarjoaa yleisen oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta. Taiteen perusopetuksen yleiselle oppimäärälle ei ole olemassa omaa erillistä rahoitusta, joten riittämättömän julkisen rahoituksen vuoksi vain osa halukkaista voi hakeutua ohjatun musiikkiharrastuksen pariin. Eri kunnissa taiteen perusopetusta tuetaan eri tavoin.

Suurin osa soittotunneilla käyvistä lapsista ja nuorista opiskelee soittamista musiikkioppilaitoksessa (Hanifi 2005, 120–121; 2009, 228, 230). Yhteiskunnan tukema musiikkioppilaitostoiminta tuli mahdolliseksi 1960-luvun lopulta alkaen, kun musiikkioppilaitosten valtionavusta säädetty laki ja asetus astuivat voimaan (Heino & Ojala 1997, 11). Musiikkioppilaitosjärjestelmissä musiikinopetus pohjautuu Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän (2005) ja musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmiin (2002). Maassamme toimii tällä hetkellä 99 valtionapua saavaa oppilaitosta, joista 89 on musiikkiopistoja ja 10 konservatorioita. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry). Kun mukaan luetaan myös valtionapua saamattomat musiikkioppilaitokset, on oppilaitosten määrä yhteensä noin 140 (Hirvonen 2003, 40–41).

Hanifi jakaa musiikin harrastajat aktiivisiin ja musiikkia vastaanottaviin musiikin harrastajiin. Aktiivisia harrastajia ovat henkilöt, jotka soittavat jotakin soitinta, laulavat bändissä, kuoros-

sa tai laulutunneilla sekä henkilöt, jotka säveltävät musiikkia. Musiikin vastaanottava harrastaminen pitää sisällään musiikin kuuntelun kotona sekä konserteissa. Tässä tutkielmassa keskitymme aktiivisista musiikin harrastajista laulua ja soittoa harrastaviin oppilaisiin. Aktiivisia musiikin harrastajia on vajaa viidennes väestöstä. Eniten musiikkia harrastavat opiskelijat ja koululaiset, mutta harrastajien määrä vähenee iän myötä. (Hanifi 2009, 225–226.)

3.6 Soittaminen ja laulaminen musiikkiharrastuksena

Soittaminen on musiikin harrastamisen keskeinen osa-alue. Se kehittää musiikin hahmottamiskykyä ja auttaa musiikin peruskäsitteiden ymmärtämisessä. Yhteissoitto puolestaan edistää oppilaiden musiikillista kasvua kaikilla alueilla sekä lisää oppilaiden sosiaalistumista. (Kuivamäki ym. 2012, 26.)

Vuoden 2002 vapaa-aikatutkimukseen osallistuneista 14 prosenttia harrastaa soittamista. Soittaminen on erityisesti lasten ja nuorten harrastus. Nuoret tytöt soittavat poikia enemmän, mutta tyttöjen soittoharrastus vähenee huomattavasti aikuisikään tultaessa. Piano ja kitara ovat suosituimmat soittimet, tytöt soittavat yleensä pianoa ja pojat kitaraa. (Hanifi 2005, 120–121; 2009, 228, 230.)

Soittotunneilla käy viidesosa soittoa harrastavista. Tytöt aloittavat soittotunnit yleensä jo lapsuusaikana 4–5-vuoden iässä ja käyvät poikia enemmän soittotunneilla. Tyttöjen soittoharrastuksessa esiintyy kuitenkin kaksi selkeää lopettamisvaihetta, 12-vuoden iässä sekä 17-vuotiaana. Tämä voi olla sidoksissa koulun harrastustoimintaan ja sen muutoksiin, koska 12 ikävuoden jälkeen siirrytään alakoulusta yläkouluun ja noin 17-vuotiaana oppivelvollisuus päättyy. (Keskinen 2001, 35; Hanifi 2005, 131; 2009, 235.)

Juvosen (2006, 247) tutkimus musiikillisesta orientaatioista ja sen muodostumisesta osoitti, että instrumenttien kokeileminen nuorten keskuudessa oli yleistä, mutta kokeilun jälkeen soittoharrastusta jatkoi vain kolmannes kyselyyn vastanneista. Instrumentit olivat sidoksissa soittajien sukupuoliin. Tytöt soittivat pääasiassa pianoa poikien keskittyessä kitaraan, bassoon, rumpuihin sekä trumpettiin.

Vuoden 2002 vapaa-aikatutkimuksen mukaan pojat soittavat tyttöjä enemmän itsekseen, ilman opettajan ohjausta. Bändeissä ja soitinyhtyeissä soittaminen on erityisesti nuorison keskuudessa suosittua. Suurin osa bändeissä soittajista on poikia. (Hanifi 2005, 122; 2009, 235.)

Laulaminen on lapsen luontainen tapa ilmaista itseään. Se on keskeinen musiikin työtapa, jonka avulla lapsi oppii tuntemaan oman maan ja muiden maiden kulttuuria ja niiden musiikkiperinteitä. Laulaminen herättää lapsissa yhteishenkeä, lisää myötäelämisen kykyä ja herkistää tunte-elämää. Sen myötä lapsen kaikki musiikilliset valmiudet kehittyvät. Erityisesti sisäisen kuulemisen kyky, musiikillinen muisti ja muodon hahmottamisen taito vahvistuvat. Laulamisen avulla lapsi oppii näkemään musiikin kokonaisuutena, joka taitona tukee myös soiton opiskelua. (Kuivamäki ym. 2012, 25; Alanne ym.1987, 21.)

Laulaminen on yleinen musiikkiharrastusmuoto, jota harrastaa aktiivisesti noin viisi prosenttia koko väestöstä. Sitä voi esimerkiksi harrastaa kuoroissa, laulutunneilla sekä toimimalla solistina musiikkiyhtyeissä. Kuorossa laulaminen on erityisesti nuorten harrastus, sillä 10–14-vuotiaista nuorista kuoroon kuuluu 10 prosenttia. (Hanifi 2005, 121.) Kuoroissa laulaminen on vahvasti sidoksissa laulajan sukupuoleen. Tytöt laulavat kuoroissa selvästi poikia useammin. (Juvonen 2006, 247.)

4 MINÄPYSTYVYYS

4.1. Minäpystyvyyden määritelmä

Bandura (1986, 18) on esittänyt yksilön motivaatioon, ajatteluun ja toimintaan liittyvän teoreettisen mallin. Malli pohjautuu sosiokognitiiviseen teoriaan, jonka keskeinen oletus on resiprookkinen determinismi. Sen mukaan ihmisen toiminta määräytyy yksilön käyttäytymisen, kognitiivisten ja muiden persoonallisten tekijöiden sekä ympäristön keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Bandura 1997, 6). Teorian yksi keskeinen käsite on *self-efficacy*, josta käytämme tässä tutkielmassa suomenkielistä ilmaisua minäpystyvyys. Minäpystyvyys on yksi motivaatiota määrittelevistä tekijöistä, jolla viitataan ihmisen käsityksiin omista kyvyistään suoriutua tietyistä tilanteista ja tehtävistä oman toimintansa avulla. (Bandura 1997, 3; Hallam 2002, 232–233.)

Minäpystyvyys vastaa perimmiltään kysymykseen: ”Pystynkö suoriutumaan tästä tehtävästä tässä tilanteessa?” Minäpystyvyys liittyy oppilaiden uskomuksiin heidän kyvyistään suoriutua erilaisista tehtävistä esimerkiksi matemaattisista ongelmista, kirjan lukemisesta, pyörällä ajamisesta jne. Näin ollen minäpystyvyys on lähellä minäkäsitystä (*self-concept*), mutta käsitteiden laajuus eroaa toisistaan. Minäpystyvyys viittaa spesifimpään ja tilannesidonnaisempaan kyvykkyyden arviointiin kuin minäkäsitys. Minäkäsitysuskomus voi olla esimerkiksi seuraavanlainen: ”Olen hyvä matematiikassa”, kun taas minäpystyvyys viittaa esimerkiksi omiin kykyihin suoriutua matematiikan kurssilla vaadituista tehtävistä ja toiminnoista. (Linnenbrink & Pintrich 2003, 120–121.)

Ensimmäisen kerran Bandura kuvasi minäpystyvyyden muotoutumista vuonna 1977, pyrkiessään selittämään sosiaalisen mallin jäljittelyn yhteyttä oppimiseen sekä siinä vaikuttavia motivaatiotekijöitä. 1980–90-luvulla hän liitti minäpystyvyyden sosiokognitiiviseen teoriaan ja yhdisti sen persoonalliseen ja kollektiiviseen toimintaan. Näin ollen minäpystyvyys ohjaa yhdessä muiden sosiokognitiivisten tekijöiden kanssa ihmisen menestystä ja hyvinvointia. (Pajares 1997, 1.)

4.2 Minäpystyvyyssuskomusten vaikutus ihmisen toimintaan

Banduran (1994, 73; 1997, 116) mukaan yksilön käsitys omasta minäpystyvyydestä vaikuttaa toimintaan *kognitiivisten, affektiivisten ja motivationaalisten prosessien sekä valintaprosessien* kautta. Yksilön uskomukset omista kyvyistään vaikuttavat siis muun muassa siihen, millaisia tavoitteita hän itselleen asettaa, kuinka kauan hän jaksaa yrittää suorittaa tehtävää vaikeuksista huolimatta ja kuinka paljon hän tekee töitä pyrkimystensä eteen sekä siihen, mitä tehtäviä hän valitsee suorittaakseen (Bandura 1997, 37, 39).

Usko omaan minäpystyvyyteen vaikuttaa yksilön *kognitiivisiin prosesseihin* (kuten muistiin, tarkkaavaisuuteen ja oppimiseen) niin, että ne voivat joko edistää tai ehkäistä yksilön toimintaa. Oppilas, jolla on vahva luottamus omiin kykyihin, uskaltaa käyttää vaativampia ajatteluprosesseja monimutkaisissa päätöksentekoa vaativissa tilanteissa. Omaan ongelmanratkaisukykyynsä luottava oppilas jaksavat ahkeroida tehtävän parissa paremmin kuin oppilas, joka ei usko suoriutuvansa tehtävästä odotusten mukaisesti. (Pintrich & De Groot 1990, 34; Lehtinen ym. 2007, 193–194.) Yksilö ei suoriudu tehtävistä ja toiminnoista ainoastaan uskomalla omiin kykyihinsä, vaan onnistuminen vaatii tasapainon tietojen, taitojen ja kykyuskomusten välille (Bandura 1997, 3, 37, 39).

Kognitiivisiin prosesseihin liittyy pystyvyyssuskomusten lisäksi tulosodotukset. Niillä tarkoitetaan uskomuksia siitä, mitä tuloksia tehtävästä suoriutuminen todennäköisesti tuottaa. Yksilö voi esimerkiksi olla varma siitä, että hän saavuttaa tietyllä toiminnalla tavoitellun tuloksen, mutta hän voi silti epäillä omia kykyjään suoriutua tehtävästä tai kokea tavoitteiden saavuttamisesta olevan itselle enemmän haittaa kuin hyötyä. Tämän seurauksena yksilö voi luopua tehtävän suorittamisesta kokonaan. (Ruohotie 2002, 168; Luszczynska & Schwarzer 2005, 132; Bandura 2006, 170–171.)

Tunteiden taso vaikuttaa merkittävästi yksilön toimintaan. *Affektiivisten prosessien* vaikutus näkyy muun muassa vastoinkäymisten sietokyvyssä sekä yksilön kokemassa stressin määrässä suorituksen aikana. Minäpystyvyyssuskomuksiin liittyvät myös *motivationaaliset prosessit*, jotka ohjaavat yksilöä mm. valintojen tekemisessä ja siinä kuinka kauan hän jaksaa tehdä töitä toiminnan eteen. Usko omiin kykyihin tietyllä osa-alueella lisää myös motivaatiota tätä aluetta kohtaan. (Bandura 1989, 1177–1179; Zimmerman 1995, 203–205.)

Motivatioonilla prosesseilla on yhteys *valintaprosesseihin*. Käsitteet omasta minäpystyvyydestä vaikuttavat motivaation edesauttamana ihmisten tekemiin valintoihin tärkeissä päätöksentekotilanteissa ja tätä kautta myös toimintaympäristöjen valintaan. Vahva minäpystyvyys laajentaa valintojen mahdollisuutta, kun taas heikko minäpystyvyys kaventaa niitä. (Luszczynska & Schwarzer 2005, 128; Bandura 2006, 170–171.)

Vaikka selviytyminen erilaisissa tilanteissa vaatii tietoja ja taitoja, Banduran (1997, 2) teoriassa keskeinen ajatus on se, että yksilön toiminta erilaisissa tehtävissä, tunteiden taso, motivaatio ja tehtävien valinta pohjautuvat enemmän yksilön käsityksiin itsestään kuin hänen todellisiin tietoihinsa ja taitoihinsa. Tästä syystä ihmisten käytöstä ja toimintaa eri tehtävissä voidaan paremmin ennustaa sen mukaan, miten ihminen uskoo kykenevänsä suoriutumaan tehtävästä, kuin sen, mihin hänen kapasiteettinsa todella riittäisivät. Pajares (2002) toteaa, että tämä voi osaltaan selittää sen, miksi yksilöt eivät suoriudu tehtävistä kykyjensä mukaisesti ja miksi yksilöiden suoritukset eroavat suuresti toisistaan, vaikka he omaavat samat tiedot ja taidot. Schunkin ym. (1996, 141) mukaan minäpystyvyyssuskomusten tulisi olla hieman korkeampia kuin yksilön todelliset kyvyt ja taidot ovat, jolloin suoriutuminen olisi optimaalisinta.

Banduran ajatukset näkyvät konkreettisesti esimerkiksi koulumaailmassa. Oppilaat, jotka luottavat omiin sosiaalisiin taitoihinsa, opinnoissa menestymiseen ja työnsä laatuun, menestyvät koulussa ja ihmissuhteissa paremmin kuin alhaisen minäpystyvyyden omaavat oppilaat. Minäpystyvyys vaikuttaa koulussa siihen, mitä tehtäviä oppilaat valitsevat ja kuinka he niistä suoriutuvat. (Bandura 1997, 214–215.)

4.3 Minäpystyvyyden kehittyminen

Kyvykkyyssuskomusten ei oleteta kehittyvän asteittain tietyssä järjestyksessä, vaan ne kehittyvät yksilöllisesti riippuen yksilön elämäntilasta. Minäpystyvyys kehittyy läpi koko ihmisen elämän. (Bandura 1994, 77.) Esittelemme seuraavaksi minäpystyvyyden kehityksen kouluikään asti, sillä se on tutkielmamme kannalta merkityksellistä.

Minäpystyvyyden kehityksen lähtökohdat ovat varhaislapsuudessa, jolloin lapsi huomaa oman toimintansa vaikutuksen ympäristöön sekä erillisyytensä muista ihmisistä. Lapsen käsitykset omista kyvyistään eri alueilla kehittyvät päivittäin toiminnan myötä monissa erilaisissa tilan-

teissa ja ympäristöissä. Kielen kehityksen myötä lapselle tarjoutuu uusia mahdollisuuksia reflektoida omia kokemuksiaan ja saada tietoa muilta omista kyvyistään. (Bandura 1994, 77.)

Lapsen pystyvyyskokemukset kehittyvät aluksi hänen oman toimintansa ja lähipiiristä saadun palautteen myötä. Sosiaalisen ympäristön laajetessa vertaisryhmästä tulee tärkeä vaikuttaja minäpystyvyyden kehittämiseen, sillä ikätoverit tarjoavat yksilölle informaatiota hänen omista kyvyistään ja pystyvyydestään. Lapset ottavat myös mallia ajatteluunsa ja käytöstapoihinsa kokeneemmilta ja kyvykkäämmiltä ikätovereiltaan. Vertaisryhmä voi vaikuttaa minäpystyvyyden kehittämiseen myös negatiivisesti. Lapset, jotka pitävät itseään sosiaalisesti kyvyttöminä, vetäytyvät sosiaalisista tilanteista ja voivat joutua syrjityiksi. (Schunk 1983a; 1983b; Bandura 1994, 77–78.)

Koululla on elintärkeä osa lapsen kognitiivisen kyvykkyyden kehittämisessä. Koulussa lasten tietämystä ja ajattelutaitoja testataan, arvioidaan ja vertaillaan sosiaalisesti. Kun lapset hallitsevat kognitiiviset taidot, he alkavat kehittää omaa älyllistä kyvykkyyttään. Kehitykseen vaikuttavat muodollisen ohjauksen lisäksi muun muassa vertaisryhmän mallintaminen, omien suoritus-ten vertaaminen toisten suorituksiin ja opettajien tulkinnat lasten menestymisistä ja epäonnistumisista. Lasten uskomukset omiin kykyihinsä selviytyä koulun vaatimuksista vaikuttavat heidän tavoitteisiinsa, kiinnostuneisuuteensa koulua kohtaan sekä heidän saavutuksiinsa. (Bandura 1994, 78–79.)

4.4 Minäpystyvyyden lähteet

Yksilön pystyvyysodotukset muodostuvat ja kehittyvät neljän eri informaatiolähteen vaikutuksesta. Näitä lähteitä ovat yksilön aiemmat onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset (*mastery experiences*), sijaiskokemukset (*vicarious experiences*), sosiaalinen verbaalinen vakuuttaminen (*social persuasion/verbal persuasion*) sekä fyysiset ja affektiiviset tilat (*physiological and affective states*). Pystyvyysodotuksiin voi vaikuttaa tilanteesta riippuen yhdestä tai useammasta lähteestä saatu informaatio. (Bandura 1997, 79.)

Pystyvyysodotusten muodostumiseen ei kuitenkaan yksinään riitä informaation saaminen eri lähteistä. Informaatio tulee merkitykselliseksi vasta kognitiivisen prosessoinnin ja reflektiivisen ajattelun kautta. Yksilö valikoi, punnitsee ja integroi informaatiota, jonka jälkeen persoonalli-

set, sosiaaliset ja tilannetekijät vaikuttavat siihen, miten yksilö tulkitsee informaation ja näin ollen muodostaa minäpystyvyyssuskomuksia. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi käsitykset omasta oppimiskyvystä ja itsestä opiskelijana, käsitykset tehtävän vaikeudesta ja sen vaatimasta ponnistelun määrästä, saatavissa olevasta ulkoisen avun määrästä ja laadusta sekä tulkinnat aikaisempien epäonnistumis- ja onnistumiskokemusten syistä. (Bandura 1997, 79–113.)

