

**Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys  
ja koetut valmiudet opettaa musiikkia**

Ilona Vehmas

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2022

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Vehmas, Ilona. 2022. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 70 sivua + 21 liitesivua.**

Tässä tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäkäsitystä, koettuja valmiuksia opettaa musiikkia ja näiden yhteyttä. Tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoilta maaliskuussa 2022. Aineisto koostui 52 opiskelijan vastauksista tutkimuskyselyyn. Aineisto koostui sekä määrällisestä että laadullisesta aineistosta. Reliabiliteettitarkastelulla selvitettiin, muodostuvatko aineistosta Tereskan tutkimusta vastaavat summamuuttujat. Tunnuslukuilla ja analysoimalla tutkimuksen avoimia vastauksia laadullisen sisällönanalyysin keinoin kuvailtiin opiskelijoiden koettuja valmiuksia opettaa musiikkia. Hierakkisella regressioanalyysillä selvitettiin, kuinka musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia ovat yhteydessä, kun yksilön musiikin harrastuneisuus ja sivuaine on kontrolloitu.

Reliabiliteettitarkastelussa kaikki reliabiliteetit eivät ylittäneet Cronbachin arvoa .60: kuudesta tarkasteltavasta muuttujasta kaksi jäi tämän arvon alle. Tutkiessa opiskelijoiden valmiuksia opettaa musiikkia huomattiin, että valmiudet ovat jakautuneet ja suurempi osuus kokee, että ei ole valmis opettamaan musiikkia. Regressioanalyysin tuloksista huomattiin, että musiikillinen minäkäsitys selittää merkitsevästi opiskelijan valmiuksia opettaa musiikkia.

Tutkimuksen tuloksista voi todeta, että Tereskan mallia voi soveltaa varuuskella luokanopettajaopiskelijoiden minäkäsityksen mallintamiseen. Opiskelijoiden valmiuksista opettaa musiikkia huomataan, että valmiudet ovat hyvin jakautuneet. Opiskelijan musiikillinen minäkäsitys puolestaan vaikuttaa siihen, miten opiskelija kokee valmiutensa opettaa musiikkia.

Asiasanat: minäkäsitys, musiikillinen minäkäsitys, luokanopettajaopiskelijat, musiikki, opetusvalmiudet

## SISÄLTÖ

### TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>MINÄKÄSITYS .....</b>	<b>8</b>
	2.1 Minäkäsityksen määrittely .....	8
	2.2 Minäkäsityksen kehittyminen .....	11
	2.3 Minäkäsityksen mallinnukset.....	12
	2.3.1 Minäkuva, itsetunto ja ihanneminäkäsitys.....	12
	2.3.2 Shavelsonin ym. hierakinen minäkäsityksen mallinnus .....	14
<b>3</b>	<b>MUSIIKILLINEN MINÄKÄSITYS .....</b>	<b>17</b>
	3.1 Määritelmä ja suhde yleiseen minäkäsitykseen .....	17
	3.2 Musiikillinen minäkäsitys kokemusten tulkkina .....	19
	3.3 Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki .....	21
	3.3.1 Opiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys .....	21
	3.3.2 Musiikin osuus opettajankoulutuksessa.....	22
	3.3.3 Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa musiikkia... 23	
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>28</b>
	5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusaineisto.....	28
	5.2 Tutkimusaineiston keruu ja käsittely .....	29
	5.3 Aineiston analyysi.....	34
	5.3.1 Summamuuuttajat ja kuvailevat tunnusluvut .....	34
	5.3.2 Korrelaatiot ja hierarkkinen regressioanalyysi .....	35
	5.3.3 Laadullisen aineiston analyysi.....	38
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	41
<b>6</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>44</b>

6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys .....	44
6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden koetut valmiudet opettaa musiikkia .....	50
6.3 Yhteys luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisen minäkäsityksen ja koettujen musiikin opettamisen valmiuksien välillä.....	55
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>59</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	59
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet .....	62
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>65</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>71</b>

# 1 JOHDANTO

Luokanopettajan työhön kuuluu monipuolinen osaaminen. Hän opettaa luokalleen lukuisia erilaisia oppiaineita ja tukee oppilaiden kasvua ihmisinä laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien avulla (Opetushallitus 2014, 20). Hallittavia asiassältöjä on monenlaisia ympäristön tutkimisesta palloilulajeihin ja musiikin ilmiöihin (emt. 241, 264, 274). Riippuu koulusta, mitä kaikkia opetussuunnitelman aineista luokanopettaja opettaa. Viiden vuoden luokanopettajakoulutus antaa kuitenkin muodollisen pätevyyden opettaa kaikkia oppiaineita, myös musiikkia, johon tämä tutkielma keskittyy. Musiikin pakollinen osuus Jyväskylän yliopistossa on nykyisessä opetussuunnitelmassa laajuudeltaan 4 opintopistettä (Jyväskylän yliopisto 2022). Suoritettuaan tämän luokanopettajaopiskelija on valmis opettamaan musiikkia, vai onko?

Tässä tutkielmassa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäkäsitystä, koettuja valmiuksia opettaa musiikkia ja näiden yhteyttä toisiinsa. Osana kandidaatin tutkielmaani perehdyin minäkäsitykseen ja sen merkitykseen yksilölle. Aihe oli kiinnostava ja halusin jatkaa siihen perehtymistä. Musiikilliseen minäkäsitykseen päädyin taustani kautta. Olen käynyt musiikista pitkän sivuaineen osana luokanopettajaopintojani ja pohtinut sitä kautta paljon musiikkia ja omaa suhdettani siihen. Koen, että minulla on intoa ja osaamista lähteä opettamaan alakoulussa musiikkia ja koulutus on antanut minulle paljon valmiuksia. Nämä ovat kuitenkin lähtökohtani 60 opintopisteen ja oman harrastuneisuuden jäljiltä. Se on saanut minut pohtimaan, miten muut luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa musiikin opettamiseen.

Musiikillisen minäkäsityksen ja luokanopettajaopiskelijoiden koettujen valmiuksien yhdistämiseen päädyin minäkäsitysteorioiden kautta. Minäkäsitys kertoo, millainen käsitys yksilöllä on itsestään (Tulamo 1993, 13). Se vaikuttaa jopa yksilön osaamista enemmän siihen, miten yksilö suhtautuu ympäristöön ja toimii siinä (Aro ym. 2014, 10). Jos yksilö uskoo epäonnistuvansa jossain, on epäonnistumisen todennäköisyys kyseissä asiassa suurempi kuin onnistumisen. Käsit-

set itsestä ovat käytännössä itseään toteuttava ennustus. (Burns 1982, 14–15; Tulamo 1993, 35.) Musiikillinen minäkäsitys on yksi spesifeistä minäkäsityksistä yleisen minäkäsityksen alla (Burns 1982, 10). Se kertoo, miten yksilö näkee itsensä musiikillisesti ja kykynsä ja mahdollisuutensa musiikissa (Tulamo 1993, 51). Tätä kautta musiikillinen minäkäsitys voi vaikuttaa siihen, miten luokanopettajaopiskelija koee valmiutensa opettaa musiikkia.

Yksilön minäkäsitystä on tutkittu laajasti niin Suomessa kuin maailmalla, mutta musiikillista minäkäsitystä on tutkittu vähemmän. Kansainvälisellä kentällä musiikista minäkäsitystä ovat tutkineet esimerkiksi Greenberg (1970), joka tutki vaikuttaako säännöllisesti kuoroon osallistuminen ja sitä kautta mahdollisesti kehittynyt laulutaito myönteisesti tutkittavien musiikilliseen minäkäsitykseen. Uudempaa tutkimusta edustavat Spychiger ym. (2009), jotka ovat kehittäneet moniulotteisien musikaalisen minäkäsityksen mallinnuksen, johon viitataan tässä tutkimuksessa. Demorest ym. (2017) ovat tutkineet laulutaidon, musiikillisen minäkäsityksen ja valinnaiseen musiikkiin osallistumisen yhteyttä. Mawang ym. (2019) ovat tutkineet musiikillisen minäkäsityksen ja musiikillisen luovuuden yhteyttä.

Suomessa musiikillisen minäkäsityksen eräänlainen perusteos (Tereska 2003, 13) on Tulamon väitöskirja vuodelta 1993. Väitöskirjassaan Tulamo tarkasteli kattavasti musiikilliseen minäkäsitykseen liittyvää teoriaa. Tutkimuksen kohteena olivat oppilaiden musiikillisen minäkäsityksen rakenne ja siihen yhteydessä olevat tekijät (1993, 128). Juvonen (2000) tutki väitöskirjassaan kahdeksan erilaisen musiikillisen orientaatioryhmän kehittymistä ja musiikkiminän eli musiikillisen minäkäsityksen yhteyttä musiikilliseen orientaatioon. Tereska puolestaan tutki vuoden 2003 väitöskirjassaan luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäkäsitystä ja erilaisia siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tereskan tutkimus liittyy oleellisesti tähän tutkimukseen. Tutkimusten kohderyhmä on sama ja lisäksi tässä tutkimuksessa käytetty tutkimuskysely pohjaa Tereskan kyselyyn. Tereska toteutti oman kyselynsä vuonna 1989, joten on kiinnostavaa nähdä, onko saaduissa tuloksissa jotain eroa. Aiheesta on tehty myös useampi opinnäytetyö.

Esimerkiksi Saukko (2019) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan 8. luokkalaisten oppilaiden musiikillista minäkäsitystä tapaustutkimuksen keinoin. Sipinen ja Malkakorpi (2021) ovat puolestaan tutkineet niin ikään pro gradu -tutkielmassaan musiikkikasvatusopiskelijoiden musiikillista minäkäsitystä ja ryhmäjäsenyyksien merkitystä sen muodostumisessa laadullisen tutkimuksen keinoin.

Luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opettaa musiikkia on tutkinut Suomi (2019) väitöskirjassaan. Tarkemmin sanottuna hän tutki luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista kompetenssia eli pätevyyttä opettaa musiikkia perusopetuksen opetussuunnitelman näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tutkitaan koettuja valmiuksia opettaa musiikkia, mikä erottaa sen Suomen tutkimuksesta. Suomi tutki opiskelijoiden todellista pätevyyttä opettaa musiikkia, vaikka mukana oli myös muutama kysymys, jotka tutkivat tämän tutkimuksen tapaan koettuja valmiuksia (vrt. 2019, 258). Myös Juvosen (2008) tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhteesta ja sen synnystä sivuaa luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opettaa musiikkia (emt., 128). Lisäksi Vesioja (2006) on tutkinut väitöskirjassaan sitä, miten jo jonkin aikaa työssä olleet luokanopettajat näkevät itsensä musiikkikasvattajina. Tutkimuksen aihe sivusi myös musiikin opettamisen valmiuksia (esim. emt., 248).

Tämän tutkimuksen aiheita on siis tutkittu jo jonkin verran. Musiikillista minäkäsitystä ja valmiuksia opettaa musiikkia ei kuitenkaan ole tutkittu yhdessä samalla tapaa kuin tässä tutkimuksessa on tarkoitus. Näin ollen aihetta on perusteltua tutkia edelleen.

## 2 MINÄKÄSITYS

### 2.1 Minäkäsityksen määrittely

Minään liittyviin käsitteisiin, esimerkiksi minäkäsitykseen, liittyy paljon epä-määräisyyttä, määrittelemättömyyttä ja päällekkäisyyttä (Tulamo 1993, 13). Tämä on syytä huomioida lähtiessä määrittelemään kyseisiä käsitteitä. Lisäksi on syytä huomioida, että kun tutkielmassa puhutaan minäkäsityksestä, tarkoitetaan lähtökohtaisesti yleistä minäkäsitystä, ellei tekstissä erikseen tarkenneta kyseessä olevan joku spesifimpi minäkäsitys (ks. esim. Shavelson ym. 1976, 412).

Minäkäsityksen määrittely alkaa usein minän käsitteestä, sillä minä on oleellisesti yhteydessä yksilön minäkäsitykseen (mm. McDavid & Harari 1968, 222). Käsitettä minä (*self*) on tutkittu paljon ja monenlaisilla nimityksillä (emt., 220). Minään liittyykin lukuisia teorioita, ja niitä on jaoteltu esimerkiksi erilaisiin oppisuuntiin, joita ovat sosiaalipsykologiset, psykoanalyttiset, fenomenologiset ja kognitiiviset teoriat (mm. Pölkki 1987, 5–13; Tulamo 1993, 18). Tässä tutkimuksessa minää ja sitä kautta minäkäsitystä ja musiikillista minäkäsitystä lähestytään paljolti sosiaalipsykologisen teorian kautta, mutta mukana on myös näkemyksiä muista teorioista kuten fenomenologiasta (ks. Tulamo 1993, 18, 31). Onkin syytä huomioida, että vaikka teorioilla on eri lähtökohdat ja painopisteet, on niissä runsaasti yhtymäkohtia. Yleisesti kaikissa teorioissa minä nähdään hierarkkisenä kokonaisuutena, joka kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Kääriäinen 1986, 22; Tulamo 1993, 30).

Minä käsitteenä tarkoittaa sitä, mitä ihminen on, yksilön toimintojen ja käyttäytymisen kokonaisuutta, ihmistä itsessään (Korpinen 1989, 194). Minä on persoonallisuuden ydin, kokonaisuus, joka muodostuu yksilön silloisessa elämänvaiheessa olevista ominaisuuksista (Tulamo 1993, 13, 15). Minää voidaan jakaa teoreettisesti erilaisiin osa-alueisiin, joita voivat olla esimerkiksi fyysinen, emotionaalinen ja sosiaalinen minä, opiskeluminä, kieliminä ja myös musiikki-minä (Tulamo 1993, 15).



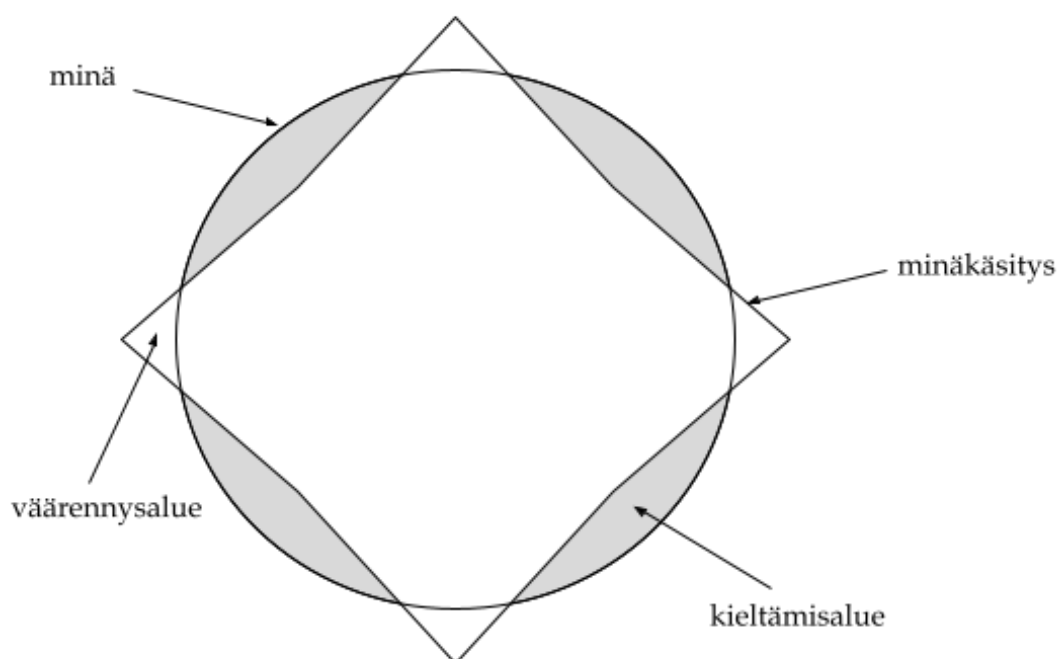
Yksi tapa minän jäsentämiseen on jakaa se kahteen yhtäaikaiseen elementtiin: subjektiivinen minä *I* ja objektiivinen minä *me* (James 1890, 371). Subjektimiinään kuuluvat muun muassa yksilön tahto, mielikuvitus, uteliaisuus ja luovuus (Kääriäinen 1986, 21–24). Ihminen tiedostaa suuren osan subjektiminästään, mutta ei kaikkea. Tämä vajavainen kokemus on objektiminä *me*. (James 1890, 400.) *I*-minän ja *me*-minän suhdetta voi kuvata seuraavasti: kun ihminen sanoo jotain, on sanoja subjektiminä *I*, mutta kun ihminen muistelee sanomaansa, tulee subjektiminästä tiedostamisen kohde, objektiminä *me* (Korpinen 1979, 15). Toisin sanoen *I* on kokija ja *me* on kokemisen objekti (Kääriäinen 1986, 24). Itsestä ja kokemuksesta ei edes ole mahdollista kertoa muuten kuin käyttämällä minää objektina (Yamamoto 1972, 1).

Minuuden subjektipuoli *I* ja objektipuoli *me* eivät ole sama asia. Samalla tapaa yksilön minä ja minäkäsitys eivät ole sama asia, vaikka termejä ei olekaan kaikissa yhteyksissä perusteltua erotella toisistaan (ks. Kukkonen 2003, 12). Minä ja minäkäsitys jakavat samantyyppisen suhteen kuin subjekti- ja objektiminä: toinen on kokonaisuus toisen ollessa sen kuvaileva vastine. Itse asiassa *me* ja minäkäsitys ovat käytännössä melkein sama asia, vaikka ne eivät täysin vastaakaan toisiaan. Minän objektipuoli *me* on minän epätäydellinen, kuvaileva puoli samoin kuin minäkäsitys on epätäydellinen, kuvaileva käsitys, joka yksilöllä on itsestään ja ominaisuuksistaan (mm. Beatty 1969, 363; Yamamoto 1972, 1–2; Tulamo 1993, 15; Aho 1996, 9). Minäkäsityksen voi myös määritellä ihmisen minässä olevaksi kognitiiviseksi rakenteeksi, joka muodostuu ihmisen kokemuksista siitä, mitä hän on (McDavid & Harari 1968, 220).