Kaikista merkittävimpiä minäpystyvyyden lähteitä ovat yksilön aiemmat onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset, sillä niiden avulla yksilö saa autenttista tietoa omasta pystyvyydestään. Muun informaation vaikutukset ovat vähäisempiä, jos ne ovat ristiriidassa omien kokemusten kanssa. Onnistumiset rakentavat vahvan uskon yksilön omiin kykyihin. Epäonnistumiset päinvastoin heikentävät sitä, varsinkin, jos epäonnistumiset tapahtuvat ennen kuin yksilön pystyvyyden tunne on muodostunut tarpeeksi vahvaksi. (Bandura 1997, 80.)

Jos yksilöt kokevat paljon onnistumisia ainoastaan helpoissa tehtävissä, he alkavat odottamaan nopeita tuloksia ja lannistuvat helposti epäonnistuessaan. Vahva uskomus omasta pystyvyydestä vaatii sen, että yksilö tekee töitä onnistumisensa eteen. Tehtävissä koetut haasteet ja vaikeudet antavat mahdollisuuden oppia, kuinka epäonnistumiset voidaan kääntää onnistumisiksi parantamalla omaa toimintaa. (Bandura 1997, 80.)

Yksilön kyvyssuskomuksiin vaikuttavat vahvasti aiempien onnistumis- ja epäonnistumiskokemusten rinnalla myös sijaiskokemukset. Sijaiskokemukset muodostuvat yksilön tarkkaillessa muiden suoriutumista eri tilanteissa ja arvioidessa omaa kyvykkyyttään suhteessa muihin. Muiden epäonnistuessa omat pystyvyyssuskomukset vähenevät ja muiden onnistuessa pystyvyyssodotukset kasvavat. Yksilö voi vakuutella itselleen selviytyvänsä tehtävästä, koska muutkin selviytyvät. (Bandura 1997, 86–87.)

Sijaiskokemukset vaikuttavat pystyvyyssuskomuksiin erityisesti silloin, kun tarkkailtava henkilö on ”samalla viivalla” tarkkailijan kanssa. Tarkkailtava voi olla esimerkiksi hänen luokkatoveri, kilpailija tai työkaveri. Jos yksilö kokee tarkkailtavan hyvin erilaiseksi itsensä kanssa, ei tarkkaillun käytöksellä ja tuloksilla, jotka hän saavuttaa, ole suurta vaikutusta tarkkailijan minäpystyvyyteen. (Bandura 1997, 86–87.)

Kolmas minäpystyvyyden muodostumiseen vaikuttava lähde on verbaalinen vakuuttaminen. Vaikka verbaalinen vakuuttaminen on onnistumis- ja epäonnistumis- sekä sijaiskokemuksia heikompi pystyvyyssinformaation lähde, voivat yksilön pystyvyyssuskomukset heikentyä tai vahvistua myös toisilta ihmisiltä saatujen sosiaalisten viestien tuloksena. Yksilö voidaan saada va-

kuuttuneemmaksi omista kyvyistään kannustuksen tai suostuttelun avulla, varsinkin kun kannustajana toimii hänelle merkityksellinen henkilö. Positiiviset vakuuttelut voivat toimia suorituksiin rohkaisijoina ja kannustajina. Ne voivat myös edesauttaa ponnistelemaan entistä voimakkaammin saavutusten eteen. Ulkopuolelta tulevat negatiiviset arviot omasta pystyvyydestä voivat puolestaan vaikuttaa lannistavasti yksilön uskomuksiin omista kyvyistään. (Bandura 1997, 101.) Verbaalisella vakuuttamisella voi usein helpommin heikentää minäpystyvyyttä kuin vahvistaa sitä (Bandura 1986, 400).

Fysiologiset sekä affektiiviset tilat vaikuttavat edellä mainittujen lähteiden rinnalla minäpystyvyyden muodostumiseen. Näillä tiloilla tarkoitetaan fyysisiä tuntemuksia ja tunnereaktioita, jotka antavat yksilölle somaattisesti tietoa hänen kyvykkyydestään tiettyyn tehtävään. (Bandura 1997, 79.) Ihminen mittaakin usein luottamustaan eri tehtäviin samalla hetkellä kokemiensa tunnetilojen kautta. Erilaiset fyysiset tilat, kuten esimerkiksi stressi tai vireys, tarjoavat jopa yksilön itsensä tiedostamatta vihjeen siitä, miten hän suorituksessaan pärjää. Näin ollen ne vaikuttavat joko positiivisesti tai negatiivisesti yksilön suoriutumiseen.

Affektiiviset tilat, kuten esimerkiksi pelko oman pystyvyyden puutteesta, voivat vaikuttaa suoriutumiseen negatiivisesti laukaisemalla stressin tai levottomuuden. Nämä puolestaan ennustavat usein epäonnistumista tai vajaata suoritusta. Yksilö tulkitsee usein fysiologisen aktivoitumisen herkkyydeksi tehdä virheitä. Ihmiset ovat taipuvaisempia ennustamaan onnistumistaan, kun he eivät ole hermostuneita. (Bandura 1997, 106.)

4.5 Tutkielman sijoittuminen aiempaan tutkimuskenttään

Banduran minäpystyvyysteoriaa (1977, 1986, 1997) on sovellettu monilla eri tutkimusaloilla esimerkiksi urheilussa, lääketieteissä ja psykologiassa. Viime vuosikymmenen aikana teoria on saanut myös lisääntyvää huomioita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Minäpystyvyytutkijat ovat kasvatustieteen alalla keskittyneet erityisesti kolmeen tutkimusalaan.

Tutkijat ovat ensinnäkin pyrkineet löytämään yhteyden minäpystyvyyden ja pääainevalintojen sekä ammatinvalinnan välillä. Näissä tutkimuksissa tutkimuskohteena ovat pääasiassa olleet luonnontieteen ja matematiikan opiskelijat. Tutkimukset ovat osoittaneet, että minäpystyvyyssuomukset vaikuttavat opiskelijoiden pääaine- ja uravalintoihin. Toinen kiinnostuksen alue on ollut opettajien pystyvyyssuomukset ja niiden vaikutus heidän työhönsä. Tutkimukset ovat

osoittaneet, että pystyvyysuskomukset ovat yhteydessä opettajien opetuskäytäntöihin ja oppilaiden eritasoisiin oppimistuloksiin. Kolmas paljon tutkittu alue on oppilaiden pystyvyysuskomusten vaikutus heidän suoriutumiseensa ja saavutuksiinsa. Tutkijat ovat osoittaneet, että oppilaiden minäpystyvyys vaikuttaa voimakkaasti heidän kouluasuorituksiinsa ja saavutuksiinsa. Suuressa osassa minäpystyvyystudkimuksia on perinteisesti käytetty kvantitatiivisia menetelmiä. (Pajares 2000.)

Viimeisenä mainittu tutkimusalue, minäpystyvyyden vaikutus oppilaiden kouluasuorituksiin, oli tärkein vaikuttaja oman tutkimusaiheemme valinnassa. Tulevina luokanopettajina meitä kiinnostaa alakoulun oppilaiden musiikillinen minäpystyvyys, koska minäpystyvyys on tutkimusten mukaan tärkein oppilaiden menestymisen ennustaja (Wigfield & Eccles 2000, 68). Seuraavaksi esittelemme kaksi tutkimusta tältä minäpystyvyyden tutkimusalueelta.

Pintrich & De Groot (1990, 33) ovat tutkineet pystyvyysuskomusten vaikutusta suoriutumiseen ja saavutuksiin. He tekivät kyselytutkimuksen 173 seitsemäsluokkalaiselle, jotka valittiin tutkimukseen kahdeksasta tiedeluokasta ja seitsemästä englannin luokasta. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään yhteyttä motivaation, opiskelun itsesäätelyn sekä kouluasaavutusten välillä. Oppilaita tutkittiin itsearviointimittauksella (MSLQ = *the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*), joka koostui 56 osiosta, jotka mittasivat oppilaiden motivaatiota, kognitiivisten ja metakognitiivisten strategioiden käyttöä sekä oppilaiden vaivannäköä saavutustensa eteen seuraavien faktorien avulla: minäpystyvyys, arvostus oppimista kohtaan, koe/testiahdistus, oppimisen itsesäätelystrategioiden käyttö sekä oppilaan itsesäätely. Kouluasaavutuksia mitattiin erikseen luokkatyöskentelyn, kotitehtävien sekä testien ja raporttien avulla. (Pintrich & De Groot 1990, 33–35.)

Minäpystyvyys ja arvostus oppiainetta kohtaan selittivät oppilaan kognitiivista sitoutumista tehtäviin ja niistä suoriutumista. Kouluasaavutuksia ennusti parhaiten oppilaan itsesäätelykyky, minäpystyvyys ja koe/testiahdistus. Oppilaan arvostuksella ainetta kohtaan ei ollut suoraa vaikutusta suoritukseen, mutta se oli vahvasti yhteydessä oppilaan itsesäätelyyn ja kognitiivisten strategioiden käyttöön. (Pintrich & De Groot 1990, 33.)

Myös Chowdhury & Shahabuddin (2007, 1–9) ovat tehneet samankaltaisen tutkimuksen. He tutkivat bangladeshilaisen yksityisen yliopiston opiskelijoiden minäpystyvyyttä, motivaatiota ja akateemista suoritusta markkinoinnin alkeiskurssilla. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja lopullinen vastaajien määrä oli 125 henkilöä. Tutkijat mittasivat opiskelijoiden minä-

pystyvyyttä Pintrichin ja De Grootin (1990) MSLQ- mittarin minäpystyvyyssosiolla ja motivaatioita mukailleen saman mittarin sisäistä ja ulkoista motivaatiota mittaavaa osiota. Tulokset osoittivat, että opiskelijoiden korkea minäpystyvyys ja motivaatio ennustivat parempaa suoriutumista kuin alhainen minäpystyvyys ja motivaatio.

Minäpystyvyyden tutkimuskentältä löytyy kuitenkin myös suppeampia minäpystyvyydestutkimuksia, jotka keskittyvät minäpystyvyyden kuvailemiseen ja minäpystyvyyden tason vertaamiseen tiettyjen ryhmien välillä. Tällaisia tutkimuksia on tehty esimerkiksi matematiikan opiskelun alueella. Yksi hyvä esimerkki on Schweinlen & Mimsin (2009, 501) tutkimus, jossa he tutkivat viidesluokkalaisten oppilaiden minäpystyvyyttä matematiikassa ja vertasivat sen eroja eri rotujen välillä. He käyttivät myös minäpystyvyyden mittaamiseen Pintrichin ja De Grootin (1990) tutkimuksen MSLQ- mittarin minäpystyvyyssosiota. Tutkimus osoitti, että viidesluokkalaiset ovat kypsiä vastaamaan omaa minäpystyvyyttään koskeviin kysymyksiin. Oma tutkimuksemme on edellä esitellyn tutkimuksen kaltainen tutkimus, koska olemme kiinnostuneita oppilaiden minäpystyvyydestä spesifisti, juuri musiikin alueella. Tulevina alakoulun opettajina olemme kiinnostuneita myös samasta ikäryhmästä, kuin edellä esitetyn tutkimuksen tekijät.

Musiikin alueelta on minäpystyvyydestutkimuksia tehty suhteellisen vähän. Ritchie & Williamon (2007, 307–309) mittasivat Royal College of Music:in sekä Chichesterin yliopiston 53 musiikin opiskelijan musiikillista minäpystyvyyttä. Opiskelijat täyttivät kolme erilaista kyselylomaketta, jotka mittasivat 1) yleistä musiikillista minäpystyvyyttä sekä 2) minäpystyvyyssuokmuksia musiikin oppimisessa ja 3) esittämisessä. Tutkijoiden kokoaman yleistä musiikillista minäpystyvyyttä mittaavan kyselylomakkeen pohjana oli Shererin ym. (1982) ”*General Self-Efficacy Scale*”, johon he tekivät vain pieniä sanamuutoksia. Tämän kyselylomakkeen pohjalta he rakensivat vielä kaksi uutta kyselylomaketta, jotka mittasivat musiikillista minäpystyvyyttä musiikin oppimisessa ja esittämisessä. Tutkimus osoitti, että opiskelijoilla oli merkitsevästi parempi minäpystyvyys musiikin oppimisessa kuin esittämisessä, mutta yleinen minäpystyvyys oli kuitenkin matala. Tutkimuksessa ei löytynyt merkitseviä eroja miesten ja naisten minäpystyvyyden välillä.

Viisi vuotta myöhemmin Ritchie ja Williamon (2011a, 328) vertasivat 250 konservatorion ja yliopiston musiikin opiskelijoiden käsityksiä omasta minäpystyvyydestä. Opiskelijat täyttivät kaksi kyselylomaketta, joilla mitattiin oppilaiden minäpystyvyyssuokmuksia musiikin oppimisessa ja esittämisessä. Tutkimustuloksista ilmeni, että konservatorio-opiskelijoilla oli korkeampi

minäpystyvyys musiikin oppimisessa kuin yliopisto-opiskelijoilla. Sen sijaan musiikin esittämisen minäpystyvyydessä ei käynyt ilmi merkittäviä eroja konservatorio- ja yliopisto-opiskelijoiden välillä.

Ritchie ja Williamon (2011b, 146) mittasivat myös peruskoululaisten minäpystyvyyttä musiikin oppimisessa. ”*The Self-Efficacy for Musical Learning*” -kyselylomakkeella kerättiin tietoa 404 peruskoululaisen aikaisemmista musiikillisista kokemuksista, niin kouluajan ulkopuolisista kuin muista tyypillisistä päivittäisistä musiikkiaktiviteeteista. Tämän lisäksi erillisillä kyselylomakkeilla mitattiin oppilaiden sen hetkistä hyvinvointia sekä heidän vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Tutkimus osoitti, että oppilailla, jotka olivat sitoutuneita musiikin opetukseen (soittamaan soitinta tai laulamaan), oli korkeampi minäpystyvyys kuin musiikin opetukseen sitoutumattomilla oppilailla. Tyttöjen minäpystyvyys oli huomattavasti poikien minäpystyvyyttä korkeampi. Tutkimustulosten mukaan aikaisemmat musiikilliset kokemukset ennustivat vahvimmin korkeaa minäpystyvyyttä musiikin oppimisessa. Poikien korkeaa minäpystyvyyttä ennusti vahvimmin prososiaalinen käyttäytyminen, kun taas tyttöjen tuloksia ennusti vahvimmin yleinen hyvinvointi.

Myös Nielsen (2004, 418, 425) on tutkinut minäpystyvyyttä ja sen yhteyttä strategiankäyttöön soittamisessa ja laulamassa. Tutkimuskohteena olivat 18–43 -vuotiaat norjalaiset musiikinopiskelijat. Tutkimus osoitti, että korkean minäpystyvyyden omaavat opiskelijat käyttivät enemmän kognitiivisia ja metakognitiivisia taitoja uuden oppimisessa verrattuna opiskelijoihin, joilla oli matala minäpystyvyys. Tutkimuksesta selvisi myös, että nais- ja miesopiskelijoiden minäpystyvyydessä oli suuria eroja. Miesten minäpystyvyys oli huomattavasti korkeampi kuin naismusiikinopiskelijoilla.

Minäpystyvyyttä on siis tutkittu maailmalla hyvin paljon ja erittäin monesta näkökulmasta. Suomessa on kuitenkin keskitytty hyvin paljon opettajien minäpystyvyyden tutkimiseen (kts. esim. Vesioja 2006) oppilaiden sijaan. Emme löytäneet yhtään suomalaista tutkimusta, joka olisi keskittynyt millään alalla oppilaiden minäpystyvyyden tutkimiseen. Pro graduista tällaisia tutkielmia löytyi matematiikan alueelta.

Minäpystyvyyden tutkiminen on hyödyllistä ja tärkeää, koska minäpystyvyys on tutkimusten mukaan tärkein menestymisen ennustaja. Se vaikuttaa esimerkiksi yksilön motivaatioon, kognitiivisiin prosesseihin, tunteisiin sekä valikointiprosesseihin. Minäpystyvyyden tasolla on muun muassa yhteys siihen, miten yksilö toimii eri tilanteissa, kuinka paljon hän panostaa tavoitteiden saavuttamiseen sekä mitä tavoitteita hän ylipäätään itselleen asettaa. (Bandura 1994, 72; 1997,

3). Tutkielmamme on siis varsin tarpeellinen ja toivommekin sen herättävän kiinnostusta aiheeseen myös muiden tutkijoiden joukossa, sillä alue vaatii lisätutkimusta kaikilla kouluopetuksen osa-alueilla.

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkastelimme musiikin opetusta ja oppimista alakoulussa sekä minäpystyvyyttä ja musiikin harrastamista. Tutkimuksen teoreettisen osan pohjalta pyrimme tässä empiirisessä osiossa selvittämään alakoulun viidesluokkalaisten oppilaiden minäpystyvyyden tasoa koulun musiikkitunneilla.

Tutkimuksen tavoitteena on saada karkea yleiskuva siitä, millainen minäpystyvyys oppilaila on musiikkitunneilla. Tutkimuksen avulla pyritään myös selvittämään, onko oppilaiden sukupuoli, harrastuneisuudella ja oppilaan käymällä koululla yhteyttä oppilaan musiikkituntien minäpystyvyyden tasoon. Lisäksi pyrimme selvittämään, ovatko minäpystyvyydet musiikin eri osa-alueilla yhteydessä toisiinsa. Lopuksi luomme katsauksen viidesluokkalaisten soitto- ja lauluharrastuksiin sekä siihen, onko harrastaminen yhteydessä sukupuoleen.