McDavid ja Harari (1968, 222) määrittelevät minäkäsityksen tarkemmin ja suhteessa minään. Kyseiseen mallinnukseen löytyy laajasti viittauksia suomalaisessa minäkäsityksen tutkimuksessa. Siihen ovat viittanneet esimerkiksi Aho (1996, 13) ja Kääriäinen (1986, 33) määritellessään minäkäsitystä ja Tulamo (1993, 16) määritellessään musiikillista minäkäsitystä. Mallinnuksessa (ks. kuvio 1) minä on ympyrä ja minäkäsitys on nelikulmio ympyrän päällä. Nelikulmio ja ympyrä ovat pitkälti päällekkäisiä, samoin minä ja minäkäsitys ovat pitkälti

sama asia. Silti molemmissa kuvioissa on alueita, jotka eivät ole osa toista kuviota. Ympyrän alueet, jotka eivät sisälly nelikulmioon, kieltämisalueet, edustavat niitä minän osia, joita emme tiedosta tai joita emme halua nähdä. Nelikulmion kulmat, jotka eivät sisälly ympyrään, väärennysalueet, edustavat minäkäsityksen alueita, joissa käsitys itsestä ei vastaa todellista minää. (McDavid & Harari 1968, 221–222.) Näin ollen minään ei sisälly kaikkea sitä, mitä sisältyy yleiseen minäkäsitykseen ja yleinen minäkäsitys ei sisällä kaikkea minästä ja toisaalta välillä ylittää sen rajat (Tulamo 1993, 16). Kuviota voidaan käyttää myös määritellessä erilaisia minäkäsityksiä, kuten Tulamo (1993, 54) on tehnyt musiikillisen minäkäsityksen kohdalla.

**Kuvio 1**



*Minän ja minäkäsityksen suhde (McDavid & Harari 1968, 222).*

Minä ja minäkäsitys ovat siis kuvion 1 osoittamassa läheisessä yhteydessä. Minäkäsitys on vajavainen kuva minästä, kuin kartta, joka yrittää kuvata mahdollisimman tarkasti jotain aluetta, mutta joka jää aina vähän vajavaiseksi (Yamamoto 1972, 2). Kuten kartta voi olla realistisempi tai epärealistisempi kuvaus alueesta, voi minäkäsitys olla realistisempi tai epärealistisempi. Muodostettu minäkäsitys on yksilön kokemusten tulkki, joka määrittelee, miten yksilö kokee tapahtumat

ja asiat (Korpinen 1989, 194). Minäkäsitys organisoii kokemukset suhteessa itseä koskeviin ajatuksiin ja uskomuksiin ja ohjaa näin, kuinka ymmärrämme ympäröivän maailman ja itsemme (Beatty 1969, 363). Näin ollen minäkäsityksen vääristyessä vääristyvät myös tulkinnat ja siksi minäkäsityksen olisi tärkeää olla realistinen.

## 2.2 Minäkäsityksen kehittyminen

Yksilön minäkäsityksen kehittyminen kytkeytyy yleisesti yksilön minuuden ja psyykkiseen kehitykseen. Yksilön biologinen syntymä ei tarkoita yksilön psykologisen puolen syntymistä, vaan minuus kehittyy pikkuhiljaa. Alkuun pieni lapsi ei edes tunnista, että hän on oma, äidistä erillinen persoonansa, vaan lapsi ja äiti elävät eräänlaisessa symbioottisessa suhteessa (Mahler ym. 1975, 3). Vasta lapsen kehittyessä ja oppiessa alkaa hänelle muodostua myös oma, ympäristöstä ja äidistä erillinen persoona (Shavelson ym. 1976, 414). Pienen lapsen erilaiset minäkäsitykset ovat tilannekohtaisia ja erilaistumattomia, oikeastaan voidaan jopa ajatella, että hänellä on vain yksi minäkäsitys. Pikkuhiljaa lapsi rakentaa konsepteja ja alkaa rakentaa minäkäsityksen hierarkkista rakennetta. (Shavelson ym. 1976, 414.)

Minäkäsityksen kehitykseen kiinnitetään erityisesti huomiota lapsuudessa ja nuoruudessa, mutta minäkäsitys muuttuu ja kehittyy koko elämän ajan (Beatty 1969, 366). Toisaalta iso osa minuuden pohjasta luodaan lapsuudessa, joten on luontevaa, että lapsuudella on iso osuus myös minäkäsityksen kehityksessä. Lapsuudessa kotiolot ohjaavat paljon minäkäsityksen kehittymistä. Lapsen huoltajat yleensä sanallistavat lapsen kokemuksia kehosta tai ympäristöstä ja näin ovat mukana lapsen minäkäsityksen muodostumisessa. (Beanie & Linka 1984, 18.) Minäkäsityksen muodostuminen onkin oppimisprosessi (Burns 1982, 31). Myös koululla on iso merkitys lapsen minäkäsityksen muovautumisessa, sillä koulu on lapselle merkittävä sosiaalinen ympäristö. Siksi myös opettajalla on iso vastuu oppilaiden minäkäsityksen kehityksen tukemisessa. (Korpinen 2000, 28.)

Minäkäsitys kehittyy osana sosiaalista vuorovaikutusta (Korpinen 1988, 98). Yksilö tarkastelee ja havainnoi muita ihmisiä ympärillään. Samalla tapaa yksilö tarkastelee myös itseään ja tekee näkemästään johtopäätöksiä. (McDavid & Harari 1968, 220–221.) Minäkäsityksen voidaankin määritellä muodostuvan yksilön itsestään tekemistä havainnoista (Shavelson & Bolus 1982, 3). Jo olemassa oleva minäkäsitys vaikuttaa voimakkaasti asioiden tulkintaan. Yksilö ottaa helpoiten vastaan ja osaksi minäkäsitystään havainnot ja tiedon, jotka ovat yhteensopivia olemassa olevien käsitysten kanssa. Vastaavasti minäkäsityksen kanssa ristiriidassa oleva tieto jää helpommin minäkäsityksen ulkopuolelle, vaikka olisikin totuudenmukaista. (McDavid & Harari 1968, 221.) Havaintojen lisäksi myös sosiaalisessa kanssakäymisessä saatu palaute vaikuttaa merkittävästi minäkäsityksen kehittymiseen. Myös palautteesta yksilö ottaa vastaan helpoiten sen, joka on yhteensopiva minäkäsityksen kanssa. (Burns 1982, 32.)

## **2.3 Minäkäsityksen mallinnukset**

Minäkäsitystä voidaan kuvata erilaisilla mallinnoilla, joissa tunnistetaan erilaisia alakäsitteitä ja ulottuvuuksia. Mallinnoita on olemassa lukuisia erilaisia. Tässä alaluvussa esitellään muutama tähän tutkimukseen liittyvä mallinnus.

### **2.3.1 Minäkuva, itsetunto ja ihanneminäkäsitys**

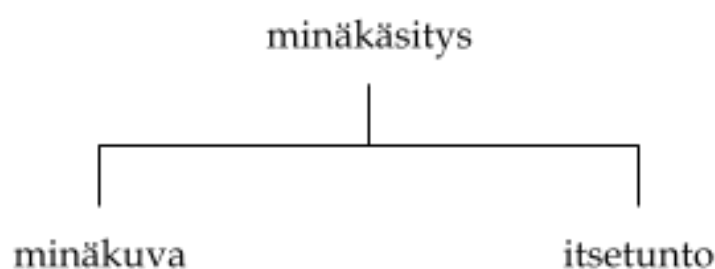
Minäkäsityksen määritelmä, ihmisen käsitys itsestään, tuo esille ennen kaikkea minäkäsityksen kuvailevan puolen, jota voidaan nimittää minäkuvaksi (mm. Miller & Moran 2012, 17). Tarkemmin määriteltynä minäkuva tarkoittaa yksilön itsestään muodostamaa yleistä mielikuvaa ja arvoja ja asenteita, joita hän itseensä liittää (Kääriäinen 1986, 49; Rosenberg 1965, 5). Se on luonteeltaan kuvaileva (Kiviruu 2017, 14). On syytä huomioida, että osa tutkijoista, esimerkiksi suomalaisessa tutkimuksessa Aho (esim. 1996, 9), käsittää minäkuvan ja minäkäsityksen synonyymeiksi. Tässä tutkimuksessa minäkäsitys ja minäkuva nähdään kuitenkin erilaisina käsitteinä muun muassa Burns (1982, 1) ja Millerin ja Moranin (2012, 17) tapaan.

Monet tutkijat erottavat minäkäsityksestä kuvailevan puolen lisäksi arvioivan puolen, itsetunnon (mm. McDavid & Harari 1968, 222; Burns 1979, 51; Lawrence 2006, 2; Miller & Moran 2012, 17, Kiviruusu 2017, 14–15). Itsetunnon puitteissa yksilö pohtii esimerkiksi sitä, onko hän ominaisuuksiensa kanssa arvokas ja hyväksyttävä (Kiviruusu 2017, 14; Miller & Moran 2012, 16; Korpinen 2000, 36). Käytännössä itsetunto kuvaa, mitä yksilö tuntee minäkuvaansa kohtaan (Miller & Moran 2012, 37), jolloin se samalla kertoo, onko ihminen mielestään tarpeeksi hyvä ja kelpaava (mm. Rosenberg 1965, 30–31). Minäkäsityksen tapaan myös itsetuntoa voidaan jäsentää erilaisilla malleilla (esim. Miller & Moran 2012, 20). Näitä malleja ei kuitenkaan käsitellä tässä tutkielmassa.

Minäkäsityksen, minäkuvan ja itsetunnon suhdetta voi mallintaa kuvion 2 mukaisesti. Mallinnus perustuu Millerin ja Moranin (2012, 18) malliin. Mallissa minäkäsitys tarkoittaa kaikkia uskomuksia, joita yksilöllä on itsestään ja se ajatellaan kaikkien minä-alkuisten käsitteiden yläkäsitteeksi. Minäkäsityksen alla ovat sen kuvaileva puoli, minäkuva ja arvioiva puoli, itsetunto. (Miller & Moran 2012, 17–18.) Mallista on löydettävissä yhtäläisyyksiä esimerkiksi McDavidin ja Hararin (1968, 222) ja Burnsien (1979, 51) ajatuksiin.

## Kuvio 2

*Minäkäsityksen, minäkuvan ja itsetunnon suhde (Miller & Moran 2012, 18).*

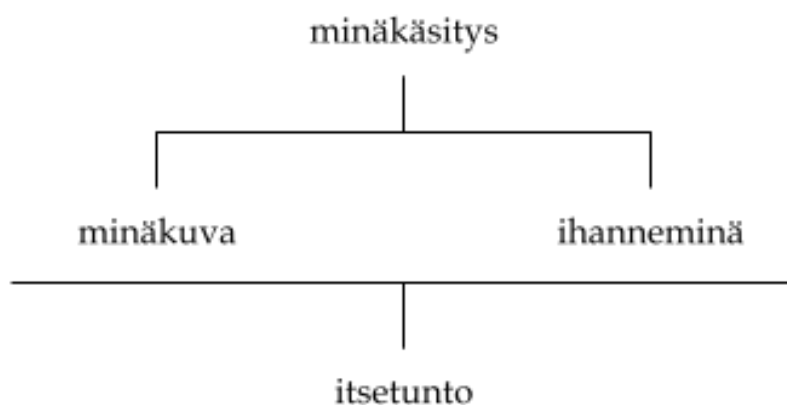


Lawrencen mallinnus (2006) lähestyy käsitteiden suhdetta hiukan eri tavalla. Millerin ja Moranin tapaan minäkäsitys on mallin pääkäsite (ks. kuvio 3). Suoraan minäkäsityksen alle asettuvat minäkuva ja ihanneminä eli ideaali minä. Minäkuva kertoo, millainen kuva yksilöllä on itsestään ja ihanneminä kertoo, mitä yksilö haluaisi olla. (Lawrence 2006, 3–4.) Itsetunto on mallissa omana, irrallisena

osuutena. Itsetunto on arvio minäkuvan ja ihanneminän välisestä ristiriidasta. Jos ristiriita on pieni, on yksilöllä todennäköisesti hyvä itsetunto. Jos ristiriita puolestaan on iso, on itsetunto todennäköisesti huono. (Lawrence 2006, 6–7.)

### Kuvio 3

*Minäkäsityksen, minäkuvan ja itsetunnon suhde (Lawrence 2006, 2).*



Ihanneminä eli ihanneminäkäsitys on ulottuvuus, jonka monet tutkijat erottavat minäkäsityksestä (mm. Burns 1982, 25; Lawrence 2006, 2). Burns itse asiassa näkee minäkäsityksen muodostuvan kolmesta eri ulottuvuudesta: reaalinäkäsitys, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys. Näistä reaalinäkäsitys on yksilön ajatus siitä, millainen hän todellisuudessa on. Normatiivinen minäkäsitys taas on yksilön ajatus siitä, millaisena muut häntä pitävät ja millainen hänen pitäisi muiden mielestä olla. (Burns 1982, 24–25.) Ihanneminäkäsitys puolestaan kertoo, minkälainen yksilö itse haluaisi olla (mm. Rosenberg 1965, 273; Burns 1982, 25; Aho 1996, 15; Lawrence 2006, 2). Nimensä mukaisesti ihanneminäkäsitykseen kuuluu siis erilaisia ihanteita, joista kaikki eivät välttämättä ole lainkaan realistisia eli saavutettavissa (Burns 1982, 25).

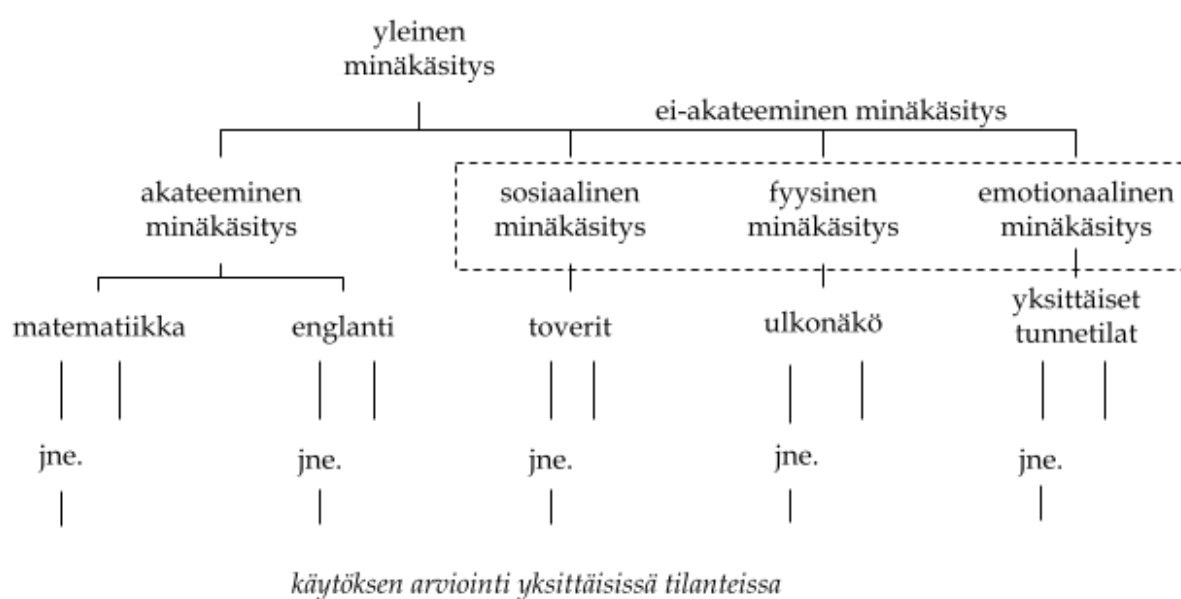
#### 2.3.2 Shavelsonin ym. hierakinen minäkäsityksen mallinnus

Tämän tutkimuksen kannalta oleellisin minäkäsityksen mallinnus on Shavelsonin ym. mallinnus (1976, 413). Se avulla hahmotetaan myös musiikillisen minä-

käsityksen rakennetta ja suhdetta yleiseen minäkäsitykseen. Shavelsonin mallinukseen viitataan monissa minäkäsitykseen liittyvissä tutkimuksissa (mm. Korpinen 1990, 9; Tulamo 1993, 33). Shavelsonin ym. mukaan minäkäsitystä kuvaa seitsemän piirrettä: organisoitunut, moniulotteinen, hierarkkinen, pysyvä tai vaaka, kehittyvä, arvioiva ja erottuva (Shavaleson ym. 1976, 411). Minäkäsityksen arvioivan piirteen voi ajatella viittaavan itsetuntoon. Shavelsonin ym. mallissa (ks. kuvio 4) yleinen minäkäsitys jaetaan kahteen osaan: akateemiseen minäkäsitykseen ja ei-akateemiseen minäkäsitykseen (Shavelson ym. 1976, 413). Aikuisilla akateemisen minäkäsityksen sijalle tai rinnalle voisi sijoittaa termin ammatillinen minäkäsitys, jolloin malli on myös sovellettavissa jo opiskeluvaiheen ohittaneisiin (Tulamo 1993, 17, 61).

#### Kuvio 4

*Yleisen minäkäsityksen rakenne Shavelsonin ym. (1976, 413) mukaan.*



Mallissa ei-akateeminen minäkäsitys sisältää sosiaalisen, emotionaalisen ja fyysisen minäkäsityksen. Nämä taas voidaan jakaa spesifimpiin osiin, esimerkiksi fyysinen minäkäsitys voi pitää sisällään käsitykset ulkonäöstä ja sosiaalinen minäkäsitys pitää sisällään käsitykset tovereista. Nämä osiot voidaan jakaa taas

edelleen pienempiin osiin, kunnes ollaan yksittäisten tilanteiden käyttäytymistä koskevilla arvioilla. (Shavelson ym. 1976, 412–413.) Akateeminen minäkäsitys voidaan jakaa ainekohtaisesti osa-alueisiin, kuten matemaattinen minäkäsitys, minäkäsitys englannin opiskelijana ja niin edespäin. Nämä voidaan taas jakaa yhä pienempiin osiin, kunnes ollaan jälleen yksittäisiä tilanteissa. (Shavelson ym. 1976 412–413.) Tässä mallissa musiikillisen minäkäsityksen voidaan ajatella sijoittuvan pääosin akateemisen minäkäsityksen alle (Tereska 2003, 26). On huomioitava, että Shavelson ym. ei määrittele kovinkaan tarkasti akateemisen, sosiaalisen, fyysisen ja emotionaalisen minäkäsityksen osa-alueita mallinnuksessaan (Tulamo 1993, 36).



## 3 MUSIIKILLINEN MINÄKÄSITYS

### 3.1 Määritelmä ja suhde yleiseen minäkäsitykseen

Yleisen minäkäsityksen ollessa yksilön käsitys itsestään (esim. Yamamoto 1972, 1–2), musiikillinen minäkäsitys (*musical self-concept, self-concept in music*) on yksilön käsitys itsestään suhteessa musiikkiin. Tarkemmin sanottuna musiikillinen minäkäsitys on yksilön tietoinen käsitys itsestään musiikillisesti, sisältäen toiminnan, ominaisuudet ja mahdollisuudet. (Tulamo 1993, 51). Musiikillinen minäkäsitys sisältää myös musiikilliset muistot ja kokemukset ja minäpystyvyyden musiikkiin liittyvissä tehtävissä (Juvonen 2008, 9). Musiikillinen minäkäsitys on jotain, mitä meillä kaikilla on. Tosin sitä on pääosin tutkittu ihmisillä, joilla on normaalia aktiivisempi suhde musiikkiin, kuten harrastus-, opiskelu- tai työsuhde. (Spychinger 2009, 503.) Joka tapauksessa musiikillinen minäkäsitys on yleisen minäkäsityksen osa-alue ja sitä kautta osa jokaisen persoonallisuutta (Tulamo 1993, 3; Spsychinger 2009, 503).

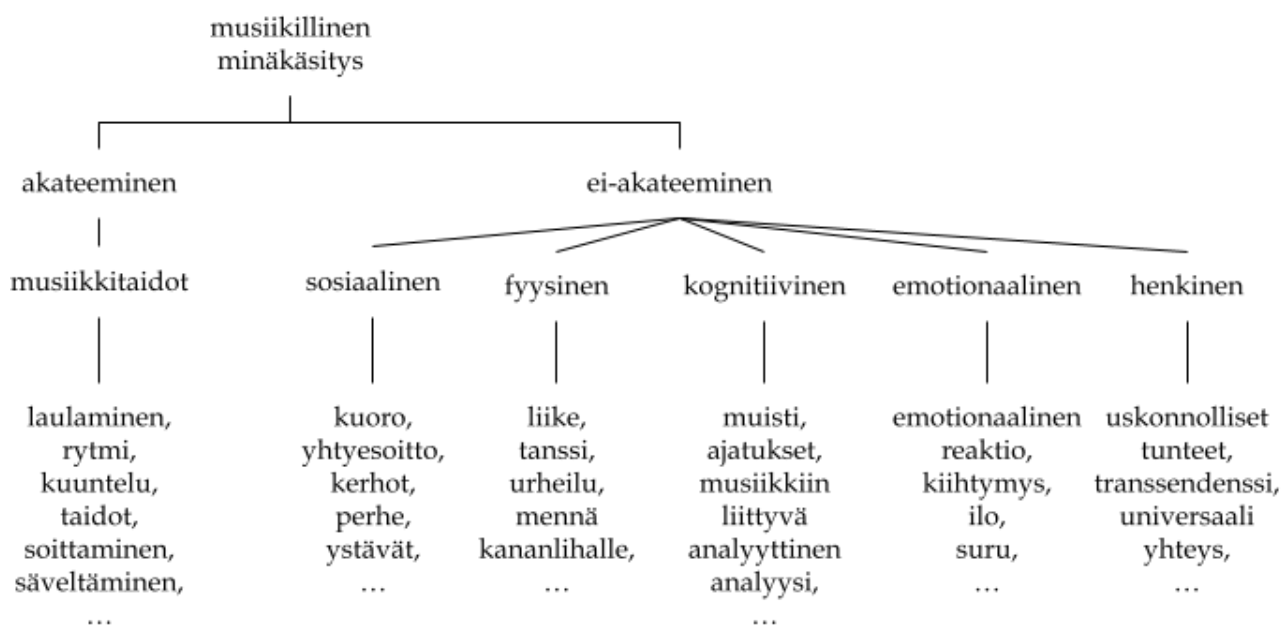
Musiikillinen minäkäsitys on osa suurempaa musiikillista kokonaisuutta, musiikkiminää (*musical self*), samalla tavalla kuin yleinen minäkäsitys on osa yleistä minää (McDavid & Harari 1968, 222; Tulamo 1993, 51). Musiikkiminän ja musiikillisen minäkäsityksen suhdetta voisi havainnollistaa suoraan kuviolla 1 (luku 2.1). Musiikilliseen minäkäsitykseen kuuluu väärennysalueita, joissa käsitys ei vastaa todellista minää. Minäkäsityksen ulkopuolelle jää minään kuuluvia kieltämisalueita, osia minästä, joita emme tiedosta tai jotka suoraan kiellämme. Kuitenkin suurilta osin musiikkiminä ja musiikillinen minäkäsitys vastaavat toisiaan. (McDavid & Harari 1968, 221–222; vrt. Tulamo 1993, 54–55.)

Yleinen musiikillinen minäkäsitys on spesifi minäkäsitys, joka sijoittuisi hierarkkisessa rakenteessa yleisen minäkäsityksen alle (Shavelson ym. 1976, 413; Burns 1982, 25). Akateemisen minäkäsityksen ja musiikillisen minäkäsityksen suhde on vahva (Tulamo 1993, 55). Kuitenkaan kaikki musiikilliseen minäkäsitykseen liittyvä ei mene suoraan sellaisenaan akateemisen minäkäsityksen alle,

sillä musiikillisessa minäkäsityksessä on paljon erilaisia puolia. Yleistä musiikillista minäkäsitystä voidaankin havainnollistaa omalla hierarkkisella mallinnuksellaan, kuten Spychiger ym. (2009, 504) on tehnyt. Mallinnus (ks. kuvio 5) muistuttaa paljon Shavelsonin ym. (1976, 413) vastaavaa mallinnusta yleisestä minäkäsityksestä (ks. kuvio 4, luku 2.3.2).

## Kuvio 5

*Musiikillisen minäkäsityksen rakenne (Spychiger ym. 2009, 504).*



Spychigerin ym. mallinnuksesta löytyvät Shavelsonin ym. (1976, 413) tapaan akateeminen ja ei-akateeminen puoli yleiselle musiikilliselle minäkäsitykselle. Ei-akateeminen puoli myös jakautuu Shavelsonin ym. mallinnusta vastaaviin sosiaalisen, fyysisen ja emotionaalisen musiikillisen minäkäsityksen osa-alueisiin sekä pariin muuhun osa-alueeseen. Kognitiivista ja henkistä musiikillisen minäkäsityksen osa-alueita ei ole mukana Shavelsonin ym. mallinnuksessa (1976, 413). Akateemisen musiikillisen minäkäsityksen alle Spychiger ym (2009, 504) ovat sijoittaneet musiikkitaitojen osa-alueen. Jokaisen osa-alueen alle on sijoitettu esimerkkejä siellä sijaitsevista edelleen spesifimmistä musiikillisen minäkäsityksen osa-alueista.

Musiikillisesta minäkäsityksestä voitaisiin piirtää paljon vastaavia mallinnuksia kuin yleisestä minäkäsityksestä, mutta se ei ole tarkoituksenmukaista. Spychigerin ym. (2009, 504) mallinnus avaa kuitenkin musiikillisen minäkäsityksen rakennetta sen verran paljon, että se päätettiin sisällyttää tähän. Tulamo (1993, 57) on mallintanut musiikillista minäkäsitystä omaa tutkimustaan varten erityisesti Burns'n (1982, 24) mallinnukseen peilaten. Tutkimuksessaan Tulamo tutki musiikillista minäkäsitystä tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen, musiikillisen ihanneminäkäsityksen ja musiikillisen toveriminäkäsityksen kautta. Nämä voidaan määritellä vastaavasti kuin yleisen minäkäsityksen kohdalla luvussa 2.3.1. Tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen, musiikillisen ihanneminäkäsityksen ja musiikillisen toveriminäkäsityksen alle Tulamo sijoitti sosiaaliseen, emotionaaliseen, fyysis-motoriseen ja suoriutumis- eli akateemiseen minäkäsitykseen Shavelsonin ym. (1976, 413) tapaan. (Tulamo 1993, 57.)

Sekä Spychigerin ym. (2009, 504) että Tulamon (1993, 57) mallinuksissa on minäkäsityksen osa-alueita, joille löytyvät vastaavuudet myös yleisen minäkäsityksen mallinuksista. Näitä ovat esimerkiksi fyysinen musiikillinen minäkäsitys tai aiemmin mainittu musiikillinen ihanneminäkäsitys. Yleisen minäkäsityksen vastaavuuden ajatellaan olevan yhteydessä musiikillisen minäkäsityksen vastaavaan osa-alueeseen (Tulamo 1993, 60). Näin ollen musiikillinen minäkäsitys on yhteydessä yleiseen minäkäsitykseen suoraan sekä erilaisten minäkäsityksen osa-alueiden kautta.

### **3.2 Musiikillinen minäkäsitys kokemusten tulkkina**

Jo tämän tutkielman johdannossa oli puhetta, että minäkäsitys vaikuttaa yksilöön monella tapaa. Vastaavasti musiikillinen minäkäsitys vaikuttaa siihen, mitä yksilö on musiikissa ja miten hän näkee esimerkiksi kykynsä ja mahdollisuutensa suhteessa musiikkiin (Tulamo 1993, 35; Demorest 2017, 417). Musiikillinen minäkäsitys kehittyy yleisen minäkäsityksen tapaan. Kehitykseen liittyy oleellisesti

vuorovaikutus yksilön ja ympäristön ja yksilön ja tämän lähellä olevien henkilöiden kanssa (Tulamo 1993, 31). Vuorovaikutustilanteista syntyy kokemuksia, jotka toimivat musiikillisen minäkäsityksen rakennuspalikoina.

Kun minäkäsitys, tässä tapauksessa musiikillinen minäkäsitys, on alkanut muodostua, se ei muutu kovinkaan helposti. Yleinen minäkäsitys on kaikista pysyvin minäkäsitys. Se ei muutu helposti. Vastaavasti mitä alemmas minäkäsityksen hierarkiassa mennään (ks. kuvio 4, luku 2.3.2), sitä vähemmän pysyvä minäkäsityksen taso on. (Shavelson ym. 1976, 412, 414.) Esimerkiksi yleinen musiikillinen minäkäsitys on vakaampi kuin vaikkapa käsitys itsestä pianon soittajana. Jotta yleisempi minäkäsityksen taso muuttuu, pitää muutoksia tapahtua ensin merkittävästi alemman tason minäkäsityksissä (emt., 414).

Yksi syy minäkäsityksen muuttumisen hitauteen on tapa, jolla minäkäsitys toimii ihmisen kokemusmaailman ja havaintojen välisenä prosessina. Tätä prosessia kuvataan seuraavaksi musiikillisen minäkäsityksen näkökulmasta. Kun ihminen kokee musiikkiin liittyviä tilanteita tai saa ympäristöstä itseensä liittyvää musiikki-informaatiota, kulkee tieto ensin yksilön musiikillisen minäkäsityksen läpi. Musiikillinen minäkäsitys toimii eräänlaisena suodattimena, joka joko mahdollistaa tai estää informaation kulun ja vaikuttamisen musiikilliseen minäkäsitykseen. Yleensä yksilön musiikillisen minäkäsityksen kannalta yhdensuuntainen informaatio pääse helpommin läpi ja pois pyritään suodattamaan tietty osa yksilön musiikillisen minäkäsityksen kannalta ristiriitaisesta informaatiosta. (Tulamo 1993, 70–72.) Jos yksilöllä on siis vahva musiikkiin liittyvä uskomus, esimerkiksi että hän on hyvä musiikissa, ottaa hän helpommin vastaan tämän suuntaista informaatiota. Samoin jos opiskelija uskoo, että hänellä on tietyt valmiudet esimerkiksi musiikin opettamisen suhteen, hyväksyy hän ennen kaikkea tätä tulkintaa tukevat havainnot. (McDavid & Harari 1968, 221.)

### 3.3 Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki

#### 3.3.1 Opiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys

Yleisen minäkäsityksen tapaan yleisen musiikillisen minäkäsityksen alle voidaan sijoittaa lukuisia spesifejä musiikillisia minäkäsityksiä (Tulamo 1993, 51–52). Esimerkiksi kouluun tai muuhun musiikinopiskeluun, kuten opettajankoulutukseen, harrastukseen tai ammattiin voi liittyä oma spesifi musiikillinen minäkäsityksensä (Tereska 2003, 31). Tutkittaessa luokanopettajien musiikillista minäkäsitystä tutkittaneen erityisesti opettajankoulutukseen liittyvää musiikillista minäkäsitystä. Kyseinen spesifi musiikillinen minäkäsitys sijoittuu suurimmaksi osaksi Spychigerin (2009, 504) mallinnuksen (ks. kuvio 5, luku 3.1) akateemisen puolen alle (ks. Tulamo 1993, 55). Tällä tutkimuksella ei siis tavoiteta opiskelijoiden yleistä musiikillista minäkäsitystä (vrt. Tereska 2003, 92). Kuitenkin opettajankoulutukseen musiikillinen minäkäsitys vaikuttanee pitkälti siihen, miten opiskelija toimii musiikin opetukseen liittyvässä kontekstissa tai kokee valmiutensa musiikin opetuksessa (vrt. Burns 1982, 3). Kuten aiemmin mainittiin, spesifit musiikilliset minäkäsitykset ovat myös osa yleistä musiikillista minäkäsitystä (Tulamo 1993, 60).

Tereska (2003, 108) on selvittänyt nimenomaan luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäkäsitystä ja muodostanut tutkimuksessaan mallin, jossa luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäkäsitystä ja sen laatua kuvaava muuttuja on yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta. Tereska myös tunnistaa musiikin johtamisen, musiikkimaun, soittamisen, laulamisen ja musiikin kuuntelun faktorit, jotka selittävät musiikillisen minäkäsityksen rakennetta. (Tereska 2003, 103, 108.) Lisäksi Tereska selvitti, miten erilaiset taustatekijät vaikuttavat faktoreihin ja sitä kautta luokanopettajaopiskelijan musiikillisen minäkäsityksen muodostumiseen. Esimerkiksi kodin tapa puhua ja suhtautua musiikkiin, soittimet kotona ja mahdollisuus harrastaa lapsena tai vähän vanhempana musiikkia vaikuttivat musiikillisen minäkäsitykseen. (Tereska 2003, 195–196.)

Millainen sitten olisi hyvä musiikillinen minäkäsitys, joka luokanopettajalla olisi syytä olla? Luokanopettajan musiikillisen minäkäsityksen olisi hyvä olla

myönteinen. Myönteisen musiikillisen minäkäsityksen omaava yksilö, kuten luokanopettajaopiskelija, luottaa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa musiikissa eri tavalla kuin yksilö, jolla on negatiivinen musiikillinen minäkäsitys (Tulamo 1993, 52). Opettajan minäkäsityksen olisi hyvä olla myönteinen, sillä se ilmenee esimerkiksi luottavana ja levollisena suhtautumisena opetustyöhön, mikä heijastuu myös oppilaiden hyvinvointiin (Burns 1982, 254). Myönteisen minäkäsityksen omaava opettaja pystyy muun muassa toimimaan siten, että oppilas voi kokea olevansa hyväksytty (Korpinen 1983, 61–63). Nämä pätevät myös musiikilliseen minäkäsitykseen.

### 3.3.2 Musiikin osuus opettajankoulutuksessa

Koska musiikillinen minäkäsitys muodostuu muun muassa kokemusten pohjalta ja voi muuttua uusien kokemusten myötä, vaikuttavat luokanopettajakoulutuksessa saadut kokemukset musiikista todennäköisesti opiskelijoiden musiikilliseen minäkäsitykseen (Tulamo 1993, 3, 77). Opettajankoulutuksen musiikissa törmää varmasti uusiin kokemuksiin, joilla on mahdollisuus kehittää yksilön musiikillista minäkäsitystä ja myös musiikillista osaamista. Vaikka yleisen musiikillisen minäkäsityksen muuttuminen on vaikeaa, muuttuu sekin vähitellen kokemus kerrallaan (Shavelson ym. 1976, 414).

Musiikin osuus luokanopettajakoulutuksessa vaihtelee hiukan yliopistosta toiseen. Esimerkiksi Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen suuntautumisvaihtoehdoista molemmissa *Musiikin didaktiikan* laajuus on 5 opintopistettä vuosien 2020–2023 opetussuunnitelmassa (ks. Helsingin yliopisto 2020, Helsingin yliopisto 2021). Jyväskylän yliopiston vuosien 2020–2023 opetussuunnitelmassa *Musiikkikasvatuksen* laajuus on 4 opintopistettä (Jyväskylän yliopisto 2022). Näiden kahden yliopiston välillä on siis yhden opintopisteen ero kaikille luokanopettajaopiskelijoille pakollisen musiikin määrässä. Kun yksi opintopiste vastaa keskimäärin 27 tunnin työtä (Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto 2020), käyttävät Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijat nykyisen opetussuunnitelman aikana keskimäärin 27 tuntia vähemmän alakoulun musiikin sisältöihin perehtymiseen kuin Helsingin yliopiston luokanopettajaopiskelijat.

Musiikin opintopistemäärä oli Jyväskylän yliopistossa pitkään 5 opintopistettä jaettuna joko yhdeksi tai kahdeksi kurssiksi (ks. Jyväskylän yliopisto 2017, 2014, 2010, 2009). Viimeksi musiikin osuus on ollut 4 opintopistettä vuosien 2007–2009 opetussuunnitelmassa, mutta tällöin taito- ja taideaineiden ryhmästä piti valita lisäksi 3 opintopisteen laajuinen valinnainen opintojakso (ks. Jyväskylän yliopisto 2007, 18). Näin ollen voinee sanoa, että musiikin osuus on vähentynyt Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoilla viimeisimmässä opintosuunnitelmauudistuksessa.