Tutkimusongelmat:

- 1) Millainen minäpystyvyys viidesluokkalaisilla oppilailla on musiikkitunneilla yleisesti musiikissa, laulamissa, soittamisessa, musiikin kuuntelussa, musiikin teoriassa ja musiikkiliikunnassa?
- 2) Millainen yhteys sukupuolella, harrastuneisuudella ja oppilaan käymällä koululla on minäpystyvyyden eri osa-alueisiin musiikkitunnilla?
- 3) Ovatko oppilaiden minäpystyvyydet musiikin eri osa-alueilla yhteydessä toisiinsa?
- 4) Miten alakoulun viidesluokkalaiset harrastavat soittoa ja laulua vapaa-ajallaan ja onko harrastuneisuus yhteydessä sukupuoleen?

Edellä esitellyt tutkimusongelmat on valittu tarkoin tutkielmaamme. Ensimmäinen tutkimusongelma, joka on tutkielmamme pääongelma, muodostui Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelman sekä musiikin opetuksen osa-alueiden pohjalta. Haluamme saada kokonaisvaltaisen kuvan oppilaiden minäpystyvyydestä musiikkitunneilla, joka onnistuu tarkastelemalla minäpystyvyyttä kaikilla opetussuunnitelmassa esiintyvillä musiikin osa-alueilla.

Monissa minäpystyvyyttä mittaavissa tutkimuksissa on tarkasteltu sukupuolten välisiä eroja minäpystyvyydessä. Mielestämme tämä on perusteltua myös omassa tutkimuksessamme, sillä tulevana luokanopettajina tulemme opettamaan sekaryhmiä, joten sukupuolten välisten erojen tiedostaminen on oleellista oman opetuksemme kannalta. Harrastuneisuuden osalta meillä on vahva oletus tuloksien suhteen, mutta olemme erityisen kiinnostuneita siitä, millä musiikin osa-alueilla erot minäpystyvyydessä ilmenevät harrastajien ja harrastamattomien välillä voimakkaimmin.

Tutkimuskoulujen välisiä eroja tutkimme, koska olemme ensinnäkin kiinnostuneita siitä, miten oppilaat eri kouluilla arvioivat minäpystyvyytensä musiikissa ja onko näillä arvioilla suuria eroja keskenään. Toisaalta, jos eroja oppilaiden minäpystyvyydessä koulujen välillä löytyy, herää kiinnostus siitä, mistä erot johtuvat. Tähän kuitenkin vaaditaan spesifimpää jatkotutkimusta.

Kolmannen tutkimusongelman tarkoituksena on selvittää, ovatko minäpystyvyydet eri musiikin osa-alueilla yhteydessä toisiinsa. Tämän ongelman avulla haluamme selvittää, onko minäpystyvyys kumuloituva ominaisuus, eli jos se on korkea jollakin alueella, onko se silloin korkea myös toisella musiikin osa-alueella tai päinvastoin.

Neljännän tutkimusongelman avulla haluamme yleisesti kartoittaa viidesluokkalaisten musiikkiharrastuksen tämänhetkistä tilaa, yleisimpiä soittimia, yleisimpiä harrastusmuotoja sekä sukupuolten välisiä eroja harrastuneisuudessa. Tieto on hyvin oleellinen musiikin opettajalle ja ongelma kiinnostaa meitä myös oman musiikkiharrastuneisuutemme vuoksi.

5.2 Tutkimusmenetelmä ja kyselylomakkeen laatiminen

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvantitatiivinen survey-tutkimus, jolla kerätään tietoa standardoidussa muodossa suurista tai pienistä populaatioista. Standardoituus tarkoittaa sitä, että jokaiselta kyselyyn osallistuvalla kysytään samat asiat täsmälleen samalla tavalla. Survey-tutkimuksessa populaatiosta eli tutkimuksen perusjoukosta valitaan otos, jonka jokaiselta yksilöltä kerätään aineisto strukturoidussa muodossa. Kerätyn aineiston avulla tutkittavaa ilmiötä voidaan kuvailla, selittää ja vertailla. (Hirsjärvi ym. 2009, 134, 193.) Tutkimuksemme asetelma on poikkileikkausasetelma eli kokoamme aineiston yhdellä kertaa, palaamatta siihen tai arvioimatta aikaulottuvuutta.

Tässä tutkielmassa aineisto kerättiin strukturoidulla kyselylomakkeella (LIITE 1), joka on tyypillistä survey-tutkimukselle. Lomake on laadittu Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelman musiikinopetuksen tavoitteiden pohjalta. Tarkastelimme Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelman tavoitteita, joita oppilaille on asetettu ensimmäisestä viidenteen luokkaan asti musiikkitunneille ja muodostimme niiden pohjalta väittämiä, jotka mittaavat oppilaiden minäpystyvyyttä näiden tavoitteiden osalta.

Kyselyn avulla tutkimme minäpystyvyyttä musiikin eri osa-alueilla, jotka tässä tutkielmassa kattavat musiikin kuuntelun, soittamisen, laulamisen, musiikin teorian, musiikkiliikunnan ja yleisen pärjäämisen musiikissa. Yleisen minäpystyvyyden osio, toisin kuin muut musiikin osa-alueiden minäpystyvyyttä mittaavat osiot, pohjautuu Pintrichin ja De Grootin (1990) itsearviointimittariin (MSLQ= the Motivated Strategies for Learning Questionnaire).

Pintrichin ja De Grootin mittari koostuu 56 osiosta, jotka mittaavat oppilaiden motivaatiota, kognitiivisten ja metakognitiivisten strategioiden käyttöä sekä oppilaiden vaivannäköä saavutustensa eteen seuraavien faktorien avulla: minäpystyvyys, arvostus oppimista kohtaan, koe/testiahdistus, oppimisen itsesäätelystrategioiden käyttö sekä oppilaan itsesäätely. Otimme oman tutkielmamme yleisen minäpystyvyydosion pohjaksi Pintrichin ja De Grootin mittarin minäpystyvyydosion, jonka väittämät muutimme musiikkillista minäpystyvyyttä mittaavaan muotoon.

Mittarimme on kaksiosainen. Ensimmäisessä osiossa kysymme oppilaiden taustatietoja ja toisessa osiossa heidän uskomuksiaan omasta minäpystyvyydestään musiikkitunneilla. Oppilaiden taustatietoina kysymme sukupuolta, ikää ja harrastuneisuutta. Harrastuneisuus on rajattu aktiiviseen musiikin harrastamiseen, eli laulu- ja soittoharrastukseen. Kyselymme on strukturoitu kysely, mutta kyselyn ensimmäinen osio sisältää kuitenkin yhden strukturoidun ja avoimen kysymyksen välimuodon, jossa valmiiden vastausvaihtoehtojen jälkeen esitetään avoin kysymys (kysymys 4, *Miten harrastat musiikkia kouluajan ulkopuolella?*). Avoimen vaihtoehdon avulla varmistamme, että kaikki mahdollinen aktiivinen harrastaminen tulee kyselylomakkeessamme huomioiduksi.

Lomakkeen toinen osio koostuu 41 väittämästä, joita oppilaiden tulee arvioida Likertin asteikolla 1–5 vastaamaan heidän näkemyksiään heidän omasta minäpystyvyydestään. Vastausvaihtoehdot ovat: 1. Olen täysin eri mieltä, 2. Olen hieman eri mieltä, 3. En osaa sanoa, 4. Olen hie-

man samaa mieltä ja 5. Olen täysin samaa mieltä. Tarkasteltavia minäpystyvyyden osa-alueita ovat:

- 1) Yleinen minäpystyvyys (väittämät 5–10)
- 2) Minäpystyvyys laulamissa (väittämät 11–18)
- 3) Minäpystyvyys soittamisessa (väittämät 19–28)
- 4) Minäpystyvyys musiikkiliikunnassa (väittämät 29–32)
- 5) Minäpystyvyys kuuntelussa (väittämät 33–38)
- 6) Minäpystyvyys musiikin teoriassa (väittämät 39–46)

Kysely suoritettiin kontrolloituna, informoituna kyselynä, joka tarkoittaa sitä, että jaoimme lomakkeet henkilökohtaisesti tutkittavissa kouluissa ja olimme läsnä tutkimuksen suorittamisen aikana. Jakaessamme lomakkeet, kerroimme tutkimuksen tarkoituksen, selostimme kyselyä, annoimme lomakkeentäyttöohjeet ja vastasimme oppilaiden mahdollisiin kysymyksiin. Tätä varten kokosimme ohjeistuksen kyselylomakkeen täyttämistä (LIITE 2), joka luettiin kaikissa tutkittavissa luokissa. Näin ollen jokainen tutkimusluokka sai samantyyppiset ohjeet lomakkeen täyttämiseen ja samalla varmistimme, että vastauksien tilanne pysyi rauhallisena ja levollisena.

5.3 Tutkimuksen esitestaus

Kyselylomake ja kyselylomakkeen ohjeistus testattiin kahdella Jyväskylän normaalikoulun oppilaalla, jotka täyttivät lomakkeen ja antoivat palautetta kyselylomakkeen rakenteesta, väittämistä ja toteutuskelpoisuudesta. Samalla testasimme kyselylomakkeen täyttämisen keston sekä seuralsimme lomakkeen täyttämistä, jonka pohjalta korjasimme vielä oppilaille annettavaa ohjeistusta.

Oppilaiden palaute kyselylomakkeesta oli pääosin positiivista, mutta parissa väittämässä oli käsitteitä, jotka vaativat toiselle testioppilaalle lisäselvitystä (väittäminen 34, *Pystyn erottamaan kuuntelemalla laulajien äänialoja* ja väittäminen 43, *Tunnistan intervalleja*). Pitkän pohdinnan jälkeen päätimme kuitenkin jättää kyseiset väittämät kyselylomakkeeseen sellaisenaan, sillä niiden

sisältämät tavoitteet sisältyvät Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmaan, eikä niitä näin ollen voi sivuuttaa. Päätöstämme tuki se, että toiselle testioppilaalle väitteet eivät tuottaneet ongelmia.

Saimme palautetta myös kahdesta käännetystä väittämästä (väittämä 22, *Sointujen soittaminen kanteleella on mielestäni vaikeaa* ja väittämä 31, *Musiikin tahdissa liikkuminen on mielestäni vaikeaa*). Oppilaat ilmoittivat näiden väittämien häiritsevän vastaamista ja vaativan suurempaa keskittymistä vastaamiseen. Väittämien tarkoituksena kuitenkin oli saada oppilaiden tarkka keskittyminen aktivoitua, joten oli tarkoituksenmukaista jättää ne lomakkeeseen.

5.4 Aineiston keruu ja tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimusaineisto kerättiin maaliskuussa 2010 kyselylomakkeilla. Tutkimuksen perusjoukko on Suomen viidennen luokan oppilaat. Tutkimus toteutettiin viidessä Jyväskylän kaupungin alakoulussa, joista valittiin kustakin tutkimukseen yksi viides luokka (N=113).

Tulevina luokanopettajina ja musiikin aineenopettajina olemme kiinnostuneita oppilaiden minäpystyydestä alakoulun oppilaiden osalta. Halusimme suorittaa tutkimuksen keväällä, jolloin viidesluokkalaiset ovat varmemmin edenneet opetussuunnitelmassa asetetuissa tavoitteissa tarpeeksi pitkälle. Tutkittavat koulut valittiin tutkimukseen ryväsotannalla, koska perusjoukko koostuu jo valmiina olevista yksiköistä, ryppäistä (koulut) (Heikkilä 1999, 38). Tutkimukseen tulevat ryppäät valittiin yksinkertaisella satunnaisotannalla. Jos olisimme tutkineet mukaan tulleet ryppäät kokonaisuudessaan, olisi tutkimuksemme ollut yksiasteinen ryväsotanta. Emme kuitenkaan kokeneet tarpeelliseksi tutkia jokaisen valitun koulun jokaista viidettä luokkaa, joten päätimme tehdä kaksiaasteisen ryväsotannan. Kaksiaasteisessa ryväsotannassa valituista ryppäistä tehdään vielä otos (Heikkilä 1999, 38). Näin ollen valitsimme satunnaisesti jokaisesta valitusta koulusta yhden tutkittavan opetusryhmän (viidennen luokan).

Otannan jälkeen otimme yhteyttä koulun rehtoreihin ja kysyimme heidän suostumustaan tutkimuksemme toteuttamiseen heidän kouluillaan. Viidestä ryväsotannalla valikoituneesta koulusta yksi kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen, joten jouduimme ottamaan yksinkertaisella satunnaisotannalla uuden tutkimuskoulun kyseisen koulun tilalle. Tämän jälkeen olimme henkilökohtaisesti yhteydessä jokaiseen tutkittavan luokan opettajaan, joiden kanssa sovimme tarkemmat tutkimusajankohdat puhelimitse tai sähköpostin avulla.

Ennen aineiston keruuta tarvitsimme tutkimusluvan Jyväskylän kaupungin sivistysjohtajalta (LIITE 3), jonka lähetimme jokaiselle tutkittavan koulun opettajalle sähköpostitse. Lisäksi tiedotimme tutkimuksestamme tutkittavien luokkien oppilaiden huoltajia (LIITE 4). Tiedotteessa kerroimme tutkimuksestamme ja pyysimme ottamaan yhteyttä, jos heillä ilmenee jotakin kysyttävää tutkimukseemme liittyen.

Toteutimme aineiston keruun olemalla itse paikanpäällä tutkimuksessa. Annoimme suullisesti edellä mainitun ohjeistuksen kyselylomakkeen täyttämiseen. Oppilailla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä epäselviksi jääneistä asioista ohjeistuksen jälkeen sekä kyselylomakkeen täytön yhteydessä. Paikallaolomme oli mielestämme hyvä keino saada tutkimustilanne rauhalliseksi sekä välttää väärinkäsityksiä koskien tutkimuslomakkeemme kysymyksiä. Kyselylomakkeet kerättiin täyttämisen jälkeen kirjekuoreen.

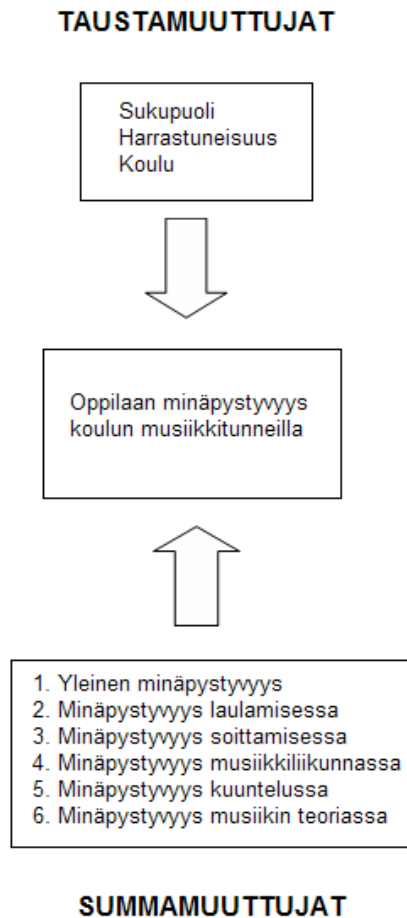
Kohderyhmä koostui 113 alakoulun viidesluokkalaisesta oppilaasta (TAULUKKO 1). Vastausprosentti kyselyymme oli 96,6 %. Näin korkea vastausprosentti oli mahdollista saavuttaa olemalla henkilökohtaisesti paikalla tutkimustilanteessa. 3,4 % kato johtuu siitä, että osa oppilaisista ei ollut tutkimuspäivänä paikalla koulussa. Kohdejoukkoon valikoitui lähes yhtä paljon tyttöjä kuin poikia, mutta yksi vastaaja oli unohtanut merkitä sukupuolensa kyselylomakkeeseen. Tyttöjä on vastaajista 51 (45,5 %) ja poikia 61 (54,5 %).

TAULUKKO 1. Tutkimusaineistossa mukana olevien henkilöiden ryhmittäiset ja sukupuolen mukaiset lukumäärät.

	Tyttöjä	Poikia	Yhteensä
Tutkimuskoulu 1	8 (28,6 %)	20 (71,4 %)	28 (100 %)
Tutkimuskoulu 2	12 (57,1 %)	9 (42,9 %)	21 (100 %)
Tutkimuskoulu 3	16 (64,0 %)	9 (36,0 %)	25 (100 %)
Tutkimuskoulu 4	7 (36,8 %)	12 (63,2 %)	19 (100 %)
Tutkimuskoulu 5	8 (42,1 %)	11 (57,9 %)	19 (100 %)
Yhteensä	51 (45,5 %)	61(54,5 %)	112 (100 %)

5.5 Tutkimusaineiston analyysisuunnitelma

Oppilaiden vastauksista muodostettiin 6 minäpystyvyyttä eri musiikin osa-alueilta mittaavaa summamuuttujaa. Summamuuttujien muodostamisen ja niiden reliabiliteetin varmistamisen jälkeen tutkimuksen mittarin teoreettinen rakenne muodostui seuraavanlaiseksi (KUVIO 3).



KUVIO 3. Mittarin teoreettinen rakenne.

Taulukossa 2 esittelemme suunnitelmamme aineiston analysointimenetelmistä. Lisäksi taulukosta käy ilmi, mihin tutkimusongelmiin milläkin väittämällä ja kysymyksellä haluamme saada vastauksen.

TAULUKKO 2. Tutkimusaineiston analyysisuunnitelma.

TUTKIMUSONGELMA	VÄITTEET JA KYSYMYKSET	ANALYYSIMENETELMÄT
Millainen minäpystyvyys oppilailla on yleisesti musiikissa musiikkitunneilla?	väitteet 5–10	tunnuslukujen tarkastelu
Onko sukupuolella yhteyttä yleiseen minäpystyvyyteen?	väitteet 5–10 ja kysymys 1	t-testi/ Mann-Whitney
Onko aktiivisella musiikkiharrastuksella yhteyttä yleiseen minäpystyvyyteen?	väitteet 5–10 ja kysymys 3	t-testi/Mann-Whitney
Onko oppilaan käymällä koululla yhteyttä yleiseen minäpystyvyyteen?	Väitteet 5–10	variانسsianalyysi / Kruskal-Wallis
Millainen minäpystyvyys oppilailla on laulamissa?	Väitteet 11–18	tunnuslukujen tarkastelu
Onko sukupuolella yhteyttä minäpystyvyyteen laulamissa?	Väitteet 11–18 ja kysymys 1	t-testi/Mann-Whitney
Onko aktiivisella musiikkiharrastuksella yhteyttä minäpystyvyyteen laulamissa?	Väitteet 11–18 ja kysymys 3	t-testi/ Mann-Whitney
Onko oppilaan käymällä koululla yhteyttä minäpystyvyyteen laulamissa?	Väitteet 11–18	Variانسsianalyysi / Kruskal-Wallis
Millainen minäpystyvyys oppilailla on soittamisessa?	Väitteet 19–28	tunnuslukujen tarkastelu
Onko sukupuolella yhteyttä minäpystyvyyteen soittamisessa?	Väitteet 19–28 ja kysymys 1	t-testi/Mann-Whitney

Onko aktiivisella musiikkiharastuksella yhteyttä minäpystyvyyteen soittamisessa?	Väitteet 19–28 ja kysymys 3	t-testi/ Mann-Whitney
Onko oppilaan käymällä koululla yhteyttä minäpystyvyyteen soittamisessa?	Väitteet 19–28	Varianssianalyysi / Kruskall-Wallis
Millainen minäpystyvyys oppilailla on musiikkiliikunnassa?	Väitteet 29–32	tunnuslukujen tarkastelu
Onko sukupuolella yhteyttä minäpystyvyyteen musiikkiliikunnassa?	Väitteet 29–32 ja kysymys 1	t-testi/Mann-Whitney
Onko aktiivisella musiikkiharastuksella yhteyttä minäpystyvyyteen musiikkiliikunnassa?	Väitteet 29–32 ja kysymys 3	t-testi/ Mann-Whitney
Onko oppilaan käymällä koululla yhteyttä minäpystyvyyteen musiikkiliikunnassa?	Väitteet 29–32	Varianssianalyysi / Kruskall-Wallis
Millainen minäpystyvyys oppilailla on kuuntelussa?	Väitteet 33–38	tunnuslukujen tarkastelu
Onko sukupuolella yhteyttä minäpystyvyyteen kuuntelussa?	Väitteet 33–38 ja kysymys 1	t-testi/Mann-Whitney
Onko aktiivisella musiikkiharastuksella yhteyttä minäpystyvyyteen kuuntelussa?	Väitteet 33–38 ja kysymys 3	t-testi/ Mann-Whitney
Onko oppilaan käymällä koululla yhteyttä minäpystyvyy-	Väitteet 39–46	Varianssianalyysi / Kruskall-Wallis

teen kuuntelussa?		
Millainen minäpystyvyys oppilailla on teoriassa?	Väitteet 39–46	tunnuslukujen tarkastelu
Onko sukupuolella yhteyttä minäpystyvyyteen teoriassa?	Väitteet 39–46 ja kysymys 1	t-testi/Mann-Whitney
Onko aktiivisella musiikkiharrastuksella yhteyttä minäpystyvyyteen teoriassa?	Väitteet 39–46 ja kysymys 3	t-testi/ Mann-Whitney
Onko oppilaan käymällä koululla yhteyttä minäpystyvyyteen teoriassa?	Väitteet 39–46	Varianssianalyysi / Kruskal-Wallis
Onko oppilaiden minäpystyvyydet musiikin eri osa-alueilla yhteydessä toisiinsa?	Väitteet 5–46	Pearsonin korrelaatiokerroin
Miten alakoulun viidesluokkalaisten harrastavat musiikkia?	Kysymys 4	tunnuslukujen tarkastelu
Onko sukupuolella yhteyttä harrastuneisuuteen?	Kysymys 4 ja kysymys 1	ristiintaulukointi

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittarin luotettavuuteen. Mittarin luotettavuutta voidaan kuvata kahdella käsitteellä: reliabiliteetilla ja validiteetilla. Molemmat termit viittaavat luotettavuuteen, mutta niillä on kuitenkin omat tehtävänsä. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja tutkimuksen antamien tulosten tarkkuutta. Hyvä reliabiliteetti takaa sen, että tutkimustulokset eivät ole sattumanvaraisia. (Metsämuuronen 2005, 64–65; Heikkilä 2008, 186–187.)

Kyselylomakkeemme pohjautuu Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelman musiikin osioon. Musiikinopetus jakautuu opetussuunnitelmassa viiteen selkeään osa-alueeseen (laulamiseen,

soittamiseen, kuunteluun, musiikkiliikuntaan ja musiikin teoriaan). Olemme kiinnostuneita oppilaiden minäpystyvyydestä kaikilla näillä osa-alueilla, joten koimme mielekkääksi muodostaa näistä kaikista osa-alueista omat kokonaisuudet. Lisäksi olemme kiinnostuneita yleisestä musiikillisesta minäpystyvyydestä, joten lisäsimme siitä oman osion kyselylomakkeeseen. Muodostuneista kokonaisuuksista oli hyvä muodostaa tutkimukseen summamuuttujat. Näin ollen tutkimuksemme olevien summamuuttujien kysymykset on suunniteltu mittamaan samaa asiaa.

Summamuuttujat koostuvat siis useasta samaa asiaa mittaavasta osiomuuttujasta, eli meidän tutkimuksemme useasta eri väitteestä. Tällöin reliabiliteetti voidaan mitata summamuuttujien osalta korrelaatiokertoimien avulla, joista tässä tutkielmassa käytetään Cronbachin alfaa. Cronbachin alfa mittaa mittarin konsistenssia eli yhtenäisyyttä. Alfa-kerroin on välillä 0–1. Suuret arvot kertovat korkeasta reliabiliteetista, joka puolestaan osoittaa, että väittämät mittaavat samaa asiaa. Alfa-kertoimelle ei ole asetettu yhtä selvää rajaa, mutta sen tulisi mielellään olla yli 0,7. (Heikkilä 2008, 187.) Metsämuurosen (2005, 69) mukaan alfa-kertoimen hyväksyttävä raja on 0,6.

Kyselylomakkeemme sisälsi kaksi käännettä väittämää (väittämä 23, *Sointujen soittaminen kanteleella on mielestäni vaikeaa* ja väittämä 31, *Musiikin tahdissa liikkuminen on mielestäni vaikeaa*), joten ennen alfa-kertoimen laskemista ne tuli kääntää myönteisiksi koodaamalla ne uudestaan (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1). Tutkimuksemme kaikkien summamuuttujien alfa-kertoimet ovat välillä 0,76 – 0,89, joista minäpystyvyys teoriassa -summamuuttujan arvo on suurin ja minäpystyvyys kuuntelussa -summamuuttujan arvo on pienin. Kaikkien summamuuttujien alfa-arvot ovat kuitenkin yli 0,70, jolloin mittarin reliabiliteetti on hyvä. Minkään väitteen poistaminen summamuuttujista ei olisi nostanut alfa-kerrointa merkitsevästi, joten kaikki väitteet hyväksyttiin summamuuttujiin (TAULUKKO 3).

TAULUKKO 3. Kyselylomakkeesta muodostetut summamuuttujat.

Summa- muuttuja	Yleinen minäpys- tyvyys	Minäpys- tyvyys laulami- sessa	Minäpys- tyvyys soittami- sessa	Minäpysty- vyys musiik- kiliikunnassa	Minäpys- tyvyys kuuntelus- sa	Minäpys- tyvyys teoriassa
Väittämät	v5-v10	v11-v18	v19-v28	v29-v32	v33-v38	v39-v46
Cronbachin alfa	0,84	0,86	0,81	0,80	0,76	0,89
Keskiarvo	3,57	2,85	2,98	3,31	2,88	3,08
Mediaani	3,67	2,81	3,00	3,25	2,83	3,12
Keskihajon- ta	0,76	0,90	0,75	0,96	0,78	0,95

Validiteetilla varmistetaan, että mittari mittaa juuri sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. Validiteettiin kuuluu ulkoinen ja sisäinen validiteetti. Ulkoinen validiteetti viittaa siihen, onko tutkimus yleistettävissä ja jos on niin mihin ryhmiin. Näin ollen huomio tulee kiinnittää tutkimusasetelmaan ja otantaan, joilla uhkia voidaan karsia minimiin. Sisäinen validiteetti tarkoittaa puolestaan mittarin omaa luotettavuutta. Se viittaa mittauksen ja teoriaosan käsitteiden vastaavuuteen. Sen uhkia voi minimoida mittaustilanteiden haittavaikutuksia poistamalla, teorian ja käsitteiden oikealla valinnalla, mittarin oikealla muodostamisella ja hyvällä tutkimusasetelmalla. (Metsämuuronen 2005, 57, 64–65; Heikkilä 2008, 186–187.)

Tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen laadinnassa on käytetty omaa teoriapohjaa, joten lomakkeen muodostumiseen vaikuttivat vahvasti tutkimusongelmat sekä teorian käsitteet. Erityisen tärkeinä vaikuttajina kyselylomakkeen muodostumiseen olivat myös Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelma sekä yksi aiempi, paljon käytetty minäpystyvyystudkimus (Pintrich & De Groot 1990, MSLQ= the Motivated Strategies for Learning Questionnaire). Hyvällä mittarin suunnittelulla pyrimme vähentämään validiteetin uhkia.

Kyselylomakkeemme käsittää kaikki koulun musiikinopetuksen osa-alueet, joten saadut tulokset kuvaavat suhteellisen hyvin oppilaiden minäpystyvyyttä musiikkitunneilla. Pyrimme parantamaan validiteettia muodostamalla summamuuttujat mahdollisimman kattavasti ja monesta

väittämästä, jotta ”valehtelusta” johtuvat virheet saataisiin minimoitua. Muodostettujen summa-
muuttujien konsistenssi tarkastettiin, mistä ilmeni, että kaikki minäpystyvyyden osiot mittasivat
hyvin suuressa määrin samaa asiaa.

Vastaaajien epärehellisyys ei itse voi vaikuttaa. Kyselyssä voi olla mahdollista vasta-
uksien kaunistelu, piittaamattomuudesta johtuva huolettomuus vastauksissa sekä huono keskit-
tyminen kyselylomakkeen täyttämiseen. Tällaisia ongelmia pyrimme vähentämään mahdollisim-
man myönteisen, turvallisen ja rauhallisen tutkimustilanteen luomisella sekä korostamalla oppi-
laille tutkimuksen anonymiteettiä ja vastausten luottamuksellista käsittelyä. Lisäksi pyrimme
kertomaan oppilaille tarkasti, miksi olemme paikalla ja mitä varten tutkimus suoritetaan. Myös
huoltajille lähetetyssä tiedotteessa korostimme samoja asioita. Pyrimme parantamaan validiteettia
myös vaihtelemalla kyselylomakkeessa väittämien vastaussuuntia, joka osaltaan vaatii oppilaita
keskittymään paremmin lomakkeen täyttämiseen.

Mittarin validiteetin vaikuttaa myös mittarin ymmärrettävyys ja kysymysten muodostami-
nen vastaajan kehitystason mukaiseksi. Tämän vuoksi pyrimme tekemään väitteistä yksiselitteisiä
ja helposti ymmärrettäviä, jotta monitulkintaisuus ja väärinymmärtäminen vähenisivät. Jotkut
väitteiden termit saattoivat kuitenkin olla oppilaille vaikeasti muistettavissa, joka voi osaltaan
vaikuttaa lomakkeen validiteettiin. Tämän vuoksi annoimme oppilaille mahdollisuuden kysyä
heitä askarruttavia asioita myös kyselyn aikana. Olimme osanneet esitutkimuksen pohjalta val-
mistautua oppilaille mahdollisesti vaikeisiin termeihin, kuten kaanon ja intervallit, joihin olimme
sopineet yhdenmukaiset selitykset oppilaille. Esimerkiksi oppilaan kysyessä käsitteestä kaanon,
pieni muistutus riitti ymmärtämään, mistä on kysymys. Käsitteiden vaikeudesta huolimatta, em-
me poistaneet kyseisiä käsitteitä sisältäviä väitteitä lomakkeestamme, koska käsitteet ovat kes-
keinen osa alakoulun musiikinopetusta sekä osalle oppilaista hyvinkin tuttuja.

Teimme tutkimuksen Jyväskylän alueen kouluille, koska kyselylomake oli rakennettu Jy-
väskylän kaupungin opetussuunnitelman pohjalta. Näin ollen emme voi yleistää tuloksia koko
Suomea kattaviksi. Toisaalta oppilaita oli monesta hyvin erilaisesta koulusta, jotka oli valittu
otokseen satunnaisesti ryväsotannalla. Lisäksi Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelma pohjau-
tuu, kuten kaikki maamme opetussuunnitelmat, valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunni-
telman perusteisiin, joten suuria koulukohtaisia eroja musiikinopetuksen tavoitteissa ei ole. Tut-
kimukseemme osallistui 113 oppilasta ja vastausprosentti oli 96,6 %, joten tutkimus antaa selviä
viitteitä oppilaiden minäpystyvyydestä suomalaisissa kouluissa musiikkitunneilla.

6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Tutkimusaineiston koodaamiseen ja analysointiin käytettiin SPSS for Windows 17.0 -ohjelmaa. Ensimmäistä tutkimusongelmaa, millainen minäpystyvyys viidesluokkalaisilla oppilailta on yleisesti musiikissa, laulamissa, soittamisessa, musiikin kuuntelussa, musiikin teoriassa ja musiikkiliikunnassa, tutkittiin tarkastelemalla muuttujien frekvenssejä sekä pylväskuviota.

Toista tutkimusongelmaa, millainen yhteys sukupuolella, harrastuneisuudella ja oppilaan käymällä koululla on minäpystyvyyden eri osa-alueisiin musiikkitunnilla, tutkittiin kahdella eri tavalla: t-testillä sekä varianssianalyysillä. Sukupuolten sekä musiikkia harrastavien ja harrastamattomien välisiä eroja minäpystyvyydessä musiikin eri osa-alueilla tutkittiin tarkastelemalla summamuuttujien keskiarvojen eroja sekä vertailemalla niitä t-testillä. Kahden ryhmän keskiarvojen poikkeavuutta toisistaan voidaan testata toisistaan riippumattomien otosten t-testin avulla (Heikkilä 1999, 222).

Koulujen välisiä eroja tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA), koska ryhmitteleviä muuttujia on vain yksi (Metsämuuronen 2005, 725). Varianssianalyysin avulla saimme selville, missä muuttujissa on tilastollisesti merkitseviä eroja koulujen välillä. Varianssianalyysin keskeisenä oletuksena on ryhmien varianssien yhtäsuuruus (Heikkilä 1999, 215). Yhdessä muuttujassa koulujen varianssit erosivat toisistaan kuitenkin tilastollisesti merkitsevästi, joten suoritimme myös eri-suurille variansseille sopivan Brown-Forsythen testin. Anovan ja Brown-Forsythen testien avulla ei kuitenkaan pystytä selvittämään, minkä koulujen välillä eroja on, joten jatkoimme analyysia Post hoc -testillä, joksi valittiin suosittu Scheffén testi. Koulujen vertailussa emme käyttäneet tutkimuseettisistä syistä koulujen nimiä, joten koulut nimettiin koulu 1 – koulu 5.

Kolmatta tutkimusongelmaa, ovatko oppilaiden minäpystyvyydet musiikin eri osa-alueilla yhteydessä toisiinsa, pyrimme selvittämään Pearsonin korrelaatiokerroimen avulla. Korrelaatiolla voidaan mitata muuttujien välistä riippuvuutta. Korrelaatiokerroin saa aina arvoja -1 ja +1 välillä, jolloin kertoimen etumerkki osoittaa muuttujien välisen riippuvuuden suunnan. Mitä kauempana korrelaatiokerroin nolasta on, sitä voimakkaampi yhteys on muuttujien välillä. (Heikkilä 1999, 193.) Korrelaatioita minäpystyvyydessä selvitettiin kaikkien musiikin osa-alueiden väliltä.

Neljäs tutkimusongelmamme oli: miten alakoulun viidesluokkalaiset harrastavat soittoa ja laulua vapaa-ajallaan ja onko harrastuneisuus yhteydessä sukupuoleen? Viidesluokkalaisten ak-

tiivista harrastamista tutkimme tarkastelemalla muuttujien frekvenssejä sekä prosenttiosuuksia. Harrastuneisuuden yhteyttä sukupuoleen selvitimme ristiintaulukoinnilla, koska sen avulla voidaan selvittää kahden luokitellun muuttujan välistä yhteyttä (Heikkilä 1999, 199).

Tässä tutkielmassa tilastollisten testien merkitsevyys ilmoitetaan p-arvolla, joka kertoo millä todennäköisyydellä 0 -hypoteesin hylkääminen on virheellinen ratkaisu. Taulukossa 4 esitellään tilastollisten testien yhteydessä käytettävät merkitsevyystasot.

TAULUKKO 4. Tilastollisten testien yhteydessä käytettävät merkitsevyystasot.

Merkitsevyysluku	Riskitaso	Tilastollinen merkitsevyys
$p < .05$	5 %	Tilastollisesti melkein merkitsevä
$p < .01$	1 %	Tilastollisesti merkitsevä
$p < .001$	0,1 %	Tilastollisesti erittäin merkitsevä

6.1 Viidesluokkalaisten oppilaiden minäpystyvyys musiikkitunneilla musiikin eri osa-alueilla

Jyväskylän alakoulun viidesluokkalaisten kokevat minäpystyvyytensä musiikkituntien eri osa-alueilla keskimääräiseksi. Korkein minäpystyvyys oppilailla on yleisessä minäpystyvyydessä (ka. = 3,57). Myös musiikkiliikunnassa (ka. = 3,31) ja musiikin teoriassa (ka. = 3,08) minäpystyvyys arvioidaan suhteellisen korkeaksi. Minäpystyvyys laulamiseksi koetaan kaikista alhaisimmaksi (ka. = 2,85). Myös minäpystyvyys kuuntelussa (ka. = 2,88) ja soittamisessa (ka. = 2,98) koetaan suhteellisen mataliksi (LIITE 5; KUVIO 4). Kuviossa 4 on huomioitava, että korkein minäpystyvyyden arvo (5 = olen täysin samaa mieltä) puuttuu kuvioista.