Musiikin osuus ei aina ole ollut näin pieni. 1960-luvulla opiskelijat saivat musiikin opetusta varovasti laskien yli 300 tuntia nelivuotisen koulutuksen aikana (Ahonen 2009, 215). Nykyisin määrä on Suomen (2019, 17) arvion mukaan 60–80 tuntia. Musiikin määrä koulutuksessa vaihteli eri vuosikymmeninä, mutta laski erityisen paljon 1990-luvulla. Tällöin lama kiristi taloustilannetta ja koulutusmäärärahoja alettiin jakaa tuloksellisuuden perusteella, ja nämä vaikuttivat erityisesti taide- ja taitoaineisiin. (Ahonen 2009, 218–219.) Tunnettu sanonta kuuluu, että 10 000 tuntia harjoittelua tekee alan mestarin. Luokanopettajan ei tarvitse olla musiikin mestari eikä se ole mitenkään realistista. Kuitenkaan nykyinen tuntimäärä ei riitä tarjoamaan luokanopettajille riittäviä edellytyksiä musiikin opettamiseen, jos opettajalla ei ole taustalla omaa harrastuneisuutta. (Juvonen 2008, 128; Suomi 2019, 18.)

### **3.3.3 Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa musiikkia**

Jo tämän tutkielman alkupuolella pohdittiin millaisista lähtökohdista ja millaisilla valmiuksilla luokanopettajaopiskelijat lähtevät opettamaan musiikkia. Luokanopettajan pitäisi hallita musiikista monenlaista; taitoja, tietoja ja myös pedagoginen puoli, sillä luokanopettaja tarvitsee myös kykyä hyödyntää tietoja ja taitoja opetustilanteessa. Nämä muodostavat luokanopettajan kompetenssin, jota tarvitaan, jotta luokanopettaja pystyy toteuttamaan opetussuunnitelman mukaista musiikin opetusta. (Suomi 2019, 53–55.) Valitettavasti kaikilla ei ole osaa mistä tai kompetenssia opettaa musiikkia ja musiikkia opetetaan monenlaisista lähtökohdista, kuten Suomen väitöskirja osoittaa (Suomi 2019, 204–214). Suomi

on kerännyt aineistonsa vuonna 2015. Ei ole kuitenkaan syytä olettaa, että tilanne olisi oleellisesti muuttunut, kun koulutuksen musiikin tuntimääriä ei ole nostettu. Koulutus ei vain pysty tarjoamaan kaikkea, mitä ammattitaitoisen luokanopettajan tulisi hallita, jotta hän voi toteuttaa opetussuunnitelman mukaista musiikin opetusta (Suomi 2019, 17).

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opettajien koetuista valmiuksista opettaa musiikkia. Koetut valmiudet ovat hiukan eri asia kuin todelliset valmiudet. Käsityksemme omasta osaamisesta vaikuttaa minäkäsityksen kautta siihen, miten suhtaudumme tiettyyn asiaan ja sitä kautta siihen, miten suoriudumme siitä. (ks. Burns 1982, 14–15.) Samalla tavalla myös koetut valmiudet vaikuttavat siihen, miten luokanopettajaopiskelijat opettavat musiikkia todellisista valmiuksista riippumatta. Koemme, että osaamme opettaa tai oppia aiheesta? Koettu valmiuksia pyritään tässä tutkimuksessa lähestymään useammalla tapaa. Opiskelijoilta kysytään suoraan heidän kokemistaan valmiuksista opettaa musiikkia. Lisäksi kysytään, haluaako opiskelija opettaa musiikkia. Ajatuksena on, että opiskelijan valmiudet opettaa musiikkia näkyvät myös siinä haluaako hän opettaa musiikkia. Lisäksi halu opettaa musiikkia johtaa todennäköisesti omien taitojen kehittymiseen ja sitä kautta valmiuksien kasvamiseen.

Opiskelijan koetut valmiudet opettaa musiikkia liittyvät myös hänen musiikilliseen itsearvostukseensa eli musiikilliseen itsetuntoonsa. Kuten kuviosta 3 (luku 2.3.1) havaittiin, itsetuntoa voi mallintaa ristiriitana ihanteen ja tiedostetun välillä (Lawrence 2006, 6–7). Luokanopettajaopiskelijalla on todennäköisesti joku käsitys siitä, mitä hänen pitäisi osata opettaessaan musiikkia ja tämän näkyy hänen musiikillisessa ihanneminäkuvassaan. Jos ristiriita tämän ihanteen ja luokanopettajaopiskelijan todellisten taitojen välillä on liian iso, vaikuttaa se opiskelijan musiikilliseen itsetuntoon. Tämä puolestaan näyttäytyy niin, että opiskelijalla ei koe, että hänellä olisi valmiuksia opettaa musiikkia. Jos ristiriita on pienempi, kokee opiskelija, että hänellä on paremmat valmiudet opettaa musiikkia. Tällöin hänen on todennäköisesti luontevampi tarttua musiikin opettamiseen. (ks. Tuomo 1993, 64–65.)



Luokanopettaja tarvitsee taitoja, jotta hän voi toteuttaa laadukasta musiikin opetusta. Näin turvataan myös oppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia musiikkia (ks. Juntunen 2017). Toisaalta taas Mäkisen (2020, 74, 78) väitöskirjasta käy ilmi, että lapset eivät aina halua musiikinopettajalta mitään erikoista. Jo opettajan omalla innostumisella on iso merkitys (emt.). Lasten kokemus ei poista tarvetta opettajan osaamiselle. Kuitenkin tämä tuo ilmi sen, että jo innostuneella asenteella ja omiin valmiuksiin uskomisella pääsee alkuun. Kehittyminen on mahdollista, jos motivaatiota riittää. Kaiken tämän kautta koetuilla valmiuksilla on todennäköisesti myös yhteys opiskelijan musiikilliseen minäkäsitykseen (ks. Burns 1982, 14–15; Demorest ym. 2017, 417).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkielman tutkimustehtävänä on selvittää, millainen on luokanopettaja-opiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja miten luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa opettaa musiikkia. Lisäksi tutkitaan, onko näiden kahden välillä yhteyttä, ja jos yhteys löytyy, millainen se on.

Tutkimustehtävää tutkitaan seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millainen on luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys?
2. Mitkä ovat opiskelijoiden koetut valmiudet opettaa musiikkia?
3. Missä määrin opiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia ovat yhteydessä?

Ennen tutkimuksen toteuttamista, asetettiin jokaiselle tutkimuskysymykselle aiempiin tutkimuksiin pohjautuvat hypoteesit. Tutkimuksessa testataan hypoteesien paikkansapitävyyttä. Tutkielman hypoteesit ovat:

1. Nykyisten luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys on hahmotettavissa samalla tavalla kuin Tereskan tutkimuksessa (2003). Musiikillisesta minäkäsityksestä saadaan muodostettua summamuuttuja yleiskäsitykselle omasta musikaalisuudesta sekä viisi faktoria (emt. 108). Kaikki muut muuttujat paitsi soittaminen ja musiikin johtaminen sisältävät enemmän myönteisiä kuin kielteisiä vastauksia (emt. 110–111).
2. Opiskelijoiden koetut valmiudet opettaa musiikkia ovat hajaantuneet niin, että suurempi osa opiskelijoista kokee, että heillä ei ole riittävästi valmiuksia opettaa musiikkia. Suomen (2019, 203) tuloksissa vain viidesosa vastaajista oli jonkin verran tai täysin samaa mieltä väittämän ”Olen pätevä opettamaan musiikkia” kanssa. Tulosten oletetaan olevan samansuuntaisia tässä tutkimuksessa.

3. Opiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia ovat yhteydessä toisiinsa niin, että mitä positiivisempi musiikillinen minäkäsitys on, sitä korkeammaksi omat valmiudet koetaan. Tereskan (2003, 192) tuloksissa opettajan ammattiin liittyvät muuttujat korreloivat positiivisesti yksilön musikaalisuuden yleiskäsityksen kanssa. Lisäksi musiikillinen minäkäsitys ohjaa odotuksia ja käytöstä suhteessa musiikkiin (ks. Burns 1982, 15). Tämän tutkimusten tulosten oletetaan olevan samansuuntaisia.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusaineisto

Tutkimuksessa haluttiin selvittää luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista mi-näkäsitystä ja koettuja valmiuksia opettaa musiikkia. Tutkimuksessa käytetään sekä määrällistä laadullista tutkimusmenetelmää. Tätä voidaan nimittää meto-diseksi triangulaatioksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Triangulaatiosta puhu-taan, kun samaa ilmiötä tarkastellaan useammasta eri näkökulmasta, tässä ta-pauksessa siis laadullisesta ja määrällisestä näkökulmasta (Metsämuuronen 2005, 245; Coolican 2019, 351). Käytettäessä molempia tutkimusotteita, on suosi-teltavaa valita toinen otteista pääasialliseksi tutkimusotteeksi (Metsämuuronen 2005, 245). Tämän tutkimuksen pääasiallinen tutkimusote on määrällinen. Voi-daan ajatella, että määrällisellä tutkimusotteella haetaan yleiskäsityksiä ja laadul-lisilla menetelmillä keskitytään enemmän yksityiskohtiin (Vehkalahti 2014, 13). Tutkimuksessa haetaan ennen kaikkea yleiskäsitystä tutkittavasta ilmiöstä sekä yhteyksiä ja siksi tuntui luontevalta, että tutkimuksen pääasiallinen tutkimusote on määrällinen. Laadullinen tutkimusote haluttiin sisällyttää mukaan tutkimuk-seen, jotta aiheesta saataisiin laajasti tietoa lähestymällä sitä eri näkökulmista (ks. Metsämuuronen 2007, 244). Lisäksi laadullisen tutkimusotteen avoimuus antaa tutkittaville mahdollisuuden tuoda esille ajatuksia, joita valmiissa kyselylomak-keessa ei ole muuten osattu ottaa huomioon.

Tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskeli-joilta. Osallistujat valikoituvat tutkimukseen osittain satunnaisesti, sillä tutkija ei voinut vaikuttaa siihen, että kuka kyselyyn vastasi ja kuka ei (ks. Patton 2002, 240–241). Toisaalta osallistujajoukko rajattiin tietoisesti vain Jyväskylän yliopiston opiskelijoihin. Tutkija opiskelee itse kyseisessä yliopistossa, jolloin tietoa tutki-muksesta oli helppo levittää. Tämän takia otannassa on viitteitä myös muka-vuusotantaan. (ks. Patton 2002, 241–242.) On syytä huomioida, että tutkija opis-kelee samaa alaa kuin tutkittavat samassa yliopistossa ja tämä on voinut vaikut-taa siihen, kuka ja miten tutkimukseen vastataan.

Tutkimusaineisto koostuu 52 luokanopettajaopiskelijan vastauksista tutkimuskyselyyn (ks. liite 3). Osallistujista 50 oli naisia ja 2 miehiä. Yli puolet osallistujista, 31 henkilöä, oli iältään 20–24-vuotiaita. Toiseksi isoin ikäryhmä oli 25–29-vuotiaat, joita oli 14 henkilöä. Yksi osallistuja oli 18–19-vuotias, 30–34-vuotiaita ja yli 40-vuotiaita osallistujia oli molempia 3. Yksikään osallistujista ei ollut 35–39-vuotias. Opiskelijoiden vuosikurssit jakautuivat seuraavanlaisesti: vastaajista ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita oli 4, toisen vuosikurssin opiskelijoita 8, kolmannen vuosikurssin opiskelijoita 9, neljännen vuosikurssin opiskelijoita 15, viidennen vuosikurssin opiskelijoita 13 ja 6. tai sitä enemmän vuosikurssin opiskelijoita oli 3 vastaajaa. Osallistujista 21 oli korkeintaan kolmannen vuosikurssin eli todennäköisesti kandivaiheen opiskelijoita ja 31 vähintään neljännen vuosikurssin opiskelijoita. Musiikista sivuaineen oli tehnyt tai oli tekemässä 7 vastaajaa. 2 vastaajalla oli lyhyt sivuaine ja 5 vastaajalla pitkä sivuaine, joista yhdellä sivuaine oli muutamaa opintopistettä vaille valmis, minkä takia hänet yhdistettiin muihin pitkän sivuaineen tehneisiin. Musiikkia oli harrastanut peruskoulun ja/tai toisen asteen musiikin tuntien ulkopuolella 37 vastaajaa. 15 vastaajalla ei ollut musiikin harrastuneisuutta.

Tutkittavat valikoituivat mukaan omasta kiinnostuksesta: kysely lähetettiin luokanopettajaopiskelijoiden yhteiselle listalle ja siihen vastaaminen oli vapaaehtoista. Tutkittavien muodostaman tutkimusaineiston koko, 52 vastausta on kohtuullinen. Monia määrällisen menetelmän analyysijä pystyy jo toteuttamaan tällä määrällä (ks. esim. Nummenmaa 2009, 316).

## 5.2 Tutkimusaineiston keruu ja käsittely

*Aineiston keruu.* Tutkimusaineisto koostuu tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden vastauksista kyselylomakkeen (ks. liite 3) kysymyksiin. Kyselylomake on monipuolinen aineistonkeruumenetelmä, joka soveltuu monenlaisten asioiden tutkimiseen, minkä takia sitä käytettiin myös tämän tutkimuksen aineiston keräämiseen (Vehkalahti 2014, 11). Vastaukset kyselylomakkeen kysymyksiin an-

nettiin pääasiassa viisiportaisella Likert-asteikolla. Taustaa mittaavissa kysymyksissä asteikko riippui kysymyksen laadusta. Tutkimuksessa oli mukana myös muutama avoin kysymys. Tutkimuskysely kokonaisuudessaan löytyy liitteestä 3.

Tutkimuksen mittarin lähtökohdaksi valikoitui Tereskan (2003) väitöskirjassaan tekemä mittari musiikilliselle minäkäsitykselle. Tereskan mittaria päätettiin käyttää tutkimuksessa, sillä mittari oli tehty suomalaisille luokanopettajaopiskelijoille. Näin ollen se sopi pienillä päivityksillä suoraan tämän tutkimuksen kohderyhmälle. Koska Tereskan aineisto on kerätty jo vuonna 1989 (2003, 95), on samaa kyselyä perusteltua käyttää uudelleen. Näin saadaan tietoa siitä, miten hyvin kysely soveltuu nykyisten luokanopettajien tutkimiseen. Lisäksi on kiinnostava nähdä, ovatko tulokset samansuuntaisia Tereskan tulosten kanssa.

Tutkimuksessaan Tereska keräsi laajasti erilaisia taustatietoja. Tässä tutkimuksessa taustatietoina kerättiin vain ikä, sukupuoli, vuosikurssi, tieto musiikin sivuaineesta ja tietoja musiikin harrastuneisuudesta (ks. liite 3). Musiikin harrastuneisuuden kysymykset muodostettiin käyttäen valikoiden apuna Tereska *Koululaajan musiikkiharrastukset ja -opinnot* -osion kysymyksiä 46–69 (2003, 226–228). Kaikkien käytettyjen kysymysten tarkat vastaavuuden Tereskan kysymyksiin löytyvät liitteestä 4.

Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäkäsitystä tutkittiin kysymyksillä 6–59. Kysymykset vastaavat pääosin Tereskan mittarin *Musiikkiminä* -osion kysymyksiä 70–126 (2003, 228–229). Tereskan kysymykset 86 ja 113 jätettiin pois, sillä ne olivat avoimia kysymyksiä, joiden vastauksia ei nähty tämän tutkimuksen kannalta tarpeellisina. Lisäksi kysymykset 80, 81 ja 126 jätettiin pois, sillä ne eivät latautuneet Tereskan analyysissä millekään faktorille. Niiden tuloksia ei myöskään nähty tutkimuksen kannalta oleellisina tutkijan aiheen ennakkoperehtymisen perusteella. Kysymyksillä 60–71 tutkittiin luokanopettajan ammattiin liittyvää suhtautumista musiikkiin ja valmiuksia opettaa musiikkia. Kysymykset vastaavat valikoiden Tereskan *Opettajankoulutukseen hakeutumismotiivit ja Suhtautuminen musiikin opettamiseen koulussa* -osioden kysymyksiä 127–139.

Tutkimuksessa kerättiin määrällisen aineiston lisäksi laadullista aineistoa kolmella avoimella kysymyksellä. Näitä olivat kysymykset 59, 70 ja 71 (ks. liite 3). Avointen kysymysten ajateltiin täydentävän määrällisesti saatua tietoa. Avoimia kysymyksiä voidaan pitää yksityisinä dokumentteina, joiden käyttö tutkimusaineistona sisältää oletuksen, että tekijä pystyy ilmaisemaan itseään hyvin kyseisten dokumenttien kautta (ks. Tuomi & Sarajarvi 2018, 96). Avoimet kysymykset koettiin siksi luontevaksi tavaksi kerätä laadullista aineistoa tässä tutkimuksessa. Tutkija on muodostanut kysymykset aiheenrajaukseen perustuen ja oman asiantuntijuutensa ja tausta-aineistoon perehtymisen pohjalta.

Tutkimuskyselyn muodostamisen jälkeen tutkija selvensi ja päivitti nykykielelle mittariston kysymyksiä. Tämä tarkoitti esimerkiksi sanajärjestysten muuttamista tai täydentävien sanojen lisäämistä kysymyksiin, jotka tuntuivat epäselviltä. Jossain kohdissa kysymyksiä yksinkertaistettiin, sillä tämän nähtiin palvelevan tutkimuksen tarkoitusta. Kun kysely oli päivitetty valmiiksi, se testattiin. Testauksella pyrittiin varmistamaan, että tutkimuskysely on ymmärrettävä. (ks. Vehkalahti 2014, 48.) Testausvaiheessa epäselvyyksiä nousi esille lisää, ja kyselyä päivitettiin vielä kerran testaajien palautteen pohjalta. Kysymyksiin tehdyt päivitykset löytyvät liitteestä 4.

Tutkimusaineisto kerättiin helmi-maaliskuussa 2022 hyödyntämällä Jyväskylän yliopiston luokanopettajien yhteistä sähköpostilistaa. Tutkimuksen linkki, tiedote (ks. liite 1) ja tietosuojailmoitus (ks. liite 2) lähetettiin sähköpostilistalle ja vastausaika oli noin kaksi viikkoa. Tutkimuksen kysely ja sitä kautta myös tutkimusaineiston keruu toteutettiin Webropol-kyselyohjelmistolla.