Yleinen minäpystyvyys koetaan musiikkitunneilla korkeaksi. Yleisen minäpystyvyyden keskiarvo on 3,57 ja mediaani 3,67. 50 % vastaajien vastauksista sijoittuu välille 3,00–4,17, joka kertoo selvästi yleisen minäpystyvyyden korkeudesta. Vastaukset ovat kokonaisuudessaan välillä 1,67–5, joka kertoo siitä, että yleinen minäpystyvyys kuitenkin vaihtelee melko paljon vastaajien

kesken (keskihajonta = 0,76). Tuloksista voimme kuitenkin päätellä, että oppilailla on suhteellisen positiivinen asenne omaan yleiseen pystyvyyteensä musiikkitunneilla (LIITE 5; KUVIO 4).

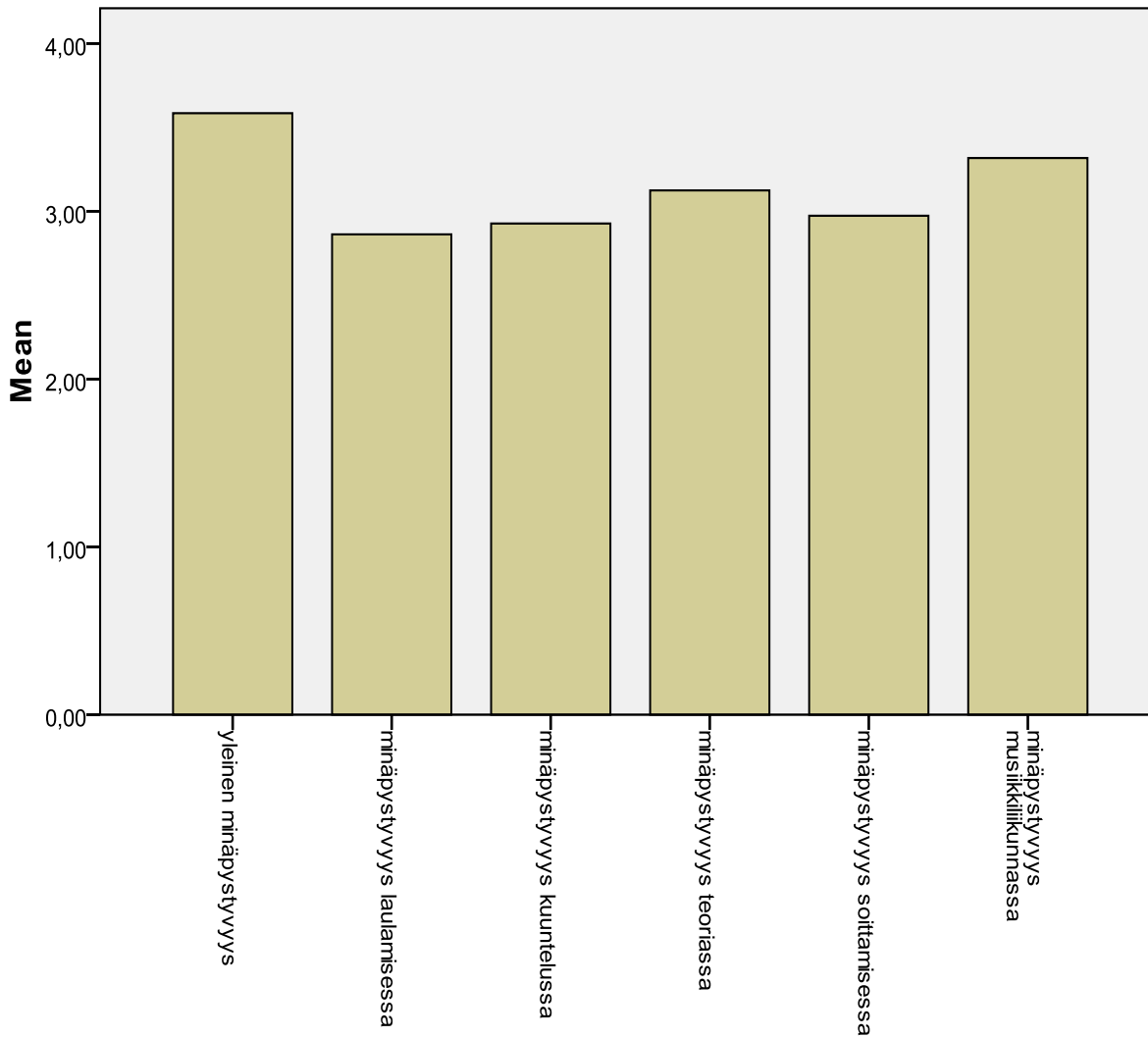
Oppilaat kokevat minäpystyvyytensä laulamissa kaikista musiikin osa-alueista matalimmaksi. On kuitenkin huomattava, että oppilaat kokevat minäpystyvyytensä miltei yhtä matalaksi myös soittamisessa ja kuuntelussa. Minäpystyvyyden keskiarvo laulamissa on 2,85 ja mediaani 2,81. 50 % vastauksista sijoittuu välille 2,25–3,37, josta voimme huomata, että minäpystyvyys laulamissa koetaan selvästi matalammaksi kuin yleinen minäpystyvyys. Laulamisen minäpystyvyys saa arvoja väliltä 1–5, joten laulamissa minäpystyvyys vaihtelee vastaajien kesken hyvin paljon (keskihajonta = 0,90). Suurin osa vastaajista kuitenkin kokee laulamisen suhteellisen vaikeaksi musiikkitunneilla (LIITE 5; KUVIO 4).

Minäpystyvyys soittamisessa koetaan suhteellisen matalaksi (ka. 2,98; md. 3,00). Alakvartiili on 2,55 ja yläkvartiili 3,50, jonka välille 50 % vastauksista sijoittuu. Oppilaat kokevat minäpystyvyytensä soittamisessa näin ollen vain hieman paremmaksi kuin laulamissa. Soittamisen minäpystyvyys saa arvoja väliltä 1–4,60. Keskihajonta vastauksissa on 0,75. Oppilaat kokevat eri soitinten soittamisen musiikkitunneilla melko vaikeaksi (LIITE 5; KUVIO 4). Käännetty kysymys on otettu analyysissa huomioon.

Minäpystyvyys kuuntelussa koetaan myös melko matalaksi. Keskiarvo oppilaiden vastauksissa on 2,88 ja mediaani 2,83. Vastaukset vaihtelevat välillä 1–4,50 ja keskihajonta vastauksissa on 0,78. 50 % vastauksista sijoittui välille 2,33–3,50, joka kertoo, että musiikin kuuntelu koetaan suhteellisen vaikeaksi musiikkitunneilla (LIITE 5; KUVIO 4).

Oppilaat kokevat minäpystyvyytensä musiikin teoriassa suhteellisen korkeaksi. Keskiarvo oppilaiden vastauksissa on 3,08 ja mediaani 3,13. 50 % vastauksista sijoittuu välille 2,41–3,75. Vastaukset saavat kuitenkin arvoja koko skaalalta 1-5. Keskihajonta vastausten välillä on 0,95, joka on suhteellisen korkea. Kokonaisuudessaan oppilaat kokevat hallitsevansa musiikin teorian musiikkitunneilla kuitenkin suhteellisen hyvin (LIITE 5; KUVIO 4).

Oppilaat kokevat minäpystyvyytensä musiikkiliikunnassa melko korkeaksi (ka. 3,31; md. 3,25). Minäpystyvyydelle annettiin arvoja väliltä 1–5, joten minäpystyvyys musiikkiliikunnassa saa myös arvoja laidasta laitaan. Keskihajonta vastausten välillä on 0,96. Alakvartiili on 2,75 ja yläkvartiili 4,00, joten 50 % vastauksista sijoittui tälle välille (LIITE 5; KUVIO 4). Käännetty kysymys on otettu analyysissa huomioon.



KUVIO 4. Musiikin eri osa-alueilla koettujen minäpystyvyyksien keskiarvojen erot.

Mielenkiintoista on, että oppilaat arvioivat yleisen minäpystyvyytensä musiikin osa-alueiden minäpystyvyyksistä korkeimmaksi. Oppilaat siis uskovat suoriutuvansa ja pärjäävänsä hyvin musiikkitunneilla kokonaisuudessaan, kaikilla osa-alueilla, sekä saavansa hyvän arvion musiikista. Tuloksista kuitenkin käy ilmi, että mitä spesifimpiin minäpystyvyyttä mittaaviin kysymyksiin siirrytään, sitä matalammaksi minäpystyvyyys muuttuu.

Yllättävää oli, että oppilaat arvioivat minäpystyvyytensä matalimmaksi laulamisesa, vaikka se on soittamisen ohella keskeisin musiikin opetuksen osa-alue. Toisaalta myös soittamisessa

ja kuuntelussa oppilaiden minäpystyvyyden on miltei yhtä alhainen. Soittamisen minäpystyvyyttä voi kuitenkin madaltaa se, että musiikinopetus sisältää monien eri soitinten soittamista, eivätkä oppilaat välttämättä tunne hallitsevansa kaikkien soittimien soittoa.

6.2 Sukupuolen yhteys minäpystyvyyteen musiikkitunneilla

Musiikin eri osa-alueiden minäpystyvyyttä mittaavien summamuuttujien normaalisuus tarkastettiin Kolmogorov-Smirnovin testillä, tarkastelemalla normaalijakaumaa sekä jakauman vinoutta ja huipukkuutta. Kaikki summamuuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa Kolmogorov-Smirnovin testin mukaan, mutta kuvioita ja niiden huipukkuus- ja vinouslukuja tarkastelemalla sekä laskemalla summamuuttujat noudattivat normaalijakaumaa. Näin ollen sukupuolten välistä eroavaisuutta minäpystyvyydessä musiikin eri osa-alueilla tutkittiin parametrisella t-testillä.

Tytöt arvioivat minäpystyvyytensä koulun musiikkitunneilla paremmaksi kuin pojat kaikilla musiikin osa-alueilla (TAULUKKO 5). Kuitenkin erot poikien välillä minäpystyvyydessä musiikkiliikunnassa (keskihajonta = 0,91) ja teoriassa (keskihajonta = 0,96) ovat melko suuria. Myös tyttöjen erot minäpystyvyydessä teorian osalta ovat suuria (keskihajonta = 0,94). Tyttöjen ja poikien välinen ero minäpystyvyydessä laulamissa on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = .000$). Tyttöjen minäpystyvyyden keskiarvo laulamissa on 3,38 ja poikien 2,47.

Tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä minäpystyvyydessä on laulamisen lisäksi soittamisessa ($p = .024$) ja musiikkiliikunnassa ($p = .000$). Tyttöjen keskiarvo soittamisessa on 3,16, kun taas poikien vastaava arvo on 2,83. Tytöt arvioivat kaikista korkeimmaksi minäpystyvyytensä musiikkiliikunnassa (ka. 3,78). Heikoimmaksi tytöt kokevat minäpystyvyytensä musiikin kuuntelussa (ka. 3,00), mutta senkin he kokevat suhteellisen korkeaksi.

Pojat kokevat minäpystyvyytensä parhaimmaksi yleisesti musiikkitunneilla (ka. 3,44) ja vastaavasti heikoimmaksi laulamissa (ka. 2,47). Minäpystyvyydessä yleisesti, kuuntelussa sekä teoriassa ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien välillä.

TAULUKKO 5. Sukupuolten väliset erot minäpystyvyydessä koulun musiikkitunneilla.

Muuttuja	Työt		Pojat		Eroavaisuudet	
	Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta	t	p-arvo
Yleinen minäpystyvyys	3,71	0,74	3,44	0,76	-1,85	.067
Minäpystyvyys laulamissa	3,38	0,81	2,47	0,76	-5,84	.000
Minäpystyvyys soittamisessa	3,16	0,67	2,83	0,79	-2,29	.024
Minäpystyvyys musiikkiliikunnassa	3,78	0,82	2,92	0,91	-5,19	.000
Minäpystyvyys kuuntelussa	3,01	0,78	2,78	0,77	-1,57	.120
Minäpystyvyys teoriassa	3,19	0,94	3,00	0,96	-1,00	.317

Tytöt arvioivat minäpystyvyytensä paremmaksi kuin pojat musiikin kaikilla osa-alueilla. Merkitseviä erot olivat laulamissa, soittamisessa ja musiikkiliikunnassa. Tulos on yhtenevä Ritchien & Williamonin (2011b) tutkimustulosten kanssa. Tätä aiemmissa tutkimuksissa tulos on ollut joko päinvastainen tai sukupuolten välisiä eroja ei ole ilmennyt (Ritchie & Williamon 2007; Nielsen 2004). Näiden tutkimusten vastaajat ovat olleet iältään huomattavasti vanhempia kuin oman tutkimuksemme vastaajat. Ritchien ja Williamonin (2011b) tutkimus kohdistuu kuitenkin oman tutkimuksemme tapaan peruskouluikäisiin oppilaisiin. Voisiko siis ikä olla yksi ratkaiseva tekijä minäpystyvyyden muutoksissa?

Kiinnostusta tuloksissa herätti myös erittäin merkitsevä ero tyttöjen ja poikien minäpystyvyyksien välillä laulamissa, jossa poikien keskiarvo oli tyttöjä huomattavasti matalampi. Pojat eivät tutkimustuloksien mukaan osaa mielestään laulaa nuotilleen ja kauniisti. Voisiko syynä tähän olla esimerkiksi poikien alkava murrosikä? Murrosikä vaikuttaa erityisesti pojilla ääneen madaltuvasti, koska äänielimet kasvavat ja kurkunpää työntyy alemmas, jolloin laulaminen voi alkaa tuntua epämiellyttävältä. Lisäksi murrosikä on itsenäistymisen ja ajatusmaailman muuttu-

misen aikaa, jolloin halu näyttää kaverin silmissä ”coolilta” kasvaa ja laulaminen voidaan soittamisen rinnalla nähdä toisarvoiseksi, jolloin myös minäpystyvyys arvioidaan matalammaksi.

Mielenkiintoista oli myös tuloksissa esiintyvä ero minäpystyvyydessä musiikkiliikunnassa tyttöjen ja poikien välillä. Tytöt arvioivat minäpystyvyytensä kaikilta musiikin osa-alueilta korkeimmaksi juuri musiikkiliikunnassa. Myös pojat arvioivat minäpystyvyytensä muihin musiikin osa-alueisiin nähden musiikkiliikunnassa suhteellisen korkeaksi. Tämä voi johtua siitä, että musiikkiliikunnassa ei vaadita spesifejä musiikkitaitoja kuten soittamistaitoja tai teorian hallintaa vaan keskeisenä osana on liikkeiden hallinta ja niiden yhdistäminen musiikkiin. Vaikka kumpikin sukupuoli arvioi pystyvyytensä musiikkiliikunnassa suhteellisen hyväksi, on tyttöjen minäpystyvyys huomattavasti korkeampi kuin poikien minäpystyvyys.

6.3 Aktiivisen harrastamisen yhteys minäpystyvyyteen musiikkitunneilla

Musiikkia harrastavat oppilaat kokevat minäpystyvyytensä koulun musiikkitunneilla paremmaksi kaikilla musiikin osa-alueilla kuin musiikkia harrastamattomat oppilaat (TAULUKKO 6). Erot harrastajien välillä minäpystyvyydessä laulamissa (keskihajonta = 1,03) sekä musiikkiliikunnassa (keskihajonta = 0,92) ovat kuitenkin suuria. Myös harrastamattomilla minäpystyvyydessä musiikkiliikunnan osalta on hajontaa vastausten välillä (keskihajonta = 0,91).

Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero harrastajien ja harrastamattomien välillä ($p = .000$) on yleisessä minäpystyvyydessä ja minäpystyvyydessä teoriassa. Harrastajien keskiarvo yleisessä minäpystyvyydessä musiikkitunneilla on 3,96 ja harrastamattomien 3,33. Minäpystyvyys teoriassa -osa-alueen keskiarvo on harrastajilla 3,76 ja harrastamattomilla 2,68. Edellä mainituissa osa-alueissa harrastajat ovat arvioineet minäpystyvyytensä parhaimmiksi. Tilastollisesti merkitseviä eroja harrastajien ja harrastamattomien välillä on kaikissa muissakin musiikin osa-alueissa.

Harrastajat arvioivat minäpystyvyytensä kaikilla osa-alueilla hyväksi (ka. > 3). Matalimmaksi he arvioivat minäpystyvyytensä kuuntelussa (ka. 3,10). Harrastamattomat arvioivat minäpystyvyytensä korkeimmaksi yleisessä minäpystyvyydessä (ka. 3,33) ja matalimmaksi teoriassa (ka. 2,68).

TAULUKKO 6. Harrastajien ja harrastamattomien väliset erot minäpystyvyydessä koulun musiikkitunneilla.

Muuttuja	Harrastajat		Harrastamattomat		Eroavaisuudet	
	Keskiarvo	Keskihajonta	Keskiarvo	Keskihajonta	t	p-arvo
Yleinen minäpystyvyys	3,96	0,64	3,33	0,73	4,651	.000
Minäpystyvyys laulamissa	3,11	1,03	2,69	0,77	2,358	.020
Minäpystyvyys soittamisessa	3,27	0,74	2,82	0,71	3,090	.003
Minäpystyvyys musiikkiliikunnassa	3,71	0,92	3,07	0,91	3,574	.001
Minäpystyvyys kuuntelussa	3,10	0,67	2,75	0,82	2,346	.021
Minäpystyvyys teoriassa	3,76	0,79	2,68	0,80	6,773	.000

Tämän osion tulokset vastasivat odotuksiamme. Musiikin harrastajien minäpystyvyys oli kaikilla musiikin osa-alueilla korkeampi kuin harrastamattomilla. Merkillepantavaa oli se, että minäpystyvyydessä teoriassa oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero harrastajien ja harrastamattomien välillä. Tämä on ilmeistä siksi, koska koulun musiikkitunneilla teoriaa raapaistaan yleensä ajanpuutteen vuoksi vain pintapuolisesti ja sen liittäminen käytäntöön voi tuntua vaikealta, jos teoriaa ei pysty jatkuvasti ja konkreettisesti liittämään soittamiseen tai muuhun musiikkiharrastukseen.