*Aineiston käsittely.* Aineiston käsittely suoritettiin IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmalla. Aluksi aineistoa tarkasteltiin Descriptives-komennon avulla, jotta aineistosta saataisiin kattava kuva ja mahdolliset poikkeavuudet havaittaisiin. Puuttuvia arvoja ei ollut, sillä Webropol-kysely ei päästänyt vastaajaa eteenpäin, jos hän ei ollut vastannut kaikkiin kohtiin.

Kyselylomakkeessa oli kysymyksiä, joista Tereska oli muodostanut kuusi musiikilliseen minäkäsitykseen liittyvää summamuuttujaa. Ensimmäinen summamuuttuja oli nimetty yleiskäsitykseksi omasta musikaalisuudesta ja viisi muuta musiikin johtamisen, musiikkimaun, soittamisen, laulamisen ja musiikin kuuntelun faktoreiksi. (2003, 103–107.) Nämä summamuuttujat pyrittiin muodostamaan myös tässä tutkimuksessa. Lisäksi korrelaatiotarkastelun perusteella kokeiltiin muodostaa summamuuttuja musiikin opettamisen valmiuksista. Summamuuttujien tarkoituksena on tiivistää yhdeksi muuttujaksi useamman samankaltaisia ominaisuuksia mittaavan muuttujan sisältämä tieto (Nummenmaa 2004, 151). Summamuuttujia voidaan muodostaa kahdella tapaa, laskemalla muuttujien havaintoarvot yhteen tai laskemalla muuttujien havaintoarvoista keskiarvo. Tässä tutkimuksessa muuttujista muodostettiin keskiarvosummamuuttujia, sillä sen laskeminen on käytännöllisempää ja pitää mitta-asteikon samana kuin alkuperäisillä muuttujilla. (Nummenmaa 2004, 151.)

Ennen summamuuttujien muodostamista tulee tarkastella muodostettavien summamuuttujien reliabiliteettia eli luotettavuutta. Reliabiliteettia voidaan tutkia Cronbachin alfan avulla. Cronbachin alfa mittaa mittarin sisäistä konsistenssia eli yhteneväisyyttä. (Metsämuuronen 2005, 129–130.) Cronbachin alfan alimpana hyväksyttävänä arvona voidaan pitää lukua  $\alpha = .60$  (Nunnally & Bernstein 1994, Metsämuurosen 2005, 130 mukaan). Reliabiliteettia pidetään hyvänä, kun arvo ylittää  $\alpha = .75$  (Coolican 2019, 236).

Jotta reliabiliteetti voidaan laskea, pitää kysymysten skaalojen vastata toisiinsa eli korkean vastauksen kaikissa summamuuttujan muodostamisissa kysymyksissä pitää tarkoittaa samaa asiaa. Näin ollen kysymysten 7, 16, 18, 19, 22, 23, 26, 28, 32, 43, 57 ja 65 pisteytys käännettiin jatkoanalyysijä varten. (ks. Metsämuuronen 2006, 489–490.) Tutkimuksessa muodostetut summamuuttujat ja niiden kysymykset näkyvät taulukosta 1.



## Taulukko 1

*Summamuuttujat ja niihin kuuluvat väittämät.*

Summamuuttuja	Kysymyksen numerot
Yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta	6, 7*, 9, 30, 42
Musiikin johtaminen	35, 40, 47, 48
Musiikkimaku	14, 15, 16*, 17, 18*, 19*
Soittaminen	8, 23*, 24, 25, 26*, 31, 44, 55, 56
Laulaminen	22*, 28*, 32*, 33, 37, 46, 49
Musiikin kuuntelu	11, 12, 21, 43*, 57*
Musiikin opettamisen valmiudet	63, 64, 65*, 66

\* = muuttujan pisteytys on käännetty jatkoanalyyseissä

Ensimmäistä summamuuttujaa, opiskelijan yleiskäsitystä omasta musikaalisuudesta pidetään tässä tutkimuksessa opiskelijan musiikillisen minäkäsityksen ilmentäjänä. Tämä noudattelee myös Tereskan käsitystä asiasta, sillä hän pitää kyseistä summamuuttujaa spesifisen ja samalla yleisemmän musiikillisen minäkäsityksen tason edustajana kuin muita summamuuttujia (2003, 103). Edustettu spesifi musiikillisen minäkäsityksen taso on todennäköisesti opettajuuteen liittyvä musiikillinen minäkäsitys. Selvyiden vuoksi muuttujasta käytetään Tereskan nimitystä yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta.

Lopuksi aineiston sivuaine ja harrastuneisuus -muuttujat koodattiin dikotomisiksi dummy-muuttujiksi. Regressioanalyysiä varten luokitteluasteikolliset muuttujat on tapana koodata muuttujiksi, jotka voivat saada arvot 0 ja 1. Näistä 1 kuvaa ryhmään kuulumista ja 0 ryhmään kuulumattomuutta. (Metsämuuronen 2005, 1176–1177.). Sivuaineelle määriteltiin arvot 0 (ei sivuainetta mu-

siikista) ja 1 (sivuaine tehty tai kesken). Kaikki sivuaineen tekijät määriteltiin samaan ryhmään, jotta analyysi olisi mielekäs. Harrastuneisuudelle määriteltiin arvot 0 (ei musiikin harrastusta peruskoulun ja/ tai toisen asteen musiikin ulkopuolella) ja 1 (on harrastanut musiikkia).

## 5.3 Aineiston analyysi

### 5.3.1 Summamuuttujat ja kuvailevat tunnusluvut

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tutkimiseen käytettiin ennen kaikkea summamuuttujia, Cronbachin alfaa ja histogrammeja. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, millainen on nykyisten luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys. Tutkimuskysymystä tutkittiin pyrkimällä muodostamaan samat summamuuttujat kuin mitä Tereska (2003, 103–107) oli saanut tuloksiksi omassa tutkimuksessaan ja tutkimalla näiden summamuuttujien kuvailevia tunnuslukuja ja histogrammeja. Tereska oli muodostanut omassa analyysissään kyselylomakkeen kysymyksistä kuusi musiikilliseen minäkäsitykseen liittyvää summamuuttujaa. Ensimmäinen summamuuttuja oli nimetty yleiskäsitykseksi omasta musikaalisuudesta ja viisi muuta musiikin johtamisen, musiikkimaun, soittamisen, laulamisen ja musiikin kuuntelun faktoreiksi. (2003, 103–107.)

Aineistoa yritettiin ensin tulkita faktorianalyysin avulla, mutta tämä ei onnistunut. Ongelmat faktorianalyysin kanssa olivat oletettavissa, sillä tavoiteltava määrä tutkittavia suhteessa käytettäviin muuttujiin on vähintään kymmenen tutkittavaa muuttujaa kohden (Coolican 2019, 609–610). Tämä ei toteutunut aineistossa. Näin ollen faktorien muodostamisesta luovuttiin. Sen sijaan tutkittiin suoraan Tereskan muodostamia summamuuttujia ja niiden reliabiliteettia tässä aineistossa. Tämän jälkeen muuttujista selvitettiin kuvailevat tunnusluvut ja piirrettiin histogrammit tarkasteltaviksi.

Kuvailevia tunnuslukuja tutkittiin myös toisen tutkimuskysymyksen, mitkä ovat opiskelijoiden koetut valmiudet opettaa musiikkia, kohdalla. Koettuja valmiuksia mittasi neljä kysymystä: opetan mielelläni oman luokkani musiikin, haluan opettaa musiikkia, antaisin tuntini taitavammalle kollegalle ja jos opetan

musiikkia, minulla on siihen riittävät valmiudet. Myös näiden väittämien kohdalla tutkittiin vastauksien jakautumista histogrammeista.

### 5.3.2 Korrelaatiot ja hierarkkinen regressioanalyysi

Korrelaatiotestejä käytettiin tutkiessa kaikkia kolmea tutkimuskysymystä. Lisäksi kolmannen tutkimuskysymyksen, missä määrin opiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia ovat yhteydessä, tutkimiseen käytettiin hierarkkista regressioanalyysiä. Korrelaatiotesteissä ja regressioanalyysissä molemmissa merkitsevyytasona käytettiin  $p$ -arvoa  $p < .05$  (ks. Nummenmaa 2004, 138).

Korrelaatioita tarkasteltiin tutkimuksessa omana tutkimuskohteenaan sekä regressioanalyysin oletuksia varten. Korrelaatiokerroin kuvaa, kuinka voimakas kahden muuttujan välinen lineaarinen yhteys on (Nummenmaa 2004, 297). Tässä tutkimuksessa korrelaatioita tarkasteltiin seuraavien raja-arvojen avulla: .20–.40 heikko, .40–.60 kohtuullinen, .60–.80 vahva, .80–1.00 erittäin vahva tai täydellinen (Coolican 2019, 557). Ennen korrelaatioiden laskemista tarkasteltiin kulloinkin kyseessä olevien muuttujien kohdalla muuttujien normaalijakautuneisuutta. Normaalijakautuneisuutta tarkasteltiin histogrammeista ja vinous- ja huipukuuskertoimien avulla (ks. Nummenmaa 2009, 155; Coolican 2019, 431). Muuttujat olivat pääosin kohtuullisesti normaalijakautuneita, mutta joukossa oli myös jonkin verran vinoja ja huipukkaita muuttujia. Tämän takia korrelaatiotestit toteutettiin sekä Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella että Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Koska epäparametrinen Spearmanin korrelaatiokerroin antoi suunnilleen samat tulokset kuin Pearsonin korrelaatiokerroin, todettiin, että muuttujat ovat riittävän normaalijakautuneita ja korrelaatiot raportoitiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen mukaan. (ks. Coolican 2019, 570–572.)

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tarkasteltiin muodostettujen summamuuttujien (yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta, musiikin johtaminen, musiikkimaku, soittaminen, laulaminen ja musiikin kuuntelu) välisiä korrelaatioita. Korrelaatiot löytyvät luvusta 6.1. Toisen tutkimuskysymyksen osalta

tarkasteltiin neljän valmiuksia mittaavan kysymyksen välisiä korrelaatioita. Kysymysten väliset korrelaatiot löytyvät taulukosta 2.

## Taulukko 2

*Valmiuksiin liittyvien väittämien keskinäiset korrelaatiot (N = 52).*

Muuttujat	1.	2.	3.	4.
1. Opetan mielelläni oman luokkani musiikin.	1.00			
2. Haluan opettaa musiikkia.	.914***	1.00		
3. Antaisin tuntini taitavammalle kollegalle.	.899***	-.871***	1.00	
4. Jos opetan musiikkia, minulla on siihen riittävät valmiudet.	.794***	.783***	-.751***	1.00

Huom. \*\*\*  $p < .001$

Koska kysymykset korreloivat voimakkaasti keskenään, muodostettiin niistä keskiarvosummamuuttuja, jonka ajatellaan edustavan yleisesti opiskelijoiden koettuja valmiuksia opettaa musiikkia. Keskiarvosummamuuttujaa muodostaessa pisteytys on käännetty kysymyksessä tuntien antamisesta taitavammalle kollegalle (taulukon 2 muuttuja 3). Muuttujien muodostama summamuuttuja nimettiin musiikin opettamisen valmiuksiksi. Summamuuttujan  $\alpha = .953$ ,  $ka = 2.82$  ja  $kh = 1.28$ .

Kolmannen tutkimuskysymyksen osalta tarkasteltiin ensin musiikin opettamisen valmiuksien ja musiikillisen minäkäsityksen eli tässä tutkimuksessa oman musikaalisuuden yleiskäsityksen välistä korrelaatiota. Muuttujien välillä löytyi merkitsevä korrelaatio. Tämän jälkeen tutkittiin, selittävätkö yksilön taustatekijät tätä yhteyttä. Jotta saatiin käsitys siitä, mitä taustatekijöitä on tarpeen kontrolloida analyysissä, selvitettiin iän, vuosikurssin, musiikin sivuaineen ja harrastuneisuuden korrelaatiot valmiuksien ja oman musikaalisuuden yleiskäsityksen kanssa. Sukupuolta ei otettu mukaan kontrolloitaviin tekijöihin, sillä

miesten osuus vastaajista oli liian pieni luotettavien tuloksien saamiseksi. Muuttujien korrelaatiot on esitetty taulukossa 3.

### Taulukko 3

*Musiikin opettamisen valmiuksien, oman musikaalisuuden yleiskäsityksen, iän, vuosikurssin, musiikin sivuaineen ja harrastuneisuuden keskinäiset korrelaatiot (N = 52).*

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Valmiudet opettaa musiikkia	1.00					
2. Yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta	.869***	1.00				
3. Ikä	-.100	-.192	1.00			
4. Vuosikurssi	-.210	-.295*	.323*	1.00		
5. Musiikin sivuaine	.519***	.400**	-.063	.142	1.00	
6. Harrastuneisuus	.573***	.632***	-.043	-.100	.251	1.00

Huom. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Korrelaatiotarkastelussa huomataan, että merkittäviä korrelaatioita on musiikin opettamisen valmiuksien ja oman musikaalisuuden yleiskäsityksen lisäksi näiden kahden muuttujan ja musiikin sivuaineen ja harrastuneisuuden välillä. Tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita on myös vuosikurssin ja oman musikaalisuuden yleiskäsityksen ja iän välillä, mutta kyseiset korrelaatiot jäävät heikoiksi (Coolican 2019, 557).

Näiden tulosten perusteella päädyttiin tekemään hierarkkinen regressioanalyysi, jossa selitettävänä muuttujana on opiskelijan koetut valmiudet opettaa musiikkia ja selittävinä muuttujina harrastuneisuus, sivuaine musiikissa ja opiskelijan yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta. Hierarkkista regressioanalyysiä käytettiin, jotta saataisiin selville, onko oman musikaalisuuden yleiskäsityksen ja

koettujen valmiuksien välillä yhteyttä senkin jälkeen, kun harrastuneisuus ja sivuaine on huomioitu analyysissä. (ks. Tabachnik & Fidell 2014, 156.) Analyysin ensimmäisellä askelmalla malliin syötettiin harrastuneisuus, toisella sivuaine ja kolmannella yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta.

Regressioanalyysin tekemiseen liittyy useita oletuksia, joiden tulee täyttyä, jotta regressioanalyysi voidaan toteuttaa. Regressioanalyysin tekemisen kannalta tärkein oletus on muuttujien väliset lineaariset yhteydet eli korrelaatiot (Nummenmaa 2009, 315). Kuten aiemmasta tarkastelusta huomataan, löytyy muuttujien väliltä merkitseviä korrelaatioita. Linearisessa regressioanalyysissä muuttujien yhteyksien pitää olla suoraviivaisia. Yhteyksien laatu tarkistettiin sirontamatriisilla ja se todettiin riittävän lineaariseksi. Analyysissä selittävien muuttujien välillä ei saa olla multikollineaarisuutta. (Nummenmaa 2009, 314–315.) Korrelaatiomatriisin (taulukko 3) perusteella multikollineaarisuutta ei esiinny selittävien muuttujien välillä ja analyysivaiheen Tolerance- ja VIF-arvot vahvistivat tämän (ks. Metsämuuronen 2005, 594–595). Viimeinen oletus on muuttujien normaalijakautuneisuus muiden kuin dummy-muuttujien osalta (Nummenmaa 2009, 316). Normaalijakautuneisuutta tarkasteltiin muuttujien valmiudet opettaa musiikkia ja yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta osalta. Normaalisuutta tarkasteltiin muuttujien histogrammeista ja vinous- ja huipukkuuslukujen avulla ja muuttujat todettiin riittävän normaalisti jakautuneiksi. (Metsämuuronen 2006, 576.) Koska oletukset toteutuivat, oli regressioanalyysi mahdollista suorittaa.

Analyysin yhteydessä tulee tarkastella analyysin jäännökset (Nummenmaa 2004, 312). Jäännöksiä osalta homoskedastisuus-oletus ei ollut ihan voimassa, joten Bootstrapia käytettiin luotettavien p-arvojen ja keskivirheiden saamiseksi. Bootstrapissa käytettiin 1000 Bootstrap-otosta.

### 5.3.3 Laadullisen aineiston analyysi

Tutkimuksen avointen kysymysten analyysi toteutettiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin, koska se sopii hyvin kirjallisten dokumenttien analyysitavaksi ja sillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleisessä muodossa

oleva kuvaus (Tuomio & Sarajärvi 2018, 117). Aineiston analyysitapa oli teoria-ohjaava analyysi, jossa aineistoa analysoidaan enimmäkseen muuten kuin teoreettisilla tavoilla. Tutkimuksen teoriapohjaa käytetään analyysissä. Tämä tulee ilmi esimerkiksi peilaamalla vastauksia määrällisellä menetelmällä saatuun aineistoon ja sitä kautta musiikillisen minäkäsityksen teoriaan. (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.)

Aineiston analyysi alkoi aineistoon tutustumisesta, jonka jälkeen aineisto koodattiin (Patton 2002, 463). Koodaamisen jälkeen avoimia vastauksia luokiteltiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 105). Luokittelulla haluttiin tuoda esille opiskelijoiden suhtautumista käsillä olevaan aiheeseen erityisesti dimensioiden myönteinen - kielteinen kautta. Luokittelulla avulla vastauksista pyrittiin myös löytämään yhdistäviä ja erottelevia tekijöitä niin avoimien vastausten välillä kuin suhteessa määrällisiin menetelmin saatuihin tuloksiin (ks. Patton 2002, 465–466).

Vastauksia ensimmäiseen avoimeen kysymykseen, miten näet itsesi musiikillisesti, luokiteltiin vastauksista itsestään nousevien avainsanojen mukaan. Vastaukset lähestyivät aihetta pääosin toiminnan kautta, minkä takia avainsanoina käytettiin musiikillista toimintaa kuvaavia sanoja. Näitä olivat esimerkiksi laulaminen ja soittaminen. Lisäksi musikaalisuutta pidettiin yhtenä avainsanana. Näiden lisäksi tutkittiin, minkälaisia asioita vastaajat olivat tuoneet aineistossa esille ja oliko useampi vastaaja tuonut esille saman asian. Esimerkiksi alla olevasta vastauksesta löytyvät avainsanat ”musikaalinen” ja ”musisointi”. Lisäksi vastaaja kuvasi harrastuneisuuttaan, josta kertoi myös osa muista vastaajista.

Koen, että olen aina ollut kiinnostunut musiikista ja olen hyvä siinä. Kuitenkaan en ole tarpeeksi hyvä tai tarpeeksi musikaalinen, jotta harrastuksesta tulisi ”enemmän” kuin harrastus. Pidän enemmän yhteismusisoinnista kuin yksin. On hienoa tuntea yhteenkuuluvuutta musiikin avulla

Toisen avoimen kysymyksen, miksi haluat/et halua opettaa musiikkia, vastauksia luokiteltiin sen mukaan, halusiko vastaaja opettaa musiikkia. Osa vastaajista ei suoraan ilmaissut haluaan musiikin opettamisen suhteen, mutta suurimmassa osassa näistä halukkuus oli tulkittavissa muuten vastauksesta. Vastauksia luokiteltiin myös sen mukaan, miten vastaaja kuvasi omia taitojaan, sillä iso osa vastaajista viittasi vastauksessaan taitoihin, epävarmuuteen taidoista tai taitojen

puutteeseen. Yhtenä luokkana pidettiin myös ilmaisua tuntien antamisesta osavammalle opettajalle, joka tuli esille useammassa vastauksessa. Esimerkkejä luokittelusta löytyy alla olevasta taulukosta 4.

#### Taulukko 4

*Esimerkkejä kysymyksen "Miksi haluat/et halua opettaa musiikkia?" luokittelusta*

Alkuperäisilmaus	Luokittelu
"Musiikki on minulle tärkeä aine ja antanut itselleni niin paljon, että tahdon myös mahdollistaa hyvän musiikin opetuksen oppilaille. Musiikin parissa koen olevani vahvuusalueellani ja koen, että minulla on annettavaa oppilaille."	Haluaa opettaa musiikkia. On taitoja.
"Tykkäisin opettaa musiikkia, jos valmiuteni olisivat paremmat. Tällä hetkellä koen pystyväni pitämään jonkinlaisia musiikin tunteja, mutta en omasta mielestäni tarpeeksi monipuolisesti. Haluan siis enemmän, että oppilailla on musiikin tunneilla pätevä opettaja kuin, että itse opettaisin sitä."	Haluaisi opettaa musiikkia. Epävarma taidoista. Tunnit osavammalle opettajalle.

Kolmas avoin kysymys oli käytännössä kysymyspari. Kysymysparin ensimmäinen kysymys oli, mitä ajatuksia ja tunteita musiikin opettaminen herättää sinussa. Toinen kysymys kysyi, kokiko vastaaja olevansa valmis opettamaan musiikkia ja miksi. Esimerkkejä luokittelusta löytyy taulukosta 5.



## Taulukko 5

*Esimerkkejä kysymyksien ”Mitä ajatuksia ja tunteita musiikin opettaminen herättää sinussa?” ja ”Köetko, että olisit valmis opettamaan musiikkia ja miksi?” luokittelusta.*

Alkuperäisilmaus	Mihin kysymykseen vastasi	Luokittelu
”Olen erittäin innoissani musiikin opettamisesta. Koen olevani valmis opettamaan musiikkia, koska olen saanut siihen hyvät valmiudet koulutuksesta ja opetusharjoitteluiden myötä.”	Vastasi molempiin kysymyksiin	Myönteinen. On valmis opettamaan.
”Voin opettaa, mutta erittäin laadukasta opetusta en voi taata.”	Vastasi toiseen kysymykseen.	Epävarma valmiudesta.
”Pakon edessä pystyisin kyllä opettamaan musiikkia, mutta se tuntuu todella pelottavalta oman taidottomuuteni takia.”	Vastasi molempiin kysymyksiin.	Kielteinen. Ei valmis opettamaan.

Iso osa vastaajista oli vastannut molempiin kysymysparin kysymyksiin. Kuitenkin oli myös vastaajia, jotka olivat vastanneet vain toiseen kysymykseen ja siksi vastauksia luokiteltiin ensin sen mukaan, kumpaan kysymykseen se vastasi. Tämän jälkeen vastauksia luokiteltiin ensimmäisen kysymyksen kohdalla myönteiseen, kielteiseen ja ristiriitaiseen ja toisen kysymyksen kohdalla sen mukaan, koki vastaaja, että hän oli valmis opettamaan musiikkia.

### 5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehdessä tutkija on pyrkinyt kiinnittämään erityistä huomiota eettisiin ratkaisuihin ja toteuttamaan tutkimuksen niin, että se noudattaa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tutkimuksessa on esimerkiksi viitattu toisten julkaisuihin asianmukaisesti, kun näitä on käytetty osana tutkimusta (emt., 6).

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat olleet täysi-ikäisiä. Tutkittavat ovat myös antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta vastaamalla

tutkimuskyselyyn. Kyselyyn vastaaminen on ollut täysin vapaaehtoista. Tutkitavilla on kaikissa tutkimuksen vaiheissa ollut mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8.) Ennen vastaamista tutkittavia on informoitu asianmukaisesti tutkimuksesta lähettämällä heille tutkimuksen tiedote (ks. liite 1) ja tietosuojailmoitus (ks. liite 2) (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156).

Tutkimuksessa pyrittiin keräämään vain tietoa, jonka ajateltiin olevan tarpeellista tutkimuksen kannalta. Erityistä huomiota kiinnitettiin epäsuoriin tunnistetietoihin. Suoria tunnistetietoja tutkimuksessa ei kerätty. Esimerkiksi sukupuolta kysyttäessä oli mahdollista valita vaihtoehto ”En halua vastata” ja ikää kysyttiin portaittaisella asteikolla, jotta kenenkään ei tarvitsisi antaa tarkkaa ikäänsä. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12.)

Tutkittavien anonymiteettiä on kiinnitetty koko tutkimuksen ajan erityistä huomiota, jotta tutkittavia ei voi tunnistaa missään vaiheessa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 156; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12–13). Tutkimukseen osallistujat saivat halutessaan osallistua lahjakortin arvontaan, mutta arvontalomake oli tutkimuslomakkeesta erillinen lomake, jolloin arvontaa varten jätetyt yhteystiedot eivät yhdistyneet tutkittavien vastauksiin. Arvontaa varten kerätyt yhteystiedot hävitettiin heti arvonnän suorittamisen jälkeen. Koska tutkija opiskelee itse samaa alaa samassa yliopistossa kuin tutkittavat, olisi mahdollista, että hän voisi tunnistaa vastaajia vastausten perusteella. Jotta näin ei kävisi, tutkija ei perehtynyt yksittäisten vastaajien vastauksiin kokonaisuutena.

Jotta tutkittavien tietosuoja ja sitä kautta myös anonymiteetti toteutuisi mahdollisimman hyvin, pyrki tutkija perehtymään tietosuojaan liittyviin asioihin ja kirjaamaan ylös, mitä tietosuojaan liittyviä ratkaisuja on tehty (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 11). Eettisen ennakkoarvioinnin ja tietosuojan vaikutustenarvioinnin tarpeellisuus käytiin läpi yhdessä ohjaajan kanssa, ja näihin ei ollut tarvetta. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 16.)

Kaikkea tutkimukseen liittyvää aineistoa on säilytetty asianmukaisesti ja siihen ei ole ollut pääsyä kuin tutkijalla (ks. Patton 2002, 441). Tutkijan lisäksi aineistoa on päässyt katsomaan vain hänen ohjaajansa. Tutkimuksen päätyttyä

tutkimusaineisto hävitettiin asianmukaisesti. Aineisto on analysoitu huolella ja todenmukaisesti, kunnioittaen tutkimukseen osallistuneiden vastauksia (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tämä periaate on pätenyt myös tulosten raportointiin.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys

Tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys oli, millainen on luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys. Musiikillista minäkäsitystä kuvaamaan muodostettiin kuusi summamuuttuja: yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta, musiikin johtaminen, musiikkimaku, soittaminen, laulaminen ja musiikin kuuntelu. Summamuuttujiin sijoittuvat väittämät löytyvät liitteestä 5.

Kaikki muut summamuuttujat paitsi musiikkimaku ja musiikin kuuntelu saavat riittävän suuren Cronbachin alfan arvon, kun raja-arvona pidetään  $\alpha = .60$ . Musiikkimaun ja erityisesti musiikin kuuntelun Cronbachin alfan arvo on kuitenkin kohtuullisen lähellä raja-arvoa, joten niidenkin voidaan varauksella ajatella muodostuvan aineistosta. Alla olevassa taulukossa 6 on muodostettujen summamuuttujien tiedot ja Cronbachin alfan -arvot.

#### Taulukko 6

*Summamuuttujien tiedot.*

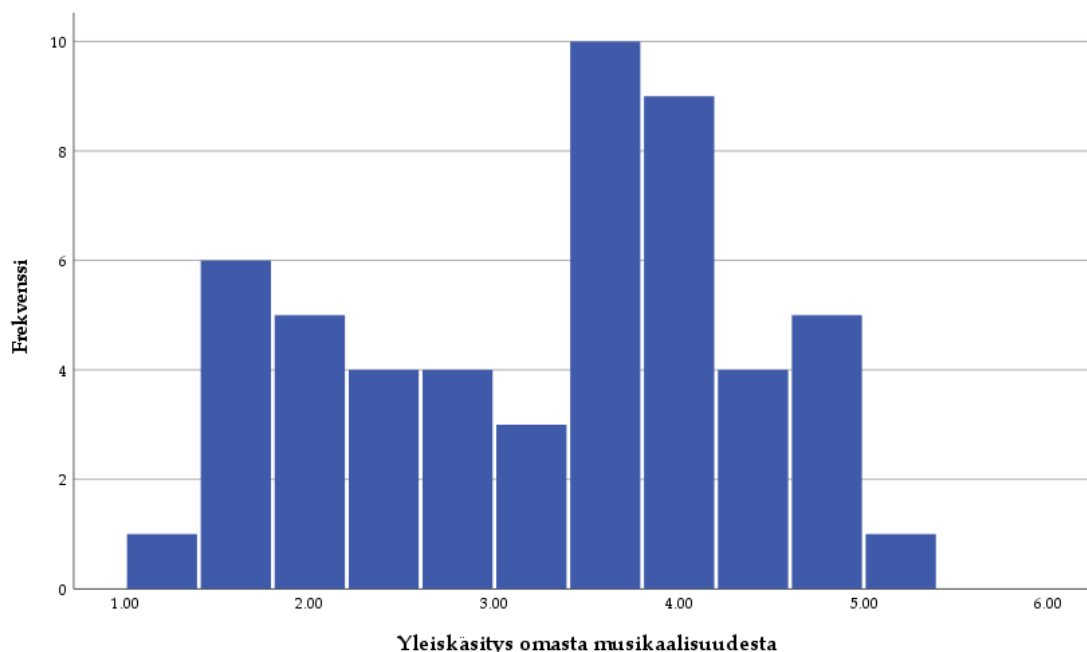
Summamuuttuja	<i>N</i>	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	As- teikko	Vinous	Huipukkuus	Cronbachin alfa
Yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta	52	3.17	1.05	1-5	-.251	-1.109	.888
Musiikin johtaminen	52	1.95	.88	1-5	1.039	.062	.784
Musiikkimaku	52	2.88	.65	1-5	.346	-.970	.533
Soittaminen	52	3.15	.69	1-5	-.010	-.744	.788
Laulaminen	52	2.98	.87	1-5	-.265	-.853	.865
Musiikin kuuntelu	52	4.07	.53	1-5	-1.108	3.220	.560

Musiikin kuuntelun muuttujan keskiarvo on selkeästi muita muuttujia korkeampi ( $ka = 4.07$ ). Yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta saa toiseksi korkeimman keskiarvon ( $ka = 3.17$ ). Vastaavasti musiikin johtamisen muuttujan keskiarvo on selkeästi muita muuttujia matalampi ( $ka = 1.95$ ). Taulukkoa tarkastellessa on syytä huomioida, että musiikkimaun muuttujassa korkeampi arvo tarkoittaa kuuntelun painottumista klassiseen musiikkiin ja matalampi arvo kevyeen musiikkiin. Näitä kahta ei kuitenkaan arvioida, vaan muuttujan luonne on täysin kuvaileva.

Kuvioissa 6–11 on esitetty muuttujien histogrammit. Histogrammeista nähdään, että yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta eli tämän tutkimuksen musiikillista minäkäsitystä mittaava muuttuja (ks. kuvio 6) on jakautunut aika tasaisesti eri arvoille paria korkeampaa pylvästä lukuun ottamatta. Yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta on siis varsin jakautunut vastaajien suhteen. Muuttujan vastaukset ovat jonkin verran painottuneet positiiviseen suuntaan.

## Kuvio 6

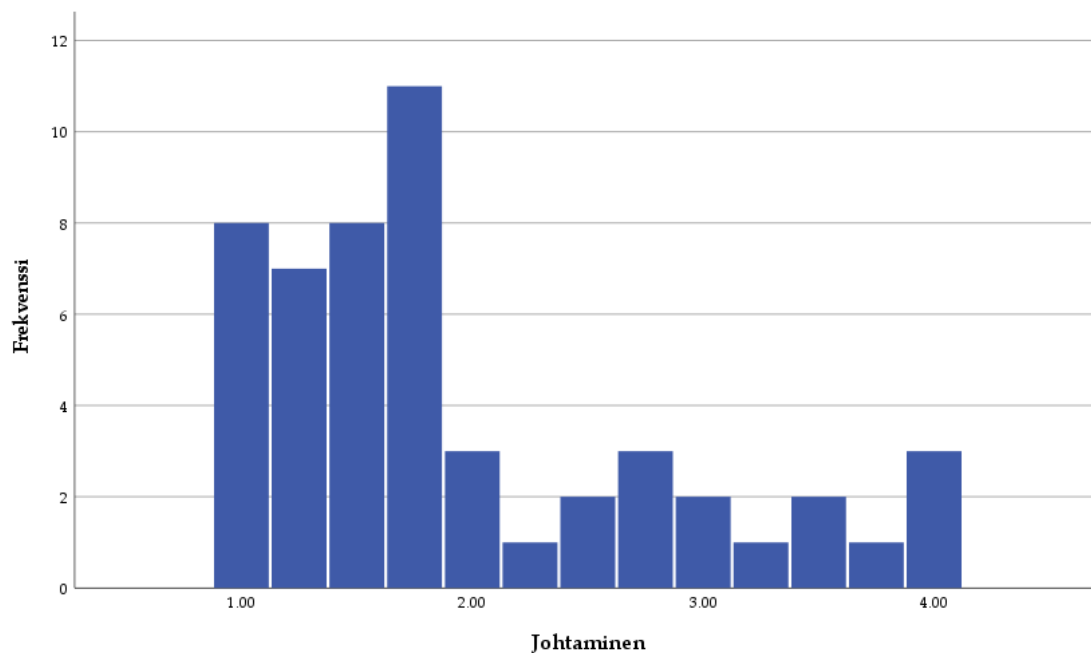
*Oman musikaalisuuden yleiskäsityksen histogrammi.*



Johtamisen muuttujan histogrammi (ks. kuvio 7) painottuu selkeästi vasemmalle: suurin osa vastaajista saa summamuuttujasta pienen arvon. Summamuuttuja koetaan keskimäärin siis varsin negatiivisesti.

## Kuvio 7

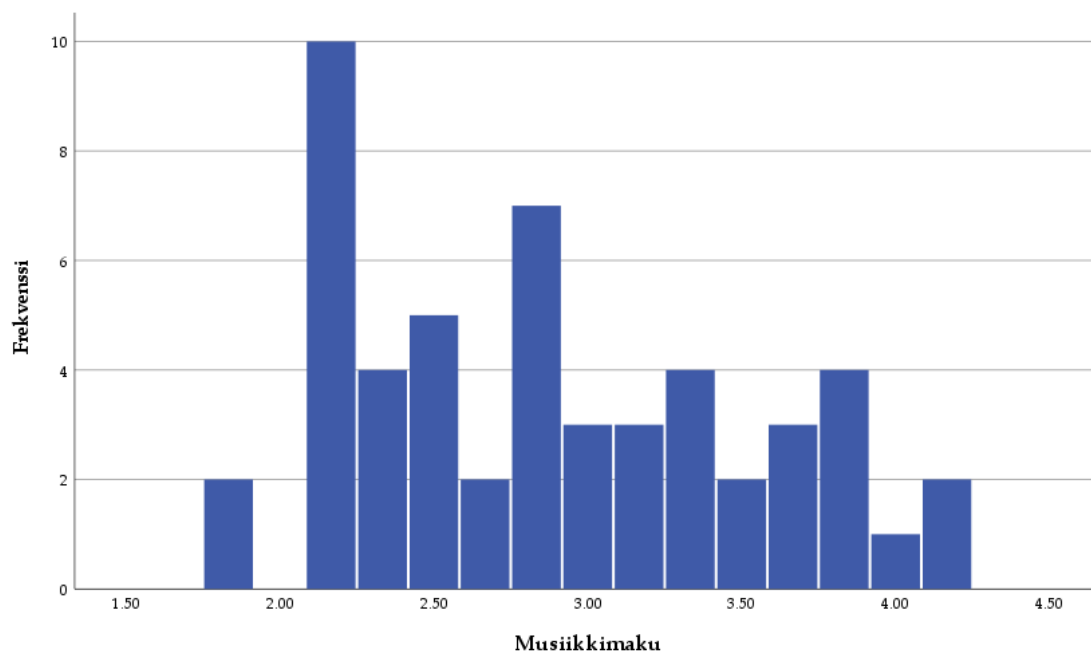
*Musiikin johtamisen histogrammi.*



Musiikkimaun histogrammi (ks. kuvio 8) on jakautunut varsin tasaisesti. Tuloksissa painottuu hiukan kevyen musiikin osuus.