6.4 Oppilaan käymän koulun yhteys minäpystyvyyteen musiikkitunneilla

Tutkimukseen osallistuvia kouluja on yhteensä viisi. Koulujen nimet koodattiin tutkimuseettisistä syistä uudestaan: koulu1 – koulu5. Koulujen välisiä eroja tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA) ja Scheffén Post hoc -testillä. Yhdessä muuttujassa ryhmien varianssit eivät olleet oletusten mukaisesti yhtä suuria, jonka vuoksi analyysissä käytettiin Anovan lisäksi erisuu-

rille variansseille sopivaa Brown-Forsythen testiä. Tarkastelimme tuloksia sekä Anova- että Brown-Forsythen -testien avulla. Testien mukaan tulokset olivat samansuuntaisia, mutta Anova arvioi tulokset kriittisemmin (TAULUKKO 7).

TAULUKKO 7. Koulujen välisten erojen tilastollinen merkitsevyys.

Muuttuja	ANOVA		Brown-Forsythe	
	F	p-arvo	Statistic a	p-arvo
Yleinen minäpystyvyys	4,87	0,001	4,62	.002
Minäpystyvyys laulamissa	1,10	0,362	1,04	.391
Minäpystyvyys soittamisessa	1,14	0,341	1,13	.350
Minäpystyvyys musiikkiliikunnassa	1,35	0,257	1,31	.272
Minäpystyvyys kuuntelussa	2,03	0,095	1,92	.114
Minäpystyvyys teoriassa	1,91	0,115	1,91	.114

Tilastollisesti merkitseviä eroja on Brown-Forsythen testin mukaan koulujen oppilaiden välillä yleisessä minäpystyvyydessä ($p = .002$, LIITE 6). Erot löytyivät tutkimuskoulujen 1, 3 ja 5 väliltä. Tutkimuskoulu 3:n ja tutkimuskoulu 1:n oppilaiden välillä on tilastollisesti merkitsevä ero ($p = .020$), joista tutkimuskoulu 3:n oppilaiden keskiarvo yleisessä minäpystyvyydessä on 4,03 ja tutkimuskoulu 1:n oppilaiden keskiarvo 3,34. Toinen tilastollisesti merkitsevä ero löytyi tutkimuskoulu 3:n ja 5:n oppilaiden väliltä ($p = .006$), jossa tutkimuskoulu 5:n oppilaiden keskiarvo oli 3,18, joka eroaa huomattavasti tutkimuskoulu 3:n oppilaiden keskiarvosta 4,03. Matalimmaksi yleinen minäpystyvyys arvioidaan juuri tutkimuskoulussa 5.

Muissa musiikin osa-alueiden minäpystyvyyksissä ei esiinny tilastollisesti merkitseviä eroja koulujen välillä. Tuloksia tarkastelemalla voi kuitenkin huomata, että tutkimuskoulu 3:n oppilaat arvioivat minäpystyvyytensä kaikilla muilla musiikin osa-alueilla, paitsi kuuntelussa, korkeammaksi kuin minkään muun tutkimuskoulun oppilaat. Kuuntelussa minäpystyvyytensä parhaimmaksi arvioi tutkimuskoulu 2:n oppilaat (ka. 3,05). Matalimmaksi minäpystyvyytensä laulamissa (ka. 2,68), kuuntelussa (ka. 2,56) ja soittamisessa (ka. 2,75) arvioi tutkimuskoulu 1:n oppilaat. Matalimmaksi minäpystyvyytensä musiikkiliikunnassa arvioivat tutkimuskoulujen 1 ja 2 oppilaat (ka. 3,11) ja teoriassa tutkimuskoulu 5:n oppilaat (ka. 2,68).

Suuria vaihteluita vastauksissa minäpystyvyydessä laulamissa on tutkimuskouluissa 2 (keskihajonta = 1,07) ja 5 (keskihajonta = 1,03). Myös minäpystyvyydessä teoriassa löytyy suurta vaihtelua vastauksissa tutkimuskoulussa 1 (keskihajonta = 1,01) ja tutkimuskoulussa 2 (keskihajonta = 1,20). Lisäksi minäpystyvyydessä musiikkiliikunnassa kouluissa 4 (keskihajonta = 1,08) ja 5 (keskihajonta = 1,00) hajonta vastauksissa on suurta. (TAULUKKO 8.)

TAULUKKO 8. Koulujen keskiarvot ja keskihajonta tutkimuksen muuttujissa.

Muuttuja	Koulu 1	Koulu 2	Koulu 3	Koulu 4	Koulu 5	Keskiarvot Keskihajonnat
Yleinen minäpystyvyys	ka. 3,34 s=0,60	ka. 3,59 s= 0,85	ka. 4,03 s= 0,54	ka. 3,68 s= 0,70	ka. 3,18 s= 0,87	ka. 3,57 s= 0,76
Minäpystyvyys laulamissa	ka. 2,68 s= 0,69	ka. 2,76 s= 1,07	ka. 3,17 s= 0,83	ka. 2,77 s= 0,91	ka. 2,87 s= 1,03	ka. 2,85 s= 0,90
Minäpystyvyys soittamisessa	ka. 2,75 s= 0,70	ka. 3,09 s= 0,90	ka. 3,14 s= 0,72	ka. 3,08 s= 0,61	ka. 2,86 s= 0,79	ka. 2,98 s= 0,75
Minäpystyvyys musiikkiliikunnassa	ka. 3,11 s= 0,78	ka. 3,11 s= 0,95	ka. 3,65 s= 1,00	ka. 3,32 s= 1,08	ka. 3,33 s= 1,00	ka. 3,31 s= 0,96
Minäpystyvyys kuuntelussa	ka. 2,56 s= 0,62	ka. 3,05 s= 0,91	ka. 3,04 s= 0,65	ka. 2,80 s= 0,74	ka. 3,04 s= 0,93	ka. 2,88 s= 0,77
Minäpystyvyys teoriassa	ka. 2,93 s= 1,01	ka. 3,08 s= 1,20	ka. 3,42 s= 0,71	ka. 3,24 s= 0,80	ka. 2,68 s= 0,86	ka. 3,08 s= 0,95

Tuloksia yleisesti tarkastellen voi huomata, että tutkimuskoulu 3:n oppilaiden minäpystyvyys musiikissa on kaikkein korkein ja koulu 1:n matalin. Myös koulu 5:n oppilaiden minäpystyvyys verrattuna muihin kouluihin on suhteellisen matala. Mistä näinkin suuret erot koulujen välillä voivat johtua? Johtuvatko erot oppilaiden minäpystyvyyden tasoissa koulujen välineistöstä ja materiaaleista, opetusmenetelmistä, opettajien pätevyydestä ja toiminnasta, oppilaiden sosiaalisesta ympäristöstä ja harrastuneisuudesta vai jostakin aivan muusta? Eroavaisuudet vaatisivat jatkotutkimuksia ja lisäselvityksiä.

6.5 Summamuuttujien yhteys toisiinsa

Tutkielmamme kannalta on mielenkiintoista tarkastella, ovatko musiikin eri osa-alueiden minäpystyvyydet yhteydessä toisiinsa. Tutkimme yhteyttä Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Taulukosta 9 ilmenee, että kaikkien muuttujien välillä on erittäin vahva positiivinen korrelaatio ja niiden väliset yhteydet ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Tämä tarkoittaa sitä, että korkea minäpystyvyys jollakin musiikin osa-alueella tarkoittaa korkeaa minäpystyvyyttä myös toisilla musiikin osa-alueilla. Suurin yhteys minäpystyvyydessä on soittamisen ja teorian välillä ($r = 0,748$; $p = .000$). Matalin yhteys minäpystyvyydessä on laulamisen ja teorian välillä ($r = 0,398$; $p = .000$), mutta niidenkin välinen yhteys oli tilastollisesti erittäin merkitsevä.

TAULUKKO 9. Musiikin osa-alueiden minäpystyvyyksien yhteys toisiinsa.

Minäpystyvyydet	Korrelaatiot	p-arvo
Yleinen ja laulaminen	0,510	.000
Yleinen ja kuuntelu	0,525	.000
Yleinen ja teoria	0,673	.000
Yleinen ja soittaminen	0,579	.000
Yleinen ja musiikkiliikunta	0,555	.000
Laulaminen ja kuuntelu	0,506	.000
Laulaminen ja teoria	0,398	.000
Laulaminen ja soittaminen	0,405	.000

Laulaminen ja musiikkiliikunta	0,696	.000
Kuuntelu ja teoria	0,571	.000
Kuuntelu ja soittaminen	0,601	.000
Kuuntelu ja musiikkiliikunta	0,499	.000
Teoria ja soittaminen	0,748	.000
Teoria ja musiikkiliikunta	0,452	.000
Soittaminen ja musiikkiliikunta	0,501	.000

6.6 Alakoulun viidesluokkalaisten aktiivinen musiikin harrastaminen sekä sen yhteys sukupuoleen

Kyselyyn osallistuneista vastaajista (N=113) 43 oppilasta (38,1 %) kertoo harrastavansa musiikkia aktiivisesti joko soittamalla tai laulamalla. Soitettavia soittimia ovat basso, kitara (akustinen kitara ja sähkökitara), piano, koskettimet, rummut ja viulu. Suosituimmat soittimet ovat piano (N=13), kitara (N=10) ja rummut (N=8). Tutkimusjoukosta bassoa soittaa kaksi oppilasta, viulua yksi oppilas sekä koskettimia yksi oppilas.

Yleisin harrastusmuoto musiikissa on Jyväskylän viidesluokkalaisten keskuudessa yksin soittaminen (N=31, 27,7 %). Seuraavaksi yleisin harrastusmuoto on bändisoitto, jota harrastaa 11,6 % (N=13) musiikin harrastajista. Lisäksi yksi oppilas vastaajista harrastaa soittamista orkesterissa. Yleisin laulamisen harrastusmuoto on yksinlaulu, jota harrastaa 6,3 % viidesluokkalaisista (N=7). Toiseksi yleisintä on bändissä laulaminen, jota harrastaa 4,5 % vastaajista (N=5). Lisäksi kaksi vastaajaa kertoo laulavansa kuorossa.

Oli mukava huomata, että näinkin suuri osa viidesluokkalaisista harrastaa aktiivisesti musiikkia. On kuitenkin huomattava, että koulun järjestämä kerhotoiminta ja välituntibändit laske- taan aktiiviseksi soittoharrastukseksi. Tutkimuksemme tulokset yleisimmin soitetuista soittimista olivat yhteneviä Hanifin (2005, 2009) vapaa-aikatutkimuksen sekä Juvosen (2006) tutkimuksen kanssa. Piano ja kitara olivat myös meidän tutkimuksemme mukaan yleisimmin soitettut soittimet, joista pianoa soitti useimmiten tytöt ja kitaraa pojat. Myös soittotunneilla käyvien oppilaiden

määrä (27,7 %) oli samaa luokkaa kuin Hanifin tutkimuksessa. Yllättävää kuitenkin oli se, kuinka vähäistä soitinten vaihtelevuus oli. Ainoastaan yksi oppilas soitti jousisoitinta ja puhallinsoittajia ei tutkimusjoukossa ollut laisinkaan.

Sukupuolten välisiä eroja harrastuneisuudessa tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla. Tilastollisesti merkitsevää eroa on yksin laulamissa tyttöjen ja poikien välillä ($p = .003$). Yksin laulamista harrastaa 13,7 % ($N=7$) tytöistä, kun taas kukaan pojista ei kerro harrastavansa yksin laulamista. Muiden harrastusmuotojen välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä. Pojista 31,1 % harrastaa yksin soittamista, kun taas tytöistä sitä harrastaa 23,5 %. Bändisoitto on tyttöjen keskuudessa suositumpaa kuin poikien. Tytöistä bändisoittoa harrastaa 17,6 % ja pojista 6,6 %. Myös laulaminen bändissä on tytöillä (5,9 %) hieman yleisempää kuin pojilla (3,3 %). Kuorossa laulaa 3,9 % vastaajista ja se on tyttöjen keskuudessa yleisempää kuin poikien keskuudessa (TAULUKKO 10).

Oli yllättävää, että Jyväskylän alueen koulujen oppilaista tytöt harrastavat bändisoittoa huomattavasti enemmän kuin pojat. Tämä eroaa Hanifin (2005, 2009) tutkimustuloksesta, jonka mukaan suurin osa bändeissä soittavista nuorista on poikia. Tutkimuksemme tulokset ovat toisaalta myös yhteneviä Hanifin tulosten kanssa, sillä molempien tutkimusten tulosten mukaan pojat harrastavat yksin soittamista tyttöjä enemmän.

Tutkimuksemme mukaan laulaminen on hyvin sukupuolisidonnainen harrastus. Yksin laulavista sekä kuorossa että bändissä laulavista oppilaista suurin osa on tyttöjä. Tulokset ovat yhteneviä Juvosen (2006) tutkimuksen kanssa.

TAULUKKO 10. Tyttöjen ja poikien aktiivinen musiikkiharrastus ja sukupuolten välinen tilastollinen merkitsevyys.

Harrastus	Pojat (N; %)	Tytöt (N; %)	Yhteensä (N; %)	p-arvo
Soittaminen yksin	N = 19 31,1 %	N = 12 23,5 %	N = 31 27,7 %	.370
Orkesteri	N = 1 1,6 %	N = 0 0 %	N = 1 0,9 %	.358

Bändisoitto	N = 4 6,6 %	N = 9 17,6 %	N = 13 11,6 %	.068
Laulaminen yksin	N = 0 0 %	N = 7 13,7 %	N = 7 6,3 %	.003
Laulaminen bändissä	N = 2 3,3 %	N = 3 5,9 %	N = 5 4,5 %	.506
Laulaminen kuorossa	N = 0 0 %	N = 2 3,9 %	N = 2 1,8 %	.119

7 POHDINTA

Yksilön ajatukset omasta pystyvyydestään eri tilanteissa vaikuttavat hänen toimintaansa monella tavalla. Tästä syystä minäpystyvyyssuskomusten tiedostaminen ja tunteminen on tärkeää. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää viidesluokkalaisten oppilaiden minäpystyvyyttä musiikissa ja sen vaihtelevuutta eri ryhmien välillä.

Aiemmat minäpystyvyystudkimukset ovat keskittyneet suurelta osin vanhempien opiskelijoiden minäpystyvyyden mittaamiseen ja siihen, miten uskomukset vaikuttavat pääaine- ja uravalintoihin. Nuoremmalle ikäryhmälle tehdyt tutkimukset puolestaan keskittyvät useimmiten luonnontieteisiin ja matematiikkaan. Tämä musiikilliseen minäpystyvyyteen keskittyvä tutkimus suunnattuna alakoulun viidesluokkalaisille on ainoa laatuaan ja antaa tuoretta ja oleellista tietoa musiikinopettajille, sillä oppilaiden minäpystyvyyssuskomukset ovat tutkimusten mukaan tärkein menestymisen ennustaja koulumaailmassa (kts. esim. Wigfield & Eccles 2000). Aiemmat minäpystyvyydestä tehdyt tutkimukset tarjosivat kuitenkin hyvän viitekehyksen tutkielmamme toteuttamiseen. Toivonkin tutkimuksemme herättävän kiinnostusta oppilaiden minäpystyvyyttä kohtaan muiden tutkijoiden joukossa.

Tämä tutkielma on alun perin tehty yhdessä tutkimusparin kanssa ja olen nyt täydentänyt yhteistä tutkielmaamme. Teoriaosassa perehdyimme alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Rakensimme osion yhdessä, jakaen välillä vastuualueita, joihin perehdyimme itsenäisesti. Pyrimme keräämään lähteitä mahdollisimman laajasti käyttäen sekä ulkomaista että suomalaista kirjallisuutta. Itsenäisesti työskennellessäni olen perehtynyt alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin yhä lisää. Olen päivittänyt lähdeluettelon ajan tasalle ja selkeyttänyt tutkielman rakennetta ja asiasisältöjä. Tutkielman teoriaosa keskittyy erityisesti minäpystyvyyteen, koska se on tutkielman keskeisin käsite. Tutkielmassa kartoitettiin laajasti myös harrastuneisuutta ja musiikkiharrastusta, joka on tutkimuksen keskeinen taustamuuttuja sekä yksi keskeinen tutkimusongelma. Lisäksi tutkielma vaati taustatietoa musiikinopetuksesta, koska tutkielma keskittyy alakoulun musiikkitunneille. Tutkittavan kentän laajuudesta huolimatta yhdessä parini kanssa rakentamamme sekä yksin muokkaamani teoriaosa onnistui mielestäni hyvin ja saimme esiteltyä kattavasti tutkielmamme keskeiset käsitteet ja aiheista tehdyt aiemmat tutkimukset.

Tässä tutkielmassa tutkimusongelmia selvitettiin tilastollisia menetelmiä käyttäen. Tilastolliset menetelmät asettavat tutkielmaan tiettyjä rajoituksia, koska ilmiön kuvaaminen niitä käyttä-

en voi antaa tutkittavasta ilmiöstä karkean ja puutteellisen kuvan. Tilastollisen tutkimuksen avulla voidaan kuitenkin kattavasti kartoittaa tutkittavan ilmiön tilaa, mutta sen avulla ei pystytä selittämään riittävästi ilmiöön vaikuttavia syitä. Kattava syitä selvittävä tutkimus vaatisi kvantitatiivisen tutkimuksen lisäksi kvalitatiivisen tutkimuksen ominaisuuksia, sillä sen avulla voidaan keskittyä syvemmin tutkimusongelmiin. Tämän laajuiseen tutkimukseen ei kuitenkaan ole syytä ryhtyä pro gradu -tutkielmassa. Tämän vuoksi pyrimmekin tutkimusparini kanssa ainoastaan kartoittamaan oppilaiden minäpystyvyyttä musiikin eri alueilla ja sen eroja eri ryhmien välillä. Tämänkaltaisissa ja myös monissa muissa minäpystyvyytutkimuksissa tilastolliset menetelmät ovat yleisin keino, jolla minäpystyvyyttä on tutkittu. Niiden käyttöä voidaan siis pitää perusteltuna aikaisempien tutkimusten perusteella, mutta myös sen vuoksi, että tutkielmaan valitut tutkimusongelmat on suunniteltu selvitettäväksi tilastollisin keinoin.