## Kuvio 8

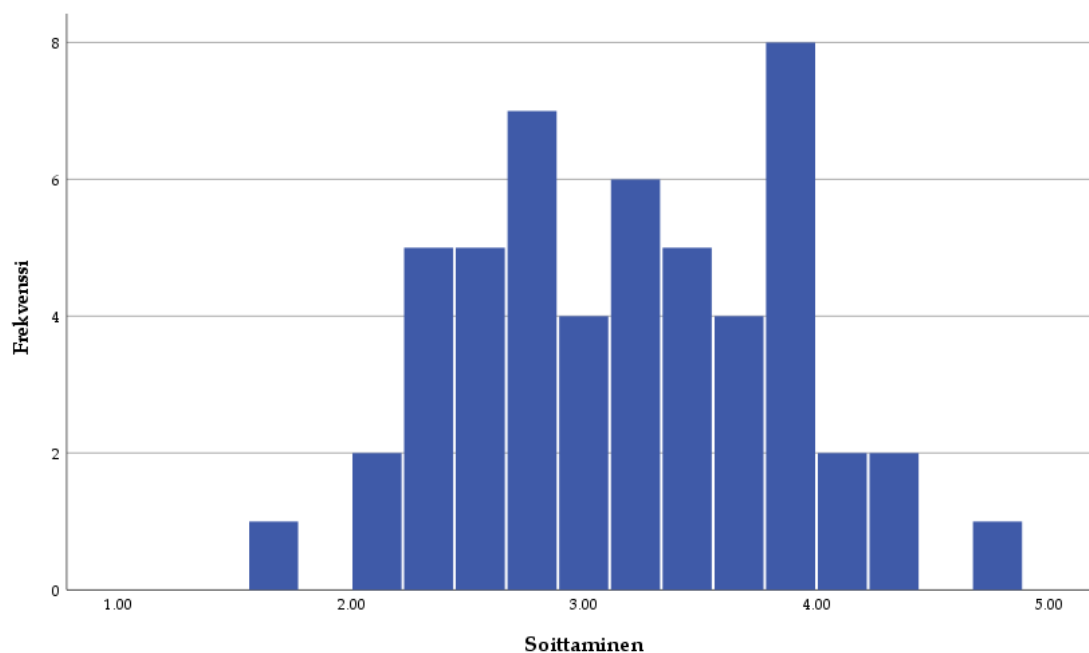
*Musiikkimaun histogrammi.*



Soittamisen histogrammi (ks. kuvio 9) lienee muuttujista lähimpänä normaalijakautunutta. Jakautuma on varsin tasainen, mutta kuvion perusteella hiukan suurempi osa vastaajista saa muuttujasta ison arvon, mikä tarkoittaa, että soittaminen painottuu hiukan enemmän kielteisesti.

### Kuvio 9

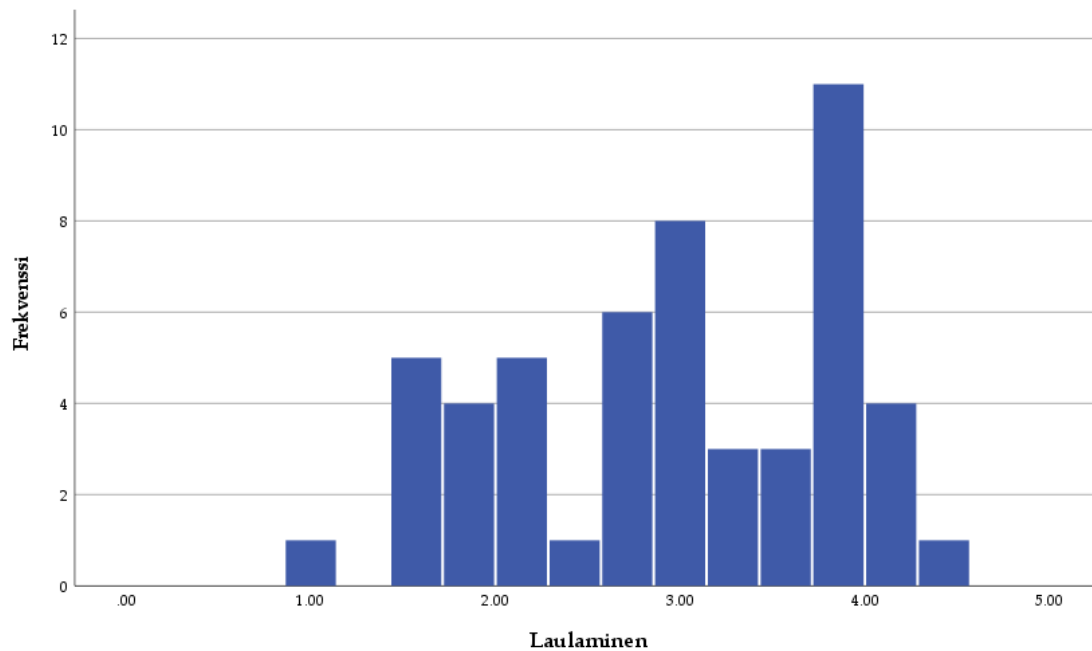
*Soittamisen histogrammi.*



Laulamisen histogrammista (ks. kuvio 10) nähdään, että muuttuja painottuu varsin selkeästi oikealle, positiivisuuden suuntaan. Ero verrattuna soittamisen summamuuttujan jakautumiseen on selkeästi nähtävissä.

## Kuvio 10

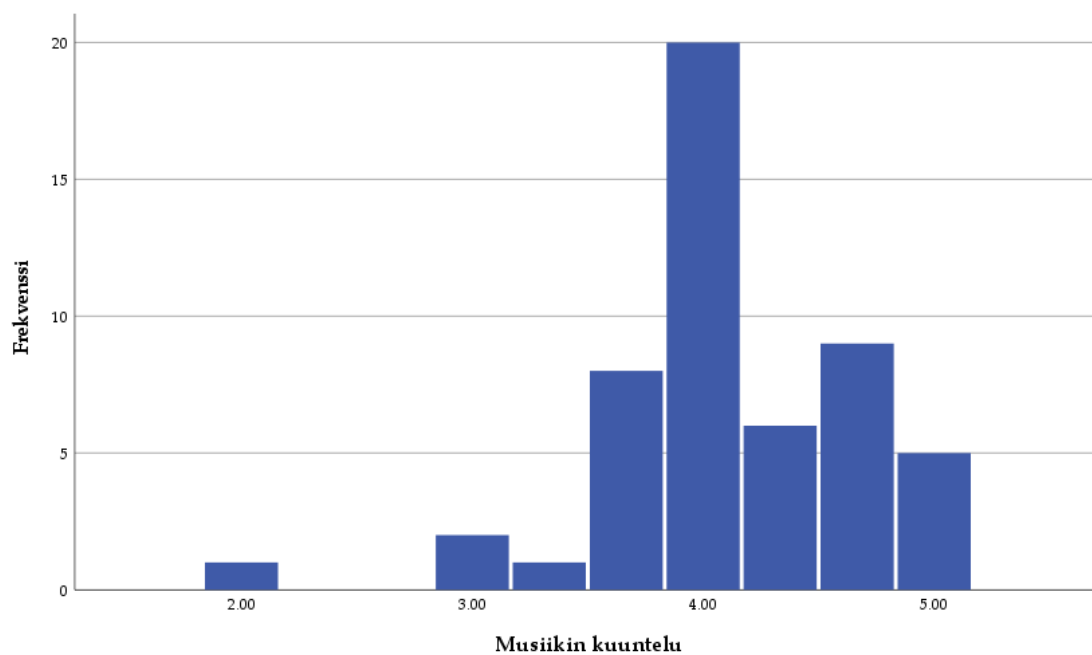
*Laulamisen histogrammi.*



Musiikin kuuntelun muuttujan histogrammi (ks. kuvio 11) painottuu selkeästi oikealle, runsaan musiikin kuuntelun ja myönteisen suhtautumisen suuntaan. Lähes kaikki vastaajat saavat summamuuttujasta arvon 3 tai yli.

## Kuvio 11

*Musiikin kuuntelun histogrammi.*





Histogrammien lisäksi tarkasteltiin summamuuttujien korrelaatioita. Muuttujien väliset korrelaatiot löytyvät taulukosta 7.

### Taulukko 7

*Musiikillisen minäkäsityksen muuttujien keskinäiset korrelaatiot (N = 52).*

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta	1.00					
2. Musiikin johtaminen	.689***	1.00				
3. Musiikkimaku	.393**	.312*	1.00			
4. Soittaminen	-.730***	-.589***	-.135*	1.00		
5. Laulaminen	.721***	.629***	.367**	-.604**	1.00	
6. Musiikin kuuntelu	.146	.079	.206	-.068	.240	1.00

Huom. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Korrelaatiotarkastelusta huomataan, että suurin osa muuttujista korreloi keskenään merkitsevästi. Korkeita korrelaatioita on esimerkiksi oman musikaalisuuden yleiskäsityksen ja musiikin johtamisen, soittamisen ja laulamisen välillä. Myös laulamisen ja musiikin johtamisen ja laulamisen ja soittamisen väliset korrelaatiot ovat korkeita. Huomattavaa on, että musiikin kuuntelun muuttuja ei korreloi merkitsevästi minkään muun muuttujan kanssa.

Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäkäsitystä tutkittiin myös analysoimalla opiskelijoiden vastauksia avoimeen kysymykseen, Miten näet itsesi musiikillisesti? Kaikissa vastauksissa musiikkia lähestytään konkretian kautta. Musiikillinen toiminta, kuten laulaminen, soittaminen ja kuunteleminen oli läsnä 47 vastauksessa. Vain viidessä vastauksessa ei puhuttu suoraan musiikillisesta toiminnasta. Musiikin kuuntelun mainitsi vastauksissaan 23 vastaajaa.

Soittamisen, musisoinnin tai jonkun soittimen mainitsi 40 vastaajaa. Laulamista mainitsi 24 vastaajaa. Moni myös mainitsi, oliko musikaalinen vai ei.

Musiikki on todella iso osa identiteettiäni. Tällä hetkellä en kuitenkaan opiskele musiikkia varsinaisesti missään ja se tuntuu vähän kummalliselta, koska olen tehnyt sitä aina. Haluaisin edelleen tehdä musiikkia tavoitteellisesti ja kehittyä, koska koen että parannettavaa on aina. Haluaisin kutsua itsenäni muusikoksi, mutta nyt kun en musiikkia varsinaisesti opiskele, tuntuu vaikealta käyttää tätä titteliä itsestäni. Olen myös aika kriittinen omaa tekemistäni kohtaan varsinkin silloin, kun tiedän muiden olevan minua parempia. Olen varma että tulen olemaan musiikin kanssa tekemisissä koko loppuelämäni jollain tavalla.

Olen musiikista todella kiinnostunut ja olisi mukavaa osata esimerkiksi soittaa erilaisia soittimia ja opetella paremmin myös musiikin teoriaa, sillä oma osaamiseni on lähinnä käytännön tasolla, koska en ole opiskellut musiikkia. Kuuntelen musiikkia todella paljon päivittäin ja se on minulle tärkeää.

Musiikki on aina ollut iso osa elämäniäni.

Vastauksissa sivutaan myös jonkin verran vastaajien musiikillista taustaa, ja ne kertovat, että vastaajilla on keskenään hyvin erilainen musiikillinen tausta: osa on harrastanut enemmän musiikkia, toinen sanoo olevansa musiikin kuluttaja, ei tuottaja. Kaikilla vastaajilla on kuitenkin jonkinlainen suhde musiikkiin, kukaan ei esimerkiksi tuo ilmi, että ei voisi sietää musiikkia. Moni vastaaja tuo päinvastoin esille, kuinka musiikki on tärkeä ja merkittävä osa elämässä ja jopa osa identiteettiä.

## 6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden koetut valmiudet opettaa musiikkia

Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys oli, mitkä ovat opiskelijoiden koetut valmiudet opettaa musiikkia. Koettuja valmiuksia mittasi neljä kysymystä. Kysymysten keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 8. Tuloksista huomataan, että musiikin tuntien antaminen taitavammalle kollegalle saa korkeamman keskiarvon ( $ka = 3.62$ ) kuin muut kysymykset. Myös kysymyksen mediaani on korkein, 4. Kokemus riittävistä valmiuksista opettaa musiikkia saa pienimmän keskiarvon ( $ka = 2.88$ ). Kaikissa kysymyksissä keskihajonta on varsin suurta.

## Taulukko 8

*Valmiuksia mittaavien väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja mediaanit.*

Kysymys	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	Mediaani
Opetan mielelläni oman luokkani musiikin	3.05	1.38	3.00
Haluan opettaa musiikkia	2.98	1.45	3.00
Antaisin tuntini taitavammalle kollegalle	3.62	1.37	4.00
Jos opetan musiikkia, minulla on siihen riittävät valmiudet	2.88	1.28	3.00

Tarkastellessa vastausten jakautuneisuutta histogrammeista huomataan, että kolmeen neljästä kysymyksestä vastaukset olivat hyvin jakautuneet. Vain kysymyksessä musiikin tuntien antamisesta taitavammalle kollegalle suurin osa oli väittämästä jokseenkin samaa tai täysin samaa mieltä, mikä näkyy myös kysymyksen keskiarvossa ja mediaanissa (taulukko 8). Kuitenkin tässäkin kysymyksessä on jonkin verran hajontaa. Huomioitavaa on, että kyseinen kysymys on asenteikoltaan päinvastainen kuin muut valmiuksia mittaavat kysymykset. Jatkoanalyseissä kysymys onkin käännetty. Kaikkien kysymysten vastausten tarkempi jakautuneisuus näkyy taulukosta 9.

## Taulukko 9

*Valmiuksia mittaavien väittämien vastausten määrät.*

		1	2	3	4	5	Yht.	
Kysymys	Opetan mielelläni oman luokkani musiikin.	N	7	15	9	10	11	52
		%	13,5	28,8	17,3	19,2	21,2	100,0
	Haluan opettaa musiikkia.	N	11	10	11	9	11	52
		%	21,2	19,2	21,2	17,3	21,2	100,0
	Antaisin tuntini taitavammalle kollegalle.	N	5	9	5	15	18	52
		%	9,6	17,3	9,6	28,8	34,6	100,0
	Jos opetan musiikkia, minulla on siihen riittävät valmiudet.	N	8	16	7	16	5	52
		%	15,4	30,8	13,5	30,8	9,6	100,0

Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat valmiuttaan opettaa musiikkia myös vastauksilla avoimiin kysymyksiin: Miksi haluat/et halua opettaa musiikkia? ja Mitä ajatuksia ja tunteita musiikin opettaminen herättää sinussa? Koetko, että olisit valmis opettamaan musiikkia ja miksi? Avoimista vastauksista tulee esille sama hajaantuneisuus kuin mikä on havaittavissa taulukosta 9.

Kysymyksen Miksi haluat/et halua opettaa musiikkia? vastauksista 22 halua tai on tulkittavissa haluavan opettaa musiikkia ja 17 ei halua tai voidaan tulkita, että ei halua opettaa musiikkia. 10 vastaajaa toi ilmi epävarmuuden omista taidoista ottamatta kantaa siihen, haluaisiko opettaa musiikkia. 3 vastauksesta halua ei voinut tulkita.

Vaikka 22 opiskelijaa vastanneista haluaisi opettaa musiikkia, oli 3 heistä sitä mieltä, että riittävää taitoa opettamiseen ei ole. Lisäksi 2 vastanneista, jotka halusivat opettaa, oli epävarma taidoistaan ja antaisi myös tuntinsa mieluummin

taitavammalle opettajalle. Opiskelijoita, joiden vastauksista tuli ilmi heidän mielestään riittävät taidot opettaa musiikkia haluamisen lisäksi oli 5. Lopuilla opiskelijoista, jotka haluavat opettaa musiikkia oli muita syitä, kuten musiikin ilon välittäminen, oma kiinnostus tai oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Alla on esimerkkejä vastauksista, joissa vastaajan on tulkittu haluavan opettaa musiikkia.

Haluan opettaa musiikkia, sillä musiikki oppiaineena tukee niin kokonaisvaltaisesti lasten kasvua.

Haluan kehittää itseäni musiikillisena kasvattajana ja musisoijana. Haluan myös välittää oppilaille sitä musiikin iloa, jota olen itse saanut. Sen vuoksi haluan opettaa musiikkia.

Haluaisin [opettaa musiikkia], mutta taitoni ei riitä.

Koen tällä hetkellä musiikin yhdeksi vahvimmista opettavista aineista ja koen, että musiikkia opettaessa pystyn samalla käyttämään omia vahvuuksiani parhaiten, mutta myös haastamaan itseäni myös. Musiikin opetuksen kautta haluaisin tarjota oppilaille hienoja kokemuksia ja musiikin iloa, mitä itsekin olen saanut kokea. Tiedostan tämän myös olevan osaltaan utopistinen ajatus, mutta ainahan haaveilla saa, eikös :)

17 vastanneesta, jotka eivät halunneet opettaa musiikkia 16 toi ilmi taitojen riittämättömyyden, yhdellä oli taustalla muut syyt. Kun taitojen riittämättömyyteen lasketaan myös opiskelijat, jotka haluaisivat opettaa musiikkia, mutta eivät kokeneet taitojaan riittäväksi tai epäilivät taitonsa riittävyttä ja opiskelijat, jotka olivat epävarmoja taitonsa riittävydestä, mutta eivät ottaneet kantaa haluun opettaa musiikkia, toi taitojensa riittämättömyyttä esiin jollain tasolla 32 opiskelijaa. Alla on esimerkkejä vastauksista, joiden vastaajat eivät halua opettaa musiikkia.

En haluaisi opettaa musiikkia sillä en usko voivani tarjota oppilaille tarpeeksi tasokasta

En välttämättä haluaisi opettaa, koska koen että taitoni eivät ehkä riitä siihen ja en osaa soittaa soittimia.

En halua opettaa musiikkia, sillä se ei ole vahvuuteni, en pidä sen opettamisesta enkä osaa soittaa tai laulaa. Koen, että omalla kohdallani musiikin opettaminen ei olisi vain haitaksi omalle työssäjaksamiselle ja en osaisi järjestää opetusta oppilaille laadukkaasti, jolloin siitä ei olisi hyötyä myöskään oppilaille.

En koe itseäni tarpeeksi päteväksi opettamaan monipuolisesti musiikkia.

Vastaukset avoimeen kysymykseen Mitä ajatuksia ja tunteita musiikin opettaminen herättää sinussa? Koetko, että olisit valmis opettamaan musiikkia ja miksi?

olivat samalla tavalla jakautuneet kuin edellisessä kohdassa. Vastaajista 36 kuvasi jollain tapaa ajatuksiaan ja/tai tunteitaan suhteessa musiikin opettamiseen. Näistä kuvauksista 15 luokiteltiin myönteisiksi ja 19 kielteisiksi. Kuvauksista 2 oli tuntemuksiltaan ristiriitaisia. Ristiriitaa oli myös osassa myönteisistä kuvauksista, sillä vaikka musiikki ja sen opettaminen saattoi herättää myönteisiä tuntemuksia, ei vastaaja välttämättä kokenut, että hänellä olisi valmiuksia opettaa sitä. Toisaalta useampi kielteisesti tuntemuksiaan kuvannut kertoi kuitenkin, miten tarttuisin musiikin opettamiseen, jos sitä pitäisi opettaa. Seuraavista sitaateista kaksi ensimmäistä kuvaa myönteisiä, kaksi seuraavaa kielteisiä ja kaksi viimeistä ristiriitaisia tunteita suhteessa musiikin opettamiseen.