Olen tyytyväinen siihen, kuinka selkeitä tutkimustuloksia saimme kyselylomakkeemme avulla. Aikaisempien musiikillista minäpystyvyyttä mittaavien tutkimuksien vähyyden vuoksi meillä ei ollut aiheeseen liittyvää valmista kyselylomaketta, jota olisimme voineet hyödyntää omaa lomaketta tehdessämme. Tämän vuoksi kokosimme kyselylomakkeemme itse suunnitellen sen Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta. Yleistä minäpystyvyyttä mittaava osio pohjautuu puolestaan Pintrichin & De Grootin (1990) itsearviointimittarin (MLSQ) minäpystyvyyssosioon. Pyrimme kokoamaan lomakkeeseen selvät kokonaisuudet, jotka mittaavat oppilaiden minäpystyvyyttä musiikin eri osa-alueilla. Osa-alueista muodostettiin SPSS-ohjelmalla kuusi summamuuttujaa, joiden jokaisen reliabiliteetti kohosi korkeaksi (Cronbachin alfa > 0,76). Reliabiliteettia olisi kenties voinut nostaa vielä lisäämällä summamuuttujiin väittämiä, mutta emme nähneet tätä tarpeelliseksi, koska reliabiliteetti oli ilman lisäyksiäkin korkea ja väittämät mittasivat juuri haluamiamme asioita.

Kysely toteutettiin Jyväskylän alueen viiden eri koulun viidennessä luokassa keväällä 2010. Tutkimuksen mukaan Jyväskylän alakoulun viidesluokkalaisten minäpystyvyyden musiikin eri osa-alueilla on keskimääräinen. Korkein minäpystyvyyden viidesluokkalaisten on yleisessä minäpystyvyydessä, joka viittaa siihen, että oppilaat tuntevat suoriutuvansa kokonaisuudessaan musiikkitunneilla hyvin. He uskovat ymmärtävänsä opetetut asiat ja saavansa hyvän arvion musiikista. Muihin musiikinopetuksen osa-alueisiin siirryttäessä keskiarvot hieman laskevat. Tämä voi johtua siitä, että muut musiikinopetuksen osa-alueita mittaavat osiot sisälsivät yksityiskohtaisempia

väittämiä. Muista musiikinopetuksen osa-alueista minäpystyvyys laulamissa koetaan kaikista matalimmaksi ja minäpystyvyys musiikkiliikunnassa korkeimmaksi.

Kahdella taustamuuttujalla, sukupuoliella ja harrastuneisuudella, on tutkimustulostemme mukaan suuri yhteys oppilaan kokemaan minäpystyvyyteen. Kolmannella taustamuuttujalla, oppilaan käymällä koululla, on tilastollisesti merkitsevä yhteys minäpystyvyyteen ainoastaan yleisen minäpystyvyyden osalta.

Tytöt arvioivat minäpystyvyytensä kaikilla musiikinopetuksen osa-alueilla korkeammaksi kuin pojat. Suurimmat erot sukupuolten välillä minäpystyvyyksissä esiintyy laulamissa, musiikkiliikunnassa ja soittamisessa. Tutkimustulos on mielenkiintoinen, sillä se eroaa aiemmin esitellystä minäpystyvyytutkimuksen tuloksista, jonka mukaan miesten minäpystyvyys on naisten minäpystyvyyttä huomattavasti korkeampi (Nielsen 2004). Nielsenin tutkimus mittaa kuitenkin hieman vanhempien, musiikkia aktiivisesti harrastavien henkilöiden minäpystyvyyttä, joka saattaa selittää erot tutkimustuloksissamme. Toisessa aikuisten musiikillista minäpystyvyyttä mittaavassa tutkimuksessa sukupuolten välisiä eroja minäpystyvyydessä ei ilmennyt lainkaan (Ritchie & Williamon 2007). Ritchien & Williamonin (2011b) uudemman tutkimuksen tulokset vastaavat kuitenkin omia tutkimustuloksiamme, eli tytöt arvioivat minäpystyvyytensä korkeammaksi kuin pojat. Voisiko siis ikä olla yksi ratkaiseva tekijä minäpystyvyyden muutoksissa?

Omassa tutkimuksessamme musiikkia harrastavat oppilaat kokevat minäpystyvyytensä korkeammaksi kuin musiikkia harrastamattomat kaikilla musiikin osa-alueilla. Tulokset ovat kaikkien musiikin osa-alueiden osalta vähintään tilastollisesti merkitseviä. Tulokset olivat oletustemme mukaisia. Tutkimuksessamme keskitymme aktiivisiin musiikkiharrastuksiin ja niistä erityisesti laulamiseen ja soittamiseen. Myös Hanifi (2005, 2009) ja Juvonen (2006) ovat tutkimuksissaan keskittyneet nuorten musiikkiharrastuksiin. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat, että reilu 10 % suomalaisista lapsista harrastaa aktiivisesti soittamista. Harrastus on tyttöjen keskuudessa suosittumpi kuin poikien. Yleisimmin soitetut soittimet ovat piano ja kitara, joista tytöt soittavat useammin pianoa ja pojat kitaraa. Tytöt harrastavat soittoa useammin soittotunneilla ja pojat itseksensä tai bändeissä. Pojille bändisoitto on huomattavasti yleisempää kuin tytöille. Hanifi ja Juvonen keskittyivät tutkimuksissaan myös lauluharrastukseen. Tuloksien mukaan laulaminen on yleinen harrastusmuoto ja siitä erityisesti kuoroharrastus on vahvasti sidonnainen sukupuoleen.

Tutkielmamme tulokset ovat osittain yhteneviä Hanifin ja Juvosen tutkimuksien kanssa. Tuloksemme osoittivat, että 38,1 % tutkimukseen osallistuneista oppilaista harrastaa musiikkia ak-

tiivisesti. Oli yllättävää, että poikien keskuudessa soittoharrastus on yleisempää kuin tyttöjen keskuudessa. Lisäksi huomiota herätti se, että tytöt harrastavat bändisoittoa useammin kuin pojat. Suosituimmiksi soittimiksi myös meidän tutkimuksessamme nousevat piano ja kitara, joiden soittamisen sukupuolijakaumat vastaavat aiemmin tehtyjä tutkimuksia. Yleisin laulamisen harrastusmuoto on jyväskenläläisten viidesluokkalaisten keskuudessa yksinlaulaminen, jota harrastaa 6,3 % oppilaista. Laulaminen on tutkimuksemme mukaan vahvasti sukupuolisidonnainen harrastus, sillä vain kaksi poikaa ilmoittaa laulavansa bändissä. Ainoastaan tytöt kertovat harrastavansa laulamista yksin sekä kuorossa. Tulos on yhtenevä Juvosen tutkimustulosten kanssa.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että oppilaiden minäpystyvyydessä on parantamisen varaa. Tämä asettaa haasteita koulun musiikinopetukselle. Mistä keskinkertainen tulos voi johtua ja kuinka minäpystyvyyttä voitaisiin parantaa? Eritoten huolta herättää poikien minäpystyvyyden alhaisuus eri musiikin osa-alueilla. Koska harrastuneisuus on niin vahvasti yhteydessä minäpystyvyyteen, voisi yksi vaihtoehto minäpystyvyyden parantamiseen olla oppilaiden kannustaminen musiikkiharrastusten pariin. Elinikäiseen musiikkiharrastukseen kannustaminen mainitaan keskeisenä tavoitteena myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Harrastuksen aloittamiseen voisi innostaa esimerkiksi koulun järjestämä kerhotoiminta. Tämä voisi olla hyvä vaihtoehto siksi, koska musiikkiharrastus mielletään usein suhteellisen kalliiksi harrastukseksi. Useilla kouluilla on nykyisin hyvät välineet esimerkiksi bändiharrastukseen, joten miksi ei välineistöä hyödynnettäisi myös kouluajan ulkopuolella? Bändiharrastus saattaisi osaltaan innostaa poikia myös lauluharrastukseen. Kuoro- ja yksinlaulu mielletään usein tyttöjen harrastukseksi, mutta bändissä laulamisaella ei ole perinteisesti samanlaista leimaa.

Kiinnostava tulos oli myös se, että koulujen välillä löytyi eroja oppilaiden yleisessä minäpystyvyydessä. Tuloksista voi päätellä, että koulujen toiminnalla ja välineistöllä on vaikutusta oppilaiden minäpystyvyyteen. Toisaalta tulos viittaa Banduran (1994, 78–79) väittämään, että opettajan toiminnalla on merkitystä oppilaan kokemaan minäpystyvyyteen. Pätevä, kannustava ja innostunut opettaja voi saada parempia tuloksia aikaan kuin epäpätevä opettaja. Huolestuttavaa kuitenkin on, että taito- ja taideaineiden arvostuksen heikkenemisen myötä kouluissa suositaan tietopainotteisia kouluaineita taitoaineiden sijaan. Kehitys on johtanut siihen, että taito- ja taideaineiden tuntimääriä on vähennetty. Tämä koskee myös musiikinopetusta. Tuntien vähyys puolestaan vaikuttaa siihen, että pätevien opettajien saanti musiikin opettamiseen on entistä vaike-

ampaa, joka puolestaan heijastuu oppilaiden minäpystyvyyteen ja näin ollen heidän musiikkisuorituksiinsa.

Tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttivat monet seikat. Tutkimus toteutettiin olemalla itse paikan päällä tutkimustilanteessa, joten vastausprosentti nousi hyvin korkeaksi (96,6 %). Tutkimusjoukkomme on pro gradu -tutkielmaan mielestäni riittävän suuri (N=113), mutta nostamalla kohdejoukon lukumäärää, olisivat tulokset olleet paremmin yleistettävissä koko perusjoukkoon. Lisäksi otoksemme koostuu ainoastaan Jyväskylän alueen viidensistä luokista, joten laajentamalla otos kaupungin rajojen ulkopuolelle olisi tutkimuksemme antanut paremmin tietoa koko perusjoukosta. Tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista, koska kyselylomakkeemme oli rakennettu Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta. Kyselylomakkeen olisi voinut muodostaa myös käyttämällä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004) pohjana, mutta tällöin emme olisi saaneet tutkittua minäpystyvyyttä yhtä spesifisti kuin tutkimme, koska kuntakohtaisten opetussuunnitelmien tavoitteet on laadittu yksityiskohtaisemmin kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa vahvasti myös testitilanne. Jokaiselle oppilaalle annettiin sama ohjeistus kyselylomakkeen täyttämiseen, joka osaltaan saattoi nostaa tutkielman reliabiliteettia. Kyselylomake sisälsi kuitenkin vaikeita termejä, kuten kaanon ja intervallit, joista kaikilla oppilaille ei ollut välttämättä tietämystä. Annoimme oppilaille mahdollisuuden kysyä heille epäselviä termejä, joihin olimme sopineet vastaukset yhdessä ennen testin suorittamista. Emme voi kuitenkaan taata, että jokainen oppilas selvitti epäselvän käsitteen meiltä. Tämän vuoksi parempi vaihtoehto olisi voinut olla termien selittäminen kaikille oppilaille yhteisesti ennen kyselylomakkeiden jakoa.

Kyselymme onnistui mielestäni suhteellisen hyvin ja viidesluokkalaisten oppilaiden (N=113) vastaukset tarjoavat suuntaa-antavan kuvan Suomen viidesluokkalaisten minäpystyvyydestä musiikkitunneilla. En muuttaisi kyselylomakettamme paljon, mutta jälkikäteen ajateltuna väittämiä mittaavan Likertin asteikon numero 3 (= en osaa sanoa) olisi mielestäni pitänyt olla ”en ole samaa enkä eri mieltä”. Meidän käyttämämme Likertin asteikkomalli on ollut vallalla etenkin vanhemmissa tutkimuksissa, mutta nykyisin käytetään enemmän toiseksi mainittua tapaa.

Minäpystyvyyttä on Suomessa oppilaiden osalta tutkittu hyvin vähän, joten jatkotutkimuksille on tilaa. Tärkeää olisi esimerkiksi tutkia, miten koulussa olevat tekijät kuten opettaja ja hänen toimintansa, vertaisryhmä ja oppimisympäristö ovat yhteydessä oppilaan kokemaan minäpys-

tyvyyteen, koska oma tutkimuksemme antaa selviä viitteitä siitä, että näillä tekijöillä on yhteys oppilaan pystyvyysuskomuksiin. Näiden tietojen avulla oppilaiden minäpystyvyyttä voitaisiin kehittää koulun musiikkitunneilla ja näin ollen parantaa heidän menestymistään musiikissa ja edistää heidän kokonaisvaltaista kasvuprosessiaan. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka oppilaiden minäpystyvyysuskomukset vaikuttavat oppilaiden suoriutumiseen ja saavutuksiin musiikkitunneilla. Näitä tutkimusongelmia voitaisiin tutkia kvantitatiivisin menetelmin kyselylomakkeen avulla tai kartoittaa laajemmin kvalitatiivisen haastattelututkimuksen avulla. Mielenkiintoista olisi myös tutkia oppilaiden minäpystyvyyttä muiden koulun oppiaineiden osalta. Tämän tutkimuksen kyselylomaketta voisi käyttää sovelletuin kysymyksin tällaisten tutkimusten pohjana.

Keväällä 2010 toivoimme yhdessä tutkimusparini kanssa tutkimuksemme herättävän opettajien mielenkiinnon oppilaiden kokemaa minäpystyvyyttä kohtaan. Toivon tätä yhä edelleen, sillä minäpystyvyys on tärkein oppilaan menestymistä selittävä tekijä. Opettajien tulisi olla tietoisia oppilaidensa pystyvyysuskomuksista ja tukea niitä mahdollisuuksiensa mukaan, jotta jokaiselle oppilaalle pystyttäisiin takaamaan hyvä ja tasavertainen musiikkikasvatus.

LÄHDELUETTELO

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Alanne, P., Kasper, E., Linnankivi, M. & Partanen, P. 1987. Peruskoulun opetuksen opas: musiikki. Helsinki: Kouluhallitus.
- Anttila, M. 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.) Musiikki koulussa ja nuoren elämässä: Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 3, 15–165. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Anttila, M & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Bandura, A. 1977. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1994. Self-Efficacy. Teoksessa V.S. Ramachaudran (toim.) *Encyclopedia of Human Behavior* vol. 4, 71–81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Stanford University.
- Bandura, A. 2006. Toward a Psychology of Human Agency. *Association for Psychological Science* 1 (2), 164–180.
- Brand, M. 1986. Relationship between Home Musical Environment and Selected Musical Attributes of Second-Grade Children. *Journal of Research in Music Education*, 34 (2), 11–120.
- Chowdhury, M.S. & Shahabuddin, A.M. 2007. Self-efficacy, Motivation and Their Relationship to Academic Performance of Bangladesh College Students. *College Quartely* 10 (1), 1–9.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. 1989. The Dynamics of Intrinsic Motivation: A Study of Adolescents. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.) *Research on Motivation in Education*. Vol 3. Goals and Cognitions, 45–73. San Diego: Academic Press, Inc.
- Davidson, J. W., Howe, 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*, 188-206. New York: Oxford University Press.

- Elliott, David J. 1995. *Music Matters*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, David J. 1996. *Music Education in Finland: A New Philosophical View*. *Musiikkikasvatus* 1(1), 6–22.
- Fowler, C. 1996. *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press.
- Hallam, S. 2002. *Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research*. *Music Education research* 4 (2), 225–244.
- 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*, 117–135. Helsinki: Tilastokeskus.
- Hanifi, R. 2009. *Musiikin aktiiviset harrastajat*. Teoksessa M. Liikkanen (toim.) *Suomalainen vapaa-aika: Arjen ilot ja valinnat*, 225–250. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkilä, T. 1999. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Heikkilä, T. 2008. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Heino, T. & Ojala, M-L. 1999. *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2003. *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi: Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Oulu: Oulu University Press.
- Juvonen, A. 2000. *...Johnnyllakin on uniformu, heimovaatteet ja -kampaus...Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina*. Jyväskylä: University Printing House.
- Juvonen, A. 2006. *Musiikillinen orientaatio ja sen muodostuminen*. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.) *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä: Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 3*, 165–338. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelma. 2009. Saatavilla osoitteessa: <URL: <http://opspro.peda.net/jyvaskyla/>> (20.1.2013)
- Keskinen, V. 2001. *Kiirettä pitää: Kaverit, koti, koulu ja nuorten vapaa-aika Helsingissä 2000*. Helsinki: Fagepaino Oy.

- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Lievestuore: Library of Jyväskylä.
- Kovanen, T. 2010. Kaikki paitsi musiikkikasvatus on turhaa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24889/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201008232484.pdf?sequence=1>> (20.12.2012)
- Kuivamäki, K., Mantere, M., Ruippo, M. ja Unkari, J. 2012. Musiikin opetustilojen määrittely. Teoksessa J. Unkari (toim.) Musiikin opetustilojen suunnitteluopas. Peruskoulu ja lukio. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:8. Saatavilla osoitteessa: <URL:
http://www.oph.fi/download/143053_musiikin_opetustilojen_suunnitteluopasi.pdf> (24.2.2013)
- Kurkela, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki. Helsinki: Hakapaino oy.
- Langer, S. K. 1953. Feeling And Form: A Theory of Art Developed from Philosophy in a New Key. New York: Charles Scribner's Sons.
- LeBlanc, A. 1987. Development of Music Preference in Children. Teoksessa J. G. Peery, I. W. Peery & T. W. Draper (toim.) New York: Sprinler Verlag.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, K. 1982. Musiikin harrastus eri tekijäryhmien yhteistuloksena. Turun yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisematon lisensiaattityö.
- Lehtonen, K. 1983a. Harrastuneisuus musiikinopetuksen tavoitteena. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 14 (4), 290–295.
- Lehtonen, K. 1983b. Musiikkinautinto musiikin harrastuksen virittäjänä. Psykologia 18 (6), 314–417.
- Lehtonen, K. 1986. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä, psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Turku: Grafia.
- Lindström, T. E. 2011. Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto, Humanistinen tiedekunta. Saatavilla www-muodossa:

<URL:<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36644/9789513943899.pdf?sequence=1>> (13.1.2013)

- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. 2003. The Role of Self-efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading & Writing Quarterly* 19 (2), 119–137.
- Louhivuori, J. 2003. Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*, 251–259. Vaasa: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.
- Luszczynska, A. & Schwarzer, R. 2005. Social Cognitive Theory. Teoksessa M. Conner & P. Norman (toim.) *Predicting Health Behaviour Research and Practice with Social Cognition Models*. 2. painos. Berkshire: Open University Press, 127–169.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen: Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: International Methelp ky.
- Musiikkiluokan varustus. Koulujen musiikinopettajat ry:n suositus musiikkiluokan perusvarusteista. 2013. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/varustus.html>](http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/varustus.html) (22.2.2013)
- Nielsen, S. G. 2004. Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Instrumental and Vocal Individual Practice: A Study of Students in Higher Music Education. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://iimp.chadwyck.com/quick/displayMultiItem.do?Multi=yes&ResultsID=1271E1B70EE&&QueryName=articles&ItemNumber=1&ItemID=iimp00354751&FormatType=raw&journalID=JID03057356&logType=fulltext>](http://iimp.chadwyck.com/quick/displayMultiItem.do?Multi=yes&ResultsID=1271E1B70EE&&QueryName=articles&ItemNumber=1&ItemID=iimp00354751&FormatType=raw&journalID=JID03057356&logType=fulltext) (1.4.2010)
- Pajares, F. 1997. Current Directions in Self-Efficacy Research. Teoksessa M. L. Maehr & P. R. Pintrich (toim.) *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 10, Greenwich, CT: JAI Press, 1–49.
- Pajares, F. 2000. Schooling in America: Myths, Mixed Messages, and Good Intentions. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.des.emory.edu/mfp/pajaresgtl.html>](http://www.des.emory.edu/mfp/pajaresgtl.html) (5.2.2010)
- Pajares, F. 2002. Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>](http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html) (20.1.2010)
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. 1990. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 33–40.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla
www-muodossa: <URL:<http://www.oph.fi/info/ops>> (25.9.2009)
- Puurula, A. 1997. Taidekasvatus elinikäisen kasvatuksen perustana. Teoksessa M. R. Mustonen (toim.) Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Hakapaino oy, 131–136.
- Puurula, A. 1998. Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytänteitä, teoriaa. Helsinki: Studia Pedagogica 17, 9–27.
- Regelski, T. A. 1981. Teaching General Music: Action Learning for Middle and Secondary Schools. New York: Schirmer Books.
- Regelski, T. A. 1992. The Action Value of Musical Experience. Teoksessa J. Paynter & al. (toim.) Companion to Contemporary Musical Thought. Volume 12. London: Routledge, 105–127.
- Regelski, T. A. 2004. Teaching General Music in Grades 4-8: A Musicianship Approach. New York: Oxford University press.
- Reimer, Bennett. 1989. A Philosophy of Music Education. (2nd ed.) Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Ritchie, L. & Williamon, A. 2007. Measuring Self- Efficacy in Music. International Symposium on Performance Science. London: AEC. Saatavilla www- muodossa:
<URL: <http://www.rcm.ac.uk/cache/fl0003626.pdf>> (10.2.2010)
- Ritchie, L. & Williamon, A. 2011a. Measuring distinct types of musical self-efficacy. Psychology of Music 39 (3), 328.
- Ritchie, L. & Williamon, A. 2011b. Primary School Children's Self-Efficacy for Music Learning. Journal of Research in Music Education 59 (2), 146.
- Ropo, E. 1993. Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) taiteen perusopetuksen käsikirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 55–70.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Salavuo, M. 2004. Musiikin uudistuva oppimisympäristö. Saatavilla www-muodossa:
<URL:http://movenet.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=39>
(15.11.2009)
- Schunk, D. H. 1983a. Ability versus Effort Attributional Feedback Differential Effects of Self-

- Efficacy and Achievement. *Journal of Educational Psychology* 75, 848–856.
- Schunk, D. H. 1983b. Reward Contingencies and the Development of Children's Skills and Self-Efficacy. *Journal of Educational Psychology* 75, 511–518.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R & Meece, J.L. 1996. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Pearson, Merrill/Prentice Hall.
- Schweinle, A. & Mims, G. A. 2009. Mathematics Self-Efficacy: Stereotype Threat Versus Resilience. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<URL: <http://www.springerlink.com/content/t2762n2vv6w334t2/fulltext.pdf>> (1.4.2010)
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R. 1982. The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Review* 51, 663–671.
- Suomen musiikkineuvosto 2006. Musiikkipoliittinen ohjelma 1/2006. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<URL :<http://www.musiikkineuvosto.fi/index.php?mid=43>> (26.9.2009)
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<URL: <http://www.musicedu.fi/?mid=414>> (17.11.2009)
- Swanwick, K. 1979. *A Basis for Music Education*. London: Nfer-Nelson.
- Swanwick, K. 1999. *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<URL:http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/taideyl_ops.pdf> (16.11.2009)
- Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<URL:http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/musiik_tait_ops_2002.pdf> (16.11.2009)
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 113. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<URL:http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/vesioja_luokanopettaja/vesioja.pdf> (2.2.2010)
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 68–81.
- Zimmermann, B. J. 1995. Self-Efficacy and Educational Development. Teoksessa A. Bandura (toim.) *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, 202–231.

LIITTEET

LIITE 1. Kyselylomake.

Tämän kyselylomakkeen tietoja käytämme pro gradu -tutkielmamme tekemisessä. Kyselyyn vastataan nimettömänä ja lomake palautetaan heti vastaamisen jälkeen kyselyn tekijöille kirjekuoreen. Vastaukset ovat luottamuksellisia, eli kukaan muu sinun lisäksi ei tule tietämään, mitä juuri sinä vastasit. Vastaa kysymyksiin huolellisesti ja rehellisesti, mutta älä pohdi niitä liikaa. Kysymyskohtaiset vastausohjeet on *kursivoitu*.

OSIO 1**MUSIIKKIHARRASTUS KOULUN ULKOPUOLELLA**

1. Sukupuoli tyttö poika

2. Ikä

3. Harrastatko musiikkia? Kyllä En

Jos et harrasta musiikkia, siirry suoraan kysymykseen 5.

4. Miten harrastat musiikkia kouluajan ulkopuolella? *(Myös koulun järjestämä kouluajan ulkopuolinen musiikillinen kerhotoiminta huomioidaan)*

soittaminen yksin

soittimeni:

orkesteri

soitinyhtye

bändisoitto

laulaminen yksin

laulaminen bändissä

laulaminen kuorossa

muuten, miten? _____

OSIO 2**KOKEMUKSENI KOULUN MUSIIKINTUNNEILLA**

Vastaa seuraaviin väittämiin ympyröimällä sen vaihtoehdon numero, joka kuvaa mielipidettäsi parhaiten.

Tarkista vastattuasi, että huomasit vastata jokaiseen väittämään.

Jokaiseen väittämään liittyy viisi vastausmahdollisuutta, joista valitset vain yhden.

5 Olen täysin samaa mieltä

4 Olen hieman samaa mieltä

3 En osaa sanoa

2 Olen hieman eri mieltä

1 Olen täysin eri mieltä

	eri				
samaa					
mieltä					
5. Verrattuna luokkakavereihini, oletan suoriutuvani hyvin musiikissa.	1	2	3	4	5
6. Olen varma, että ymmärrän musiikkitunneilla opetetut asiat.	1	2	3	4	5
7. Luulen pärjääväni hyvin koulun musiikkitunneilla.	1	2	3	4	5
8. Suoriudun hyvin musiikkituntien toiminnoista.	1	2	3	4	5
9. Luulen, että saan hyvän musiikin numeron/arvion musiikista.	1	2	3	4	5
10. Osallistun mielelläni musiikkitunnin toimintoihin.	1	2	3	4	5
11. Verrattuna luokkakavereihini, luulen olevani hyvä laulamaan.	1	2	3	4	5
12. Mielestäni ryhmälauluissa on helppoa pysyä omassa äänessä.	1	2	3	4	5
13. Opin nopeasti musiikkitunneilla opeteltavan uuden laulun.	1	2	3	4	5
14. Laulan mielestäni kauniisti.	1	2	3	4	5
15. Osaan laulaa nuotilleen.	1	2	3	4	5
16. Uskallan laulaa mikrofonin.	1	2	3	4	5
17. Laulan mielelläni yksin muiden kuunnellessa.	1	2	3	4	5
18. Osaan laulaa kaanonissa.	1	2	3	4	5

19. Pystyn hahmottamaan kappaleista perussykkeen.	1	2	3	4	5
20. Verrattuna luokkakavereihini, osaan hyvin kompata kappaleita rummuilla.	1	2	3	4	5
21. Osaan säestää kehorytmeillä tunneilla laulettavia lauluja.	1	2	3	4	5
22. Sointujen soittaminen kanteleella on mielestäni vaikeaa.	1	2	3	4	5
23. Osaan säestää lauluja laattasoittimilla.	1	2	3	4	5
24. Pystyn keskittymään oman soittimeni soittamiseen eri soitinkokoonpanoissa.	1	2	3	4	5
25. Osaan soittaa hyvin melodioita nokkahuilulla.	1	2	3	4	5
26. Pystyn säestämään tunneilla laulettuja lauluja erilaisilla rytmisoittimilla.	1	2	3	4	5
27. Osaan soittaa hyvin bassolla tunneilla opetettuja otteita.	1	2	3	4	5
28. Osaan säestää lauluja pianolla tai syntikalla.	1	2	3	4	5
29. Pysyn hyvin mukana laululeikeissä.	1	2	3	4	5
30. Musiikin tahdissa liikkuminen on mielestäni vaikeaa.	1	2	3	4	5
31. Pärjään hienosti musiikkitunneilla tanssituissa tansseissa.	1	2	3	4	5
32. Mielestäni laulun ja liikkeen yhdistäminen on helppoa.	1	2	3	4	5
33. Osaan tunnistaa äänen perusteella erilaisia orkesterisoittimia.	1	2	3	4	5
34. Pystyn erottamaan kuuntelemalla laulajien äänialoja.	1	2	3	4	5
35. Tunnistan kuuluisien suomalaisten säveltäjien pääteoksia.	1	2	3	4	5
36. Osaan kuunnella tunneilla kuunneltua musiikkia keskittyneesti.	1	2	3	4	5
37. Osaan kertoa ajatuksiani kuunnelluista kappaleista.	1	2	3	4	5
38. Tunnistan pohjoismaisten säveltäjien pääteoksia.	1	2	3	4	5
39. Tunnistan nuottien aika-arvoja.	1	2	3	4	5
40. Osaan löytää kappaleista perusrytmin.	1	2	3	4	5
41. Osaan lukea nuotteja nuottiviivastolta.	1	2	3	4	5
42. Pystyn erottamaan mollin ja duurin toisistaan.	1	2	3	4	5
43. Tunnistan intervalleja.	1	2	3	4	5

44. Tiedän musiikin termien perusteella, milloin minun tulee soittaa

hiljaa ja milloin kovaa.

1 2 3 4 5

45. Tiedän musiikin termien perusteella, millä tempolla minun tulee soittaa.

1 2 3 4 5

46. Osaan seurata kappaleen etenemistä nuottikuvasta.

1 2 3 4 5

KIITOS VASTAUKSESTASI JA AURINKOISTA KEVÄÄN JATKOA!

LIITE 2. Ohjeistus oppilaille kyselylomakkeen täyttöön

Olemme Anna Mantere ja Emmi Räisänen Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksesta. Tulimme tekemään tutkimusta teidän kokemuksistanne musiikkitunneilla.

Jaamme teille kohta kyselyn, johon te vastaatte lyijykynällä. Kysely sisältää muutaman rasti-
tituskohdan, joihin vastaatte laittamalla rastin oikeaan laatikkoon sekä väittämiä, jotka koskevat
teidän omia tuntemuksia osaamisestanne musiikkitunneilla. Väitteisiin vastaatte ympyröimällä
numeron 1-5, joista 1= täysin eri mieltä, 2= hieman eri mieltä, 3= en osaa sanoa, 4= hieman
samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä. Vaihtoehdot ovat muistutuksena taululla sekä kyselyl-
omakkeessa. Vastausvaihtoehdoista voit ympyröidä ainoastaan yhden vaihtoehdon. Jos tulet
vastaamisen jälkeen toisiin ajatuksiin, ja haluat vaihtaa vastausta, pyyhi vanha vastaus tarkasti ja
ympyröi uusi vastaus selkeästi.

Vastaukset ovat luottamuksellisia, eli kukaan muu kuin sinä, ei tule tietämään, mitä juuri sinä
vastasit. Vastaa kysymyksiin rauhassa, huolellisesti ja rehellisesti, mutta älä pohdi niitä liikaa.
Keskity vain omaan työhösi ja anna kaverille työrauha. Voit aloittaa lomakkeen täyttämisen heti
saadessasi sen. Muista kuitenkin, ettet kirjoita omaa nimeäsi kyselylomakkeeseen.

Jos sinulle herää kysymyksiä kesken kyselyn, nosta käsi ylös. Kun olet saanut lomakkeen täy-
tettyä, palauta se suoraan meille. Aloitetaan kysely.

LIITE 3. Tutkimuslupa

Tutkimuslupa on myönnetty Emmi Räisäselle ja Anna Mantereelle pro gradu -työhön, joka suoritetaan seuraavissa Jyväskylän alueen peruskouluissa: Halssilan koulu, Puistolankoulu, Jyskän koulu, Kypärämäen koulu ja Keljon koulu. Tutkimus koskee viidennen luokan oppilaiden minäpystyvyyttä koulun musiikkitunneilla.

Laila Landén

Laila Landén
sivistysjohtaja
Jyväskylän kaupunki

Kilpisenkatu 1
PL 341
40101 Jyväskylä
Puh. 014 266 4027
040 521 0040
laila.landén@jkl.fi

LIITE 4. Tiedote oppilaiden huoltajille

Tiedote oppilaiden huoltajille

Hei!

Opiskelemme Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa luokan- ja musiikinopettajiksi. Teemme pro gradu -tutkielmaa viidesluokkalaisten musiikillisesta minäpystyvyydestä koulun musiikki-tunneilla. Keräämme tietoa kyselylomakkeella viiden Jyväskylän seudun alakoulun viidenneltä luokalta. Lapsenne koulu ja luokka valittiin tutkimukseen ryväsoitannalla.

Tietoturvalain mukaan tällaisesta kyselystä koululla tulee tiedottaa oppilaiden huoltajille. Kyselyyn vastataan nimettömänä, joten ketään vastaajista ei voida tunnistaa. Käsittelemme vastaukset luottamuksellisesti ja ne tulevat vain meidän käyttöömme.

Mikäli haluatte lisätietoja tutkimuksesta tai teillä on jotain kysyttävää siihen liittyen, pyydämme ottamaan yhteyttä. Vastaamme mielellämme kaikkiin tutkimustamme koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin

Anna Mantere

Savonlinnan opettajankoulutuslaitos

anna.kotivuori@joensuu.fi

040- 503 0970

Emmi Räisänen

Savonlinnan opettajankoulutuslaitos

emmi.raisanen@joensuu.fi

044- 518 5885

LIITE 5. Summamuuttujien frekvenssit

Statistics

		yleinen mi- näpystvyys	minäpysty- vyys laula- misessa	minäpysty- vyys kuunte- lussa	minäpysty- vyys teorias- sa	minäpysty- vyys soitta- misessa	minäpysty- vyys musiik- kiliikunnassa
N	Valid	111	104	112	108	105	111
	Missing	2	9	1	5	8	2
Mean		3,5706	2,8546	2,8824	3,0810	2,9838	3,3108
Median		3,6667	2,8125	2,8333	3,1250	3,0000	3,2500
Mode		3,67	3,38	2,83	3,00 ^a	3,30	3,00
Std. Deviation		,75830	,89905	,77905	,95110	,75014	,96190
Minimum		1,67	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum		5,00	5,00	4,50	5,00	4,60	5,00
Percenti- les	25	3,0000	2,2500	2,3333	2,4063	2,5500	2,7500
	50	3,6667	2,8125	2,8333	3,1250	3,0000	3,2500
	75	4,1667	3,3750	3,5000	3,7500	3,5000	4,0000

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

LIITE 6. Koulujen väliset erot yleisessä minäpystyvyydessä

Multiple Comparisons

yleinen minäpystyvyys

Scheffe

(J) Kou- (I) Koulut lut	Mean Differen- ce (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
koulu 1 koulu 2	-,24780	,20657	,837	-,8954	,3998
koulu 1 koulu 3	-,68716*	,19705	,020	-1,3050	-,0694
koulu 1 koulu 4	-,33593	,21260	,646	-1,0025	,3306
koulu 1 koulu 5	,16407	,21260	,963	-,5025	,8306
koulu 2 koulu 1	,24780	,20657	,837	-,3998	,8954
koulu 2 koulu 3	-,43937	,21015	,364	-1,0982	,2195
koulu 2 koulu 4	-,08814	,22479	,997	-,7929	,6166
koulu 2 koulu 5	,41186	,22479	,503	-,2929	1,1166
koulu 3 koulu 1	,68716*	,19705	,020	,0694	1,3050
koulu 3 koulu 2	,43937	,21015	,364	-,2195	1,0982
koulu 3 koulu 4	,35123	,21608	,621	-,3262	1,0287
koulu 3 koulu 5	,85123*	,21608	,006	,1738	1,5287
koulu 4 koulu 1	,33593	,21260	,646	-,3306	1,0025
koulu 4 koulu 2	,08814	,22479	,997	-,6166	,7929
koulu 4 koulu 3	-,35123	,21608	,621	-1,0287	,3262
koulu 4 koulu 5	,50000	,23034	,325	-,2222	1,2222
koulu 5 koulu 1	-,16407	,21260	,963	-,8306	,5025
koulu 5 koulu 2	-,41186	,22479	,503	-1,1166	,2929
koulu 5 koulu 3	-,85123*	,21608	,006	-1,5287	-,1738
koulu 5 koulu 4	-,50000	,23034	,325	-1,2222	,2222

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.