Musiikin opettaminen herättää positiivisia tunteita ja koen että olen valmis opettamaan musiikkia. Koen omaavani siihen tarvittavat taidot ja koen musiikin oppiaineena innostavaksi ja mieluiseksi.

Ottaisin musiikin opettamisen innostavana haasteena. Haastavalta tuntuu koko vuoden järkevän kokonaisuuden ja kaikkien sopivien sovitusten yms. tekemisen, mutta kivaa olisi päästä oppimaan käytännössä ja testailemaan!

Musiikin opetus herättää vain ahdistusta. Musiikin opetuksessa ei ole mitään osa-aluetta jota osaisin opettaa ilman suurta stressiä. En ole valmis opettamaan.

Musiikin opettaminen herättää pelkoa. Enhän minä osaa! Tai jos alkaisin opettamaan, niin pitäisi nopeasti ostaa kosketinsoittimet ja trenata kappaleiden komppaamista. Ehkä 1-2 luokkalaisten musiikin opettaminen menisi, koska saisin harjoiteltua opetettavat asiat, ja uskallan kyllä laulaa ääneen. Mutta vanhempien oppilaiden opettamiseen olisi parempi joku, joka on musikaalinen ja osaa opettaa eri soittimien soittamista

Opetan musiikkia, jos on pakko. Pakon vuoksi en siitä nauti, mutta koen kykeneväni soveltamaan taitojani siten, että selviäisin tunneista. Harjoittaisin kyllä eniten kehon rytmejä ja opetukseni olisi todella alkeellista muutenkin omasta mielestäni!

Musiikin opettaminen herättää minussa ristiriitaisia tunteita. Toisaalta olisin valmis opettamaan sitä, mutta toisaalta antaisin esim. oman luokkani tunnit mieluusti jollekin taitavammalle.

Vastaajista melkein kaikki, 50 vastaajaa, vastasi jollain tapaa kysymykseen musiikin opettamisen valmiuksista. Vastanneista 20 koki, että he ovat valmiita tai suunnilleen valmiita opettamaan musiikkia. 11 vastaajista vaikutti olevan analyysin perusteella epävarma siitä, onko valmis opettamaan musiikkia. Vastaajista 19 ei kokenut olevansa valmis opettamaan musiikkia. On syytä huomioida, että useampi, joka koki olevansa valmis opettamaan musiikkia, mainitsi silti olevansa

epävarma joko yleisesti tai tietyn musiikin osa-alueen osalta. Seuraavissa sitaateissa kahdessa ensimmäisessä vastaajan tulkittiin olevan valmis opettamaan musiikkia. Kahdessa seuraavassa valmius on epävarmaa. Kahdessa viimeisessä sitaatissa vastaaja ei ole valmis opettamaan musiikkia.

Uskoisin pystyväni opettamaan musiikkia varsinkin alemmilla luokilla kertailemalla itse asioita hieman etukäteen, vanhempien oppilaiden musiikin opetuksen jättäisin kuitenkin mieluummin musiikin opettajille.

Kyllä koen [olevani valmis opettamaan musiikkia], mutta se silti jännittää. Minulla on heikkouksia musiikkiin liittyen, mutta uskon että saisin ne käännettyä vahvuudeksi ja voimavaraksi. On tärkeää, että oppilaat saavat nähdä, että opettajakaan ei ole täydellinen ja jokainen voi kehittyä ja saa nauttia musiikista tasostaan riippumatta.

Tiedän suhteellisen paljon musiikin teoriasta ja osaan esim. Opettaa laulamista ja äänenhuoltoa yms. En kuitenkaan osaa soittaa mitään soitinta kovinkaan hyvin, joten en pystyisi näillä taidoilla säestämään tai opettamaan oppilaita soittamaan eri soittimia.

En vielä tiedä olisinko valmis opettamaan musiikkia. Koen musiikin opettamisen haasteelliseksi ja epäilen omaa osaamistani.

En ole valmis, pelkkä ajatuskin musiikin opettamisesta ahdistaa ja jännittää.

En koe, että olisin välttämättä valmis opettamaan musiikkia. Jos pakko olisi, niin varmasti pärjäisin siinä, ainakin alkuopetuksessa, mutta mielestäni se ei olisi reilua oppilailta, jotka ansaitsevat hyvän opettajan myös musiikkiin. En myöskään koe saaneeni opettajankoulutuksesta tarpeeksi valmiuksia musiikinopettamiseen, sillä kaksi lyhyttä ja melko suppeaa musiikinkurssia eivät kuitenkaan loppujen lopuksi antaneet hirveästi välineitä musiikin opetukseen.

Vastaukset molempiin avoimiin kysymyksiin heijastavat sitä, kuinka jakautuneita opiskelijoiden musiikin opettamisen valmiudet ja kokemus niistä ovat. Jos epävarmuus lasketaan mukaan kielteisiin vastauksiin, oli kielteisiä vastauksia molemmissa kysymyksissä enemmän kuin myönteisiä.

### **6.3 Yhteys luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisen minäkäsityksen ja koettujen musiikin opettamisen valmiuksien välillä**

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, missä määrin opiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia ovat yhteydessä. Musiikillista minäkäsitystä mitattiin yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta -summuuttujalla. Korrelaatiotarkastelussa oman musikaalisuuden yleiskäsityksen ja

koettujen valmiuksien opettaa musiikkia väliltä löytyi vahva positiivinen korrelaatio  $r = .869, p < .001$ . Mitä positiivisempi opiskelijan yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta oli, sitä enemmän opiskelija koki valmiuksia opettaa musiikkia.

Koska korrelaatiotarkastelussa (ks. taulukko 3, luku 5.3.3) oli huomattu, että myös opiskelijan musiikin harrastuneisuudella ja musiikin sivuaineella oli merkitsevä korrelaatio musiikin opettamisen valmiuksien kanssa, haluttiin muuttujien merkitys kontrolloida hierarkkisella regressioanalyysillä. Näin saadaan selville, onko oman musikaalisuuden yleiskäsityksellä omavaikutusta. Regressioanalyysin ehtojen täyttymistä tarkasteltiin Aineiston analyysi -luvussa. Koska ehdot täytyivät riittävästi, voitiin regressioanalyysi suorittaa. Analyysin tulokset on esitetty taulukossa 10.

## Taulukko 10

*Hierarkkisen regressioanalyysin tulokset harrastuneisuuden, musiikin sivuaineen ja oman musikaalisuuden yleiskäsityksen yhteydestä opiskelijan koettuihin valmiuksiin opettaa musiikkia (N = 52).*

Riippumattomat muuttujat	Opiskelijan koetut valmiudet opettaa musiikkia		
	Askel 1	Askel 2	Askel 3
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Harrastuneisuus	.57***	.47***	.04
Musiikin sivuaine		.40***	.20**
Yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta			.76***
$R^2$	.33	.48	.79
$\Delta R^2$	-	.15***	.31***

*Huom.* \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .  $\beta$  = standardoitu regressiokerroin,  $\Delta R^2$  = selitysasteen muutos.  $p$ -arvot otettu Bootstrap-menetelmästä.

Tulokset (ks. taulukko 10) osoittivat, että opiskelijan musiikin harrastuneisuus, musiikin sivuaine ja musiikillinen minäkäsitys selittivät yhteensä 79 % opiskelijan koetuista valmiuksista opettaa musiikkia ( $F(3, 48) = 60.50, p < .001$ ). Ensimmä-



mäisellä askelmalla malliin syötetty riippumaton muuttuja harrastuneisuus selitti tilastollisesti merkitsevästi opiskelijan koettuja valmiuksia opettaa musiikkia ( $F(1, 50) = 24.40, p < .001$ ). Harrastuneisuuden omavaikutus oli positiivinen: jos opiskelija oli harrastanut musiikkia, hän koki enemmän valmiuksia opettaa musiikkia, jos opiskelija ei ollut harrastanut musiikkia, hän koki vähemmän valmiuksia opettaa musiikkia. Malliin toisella askelmalla syötetty musiikin sivuaine lisäsi mallin selitysosuutta tilastollisesti merkitsevästi (selityksasteen lisäys 15 prosenttiyksikköä;  $F(1,49) = 14.10, p < .001$ ). Toisella askelmalla musiikin sivuaineen omavaikutus oli myönteinen ja tilastollisesti merkitsevä: jos opiskelijalla oli sivuaine musiikista, hän koki enemmän valmiuksia opettaa musiikkia tai vastaavasti, jos hänellä ei ollut sivuainetta musiikista hän koki vähemmän valmiuksia opettaa musiikkia. Musiikin sivuaineen malliin lisäämisen jälkeen musiikin harrastuneisuudella on tilastollisesti merkitsevä omavaikutus, mutta pienempi kuin ensimmäisellä askelmalla.

Kolmannella askelmalla malliin lisättiin selittäjäksi opiskelijan yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta. Muuttujan lisääminen malliin kasvatti mallin selityksastetta tilastollisesti merkitsevästi (selityksasteen lisäys 31 prosenttiyksikköä;  $F(1, 48) = 71.75, p < .001$ ). Oman musikaalisuuden yleiskäsityksen omavaikutus oli myönteinen ja tilastollisesti merkitsevä: mitä positiivisempi yleiskäsitys opiskelijalla oli omasta musikaalisuudestaan, sitä enemmän hän koki valmiuksia opettaa musiikkia. Tulokset osoittivat myös, että kun yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta lisättiin malliin harrastuneisuudella ei ollut enää tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta opiskelijan koettuihin valmiuksiin opettaa musiikkia. Tämä antaa viitteitä, että harrastuneisuuden yhteys opiskelijan koettuihin valmiuksiin opettaa musiikkia välittyy musikaalisuuden yleiskäsityksen kautta: jos opiskelija on harrastanut musiikkia, hänen yleiskäsityksensä omasta musikaalisuudesta on myönteisempi ja sitä kautta hän kokee enemmän valmiuksia opettaa musiikkia. Musiikin sivuaineella on myös mallin kolmannella askelmalla tilastollisesti merkitsevä, myönteinen omavaikutus, tosin omavaikutus on pienempi kuin toisella askelmalla. Tämä antaa viitteitä, että musiikin sivuaineen yh-

teys koettuihin valmiuksiin opettaa musiikkia välittyy osittain opiskelijan musikaalisuuden yleiskäsityksen kautta: jos opiskelija on käynyt musiikin sivuaineen, hänen yleiskäsityksensä omasta musikaalisuudesta on myönteisempi. Musiikin sivuaineen myönteistä omavaikutusta ei saa kuitenkaan unohtaa.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, millainen on luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys, mitkä ovat opiskelijoiden valmiudet opettaa musiikkia ja miten nämä kaksi ovat yhteydessä. Tutkimustulokset vahvistivat osittain ensimmäistä hypoteesia: aineistosta saatiin muodostettua reliabiliteettitarkastelun perusteella luotettavasti vain neljä haetusta kuudesta summamuuttujasta. Musiikkimaun ja musiikin kuuntelun summamuuttujien reliabiliteetti jäi alle käytetyn raja-arvon  $\alpha = .60$  (ks. Nunnally & Bernstein 1994, Metsämuurosen 2005, 130 mukaan). Muuttujista musiikin kuuntelu, laulaminen ja yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta sisälsivät histogrammien tarkastelun perusteella enemmän myönteisiä kuin kielteisiä vastauksia. Soittaminen ja johtaminen sisälsivät enemmän kielteisiä kuin myönteisiä vastauksia. Nämä tulokset vahvistavat hypoteesia. Toisaalta musiikkimaun muuttuja oli painottunut negatiiviseen suuntaan eli kevyen musiikkiin, mikä ei ollut hypoteesin mukaista. Tältä osin hypoteesi ei pitänyt siis paikkansa. Avoimissa vastauksissa musiikillista itseä lähestytään ennen kaikkea toiminnan, kuten laulamisen, soittamisen ja kuuntelun kautta. Nämä ovat myös Tereskan summamuuttujia. Moni vastaaja mainitsi myös musikaalisuuden, mikä voisi viitata oman musikaalisuuden yleiskäsityksen summamuuttujaan. Johtamiseen ja musiikkimakuun liittyviä vastauksia ei löytynyt merkitsevissä määrin.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saadut vastaukset eivät oikein tuo mitään uutta tulosta luokanopettajaopiskelijoiden musiikilliseen minäkäsitykseen. Tulokset kertovat, että Tereskan mallia voidaan todennäköisesti käyttää myös nykyisten luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisen minäkäsityksen mallintamiseen, mutta aihe kaipaasi lisätutkimusta. Lisäksi musiikin kuuntelun summamuuttujan rooliin osana minäkäsitysmallia pitää suhtautua epäillen, sillä muuttuja ei saanut merkitseviä korrelaatioita minkään muun muuttujan kanssa.

Tereska ei ole esittänyt tutkimuksessaan tarkkoja korrelaatioita, mutta hän toteaa musiikin kuuntelun faktorin korreloineen muita osa-alueita heikommin useimpiin muihin muuttujiin (2003, 254). Tästä päätellen tämän tutkimuksen korrelaatiot kyseisen muuttujan kohdalla olivat vielä heikommat. Kenties tässä tutkimuksessa mitattu musiikin kuuntelu ei sijoitu akateemisen musiikillisen minäkäsityksen alle, vaan osaksi ei-akateemista musiikillista minäkäsitystä (Spychiger ym. 2009, 504; ks. kuvio 5, luku 3.1). Koska tutkimuksen musiikillinen minäkäsitys sijoittuu osaksi akateemista musiikillista minäkäsitystä (ks. Tulamo 1993, 55), voisi musiikin kuuntelun summamuuttujan sijoittuminen ei-akateemisen musiikillisen minäkäsityksen alle selittää korrelaatioiden puutetta. Joka tapauksessa aihe kaipaa lisää tutkimusta. Avoimet vastaukset lähestyivät aihetta pääosin toiminnan kautta. Saman ilmiön havaitsi tutkimuksessaan myös Tulamo (1993, 296). Avoimista vastauksista ei saatu paljoa irti, mutta ne toivat esille samoja asioita kuin summamuuttajat ja validoivat näin summamuuttujia.

Tutkimuksen toisen hypoteesin tutkimustulokset vahvistivat kokonaan. Opiskelijoiden koetut valmiudet opettaa musiikkia olivat erittäin hajaantuneet ja suurempi osa koki, että heillä ei ole riittävästi valmiuksia opettaa musiikkia. Määrällisen tarkastelun ja avointen kysymysten laadullisen tarkastelun molempien tulokset tukivat hypoteesin toteutumista selkeästi. Tulosten perusteella voidaan todeta, että opiskelijat lähtevät opettamaan musiikkia tulevassa työssään todella erilaisin valmiuksin.

Nämä tulokset ovat linjassa aiempien saatujen tulosten kanssa. Myös Suomen tuloksissa suurempi osa opiskelijoista koki, että ei ollut pätevä opettamaan musiikkia. Valmiudet olivat kuitenkin hyvin jakautuneet. (Suomi 2019, 203.) Saman suuntaisia tuloksia ovat saaneet myös tutkijat. Mäkisen (2020, 66) tutkimuksessa vain neljäsosa opiskelijoista oli innokas opettamaan musiikkia. Sama jakautuminen käy ilmi Vesiojan (2006, 263–264) tutkimuksessa. Vähän musiikkia harrastaneet eivät kokeneet yhtä paljon valmiuksia opettaa musiikkia kuin paljon harrastaneet. Kiinnostavaa oli se, että tulokset olivat pysyneet pitkälti samoina valmistumisesta asti kymmenen työelämävuoden jälkeen. (emt., 264.) On hämmentävää huomata, kuinka tutkimuksesta toiseen tulokseksi tulee, että kaikilla

luokanopettajaopiskelijoilla ei ole riittävästi valmiuksia opettaa musiikkia ja samaan aikaan musiikin osuutta luokanopettajakoulutuksessa pienennetään (vrt. Jyväskylän yliopisto 2017 ja 2022).

Tutkimuksen kolmannen hypoteesin tutkimustulokset myös vahvistivat. Musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia olivat merkitsevästi yhteydessä toisiinsa ja yhteys oli korkea  $r = .869, p < .001$ . Musiikillinen minäkäsitys selitti koettuja valmiuksia merkitsevästi myös silloin, kun harrastuneisuuden ja musiikin sivuaineen vaikutukset kontrolloitiin. Musiikillisen minäkäsityksen ollessa mukana mallissa harrastuneisuudelle ei jäänyt omaselitysosuutta, mutta musiikin sivuaineelle jäi. Näin ollen voidaan todeta, että myönteinen musiikillinen minäkäsitys selittää opiskelijoiden koettuja valmiuksia opettaa musiikkia niin, että musiikillisen minäkäsityksen ollessa myönteisempi, koetaan myös omat valmiudet opettaa musiikkia myönteisemmin. Jos opiskelijalla on myönteinen musiikillinen minäkäsitys, hän todennäköisesti kokee myös valmiutensa opettaa musiikkia hyväksi.

Samantyyppinen positiivinen yhteys musiikillisen minäkäsityksen ja musiikkiin liittyvien asenteiden välillä on todettu myös Demorestin ym. (2017) tutkimuksessa, jossa opiskelijan korkeampi musiikillinen minäkäsitys ennusti laulutaitoa. Korkea musiikillinen minäkäsitys oli myös yhteydessä kiinnostukseen osallistua musiikilliseen toimintaan, jonka voidaan ajatella ilmentävän yleistä positiivista suhtautumista musiikkiin. (emt., 417.) Myös Tereskan tulokset vahvistavat tämän tutkimuksen tuloksia. Tereskan tutkimuksessa on todettu vastaava vahva yhteys harrastuneisuuden ja musiikillisen minäkäsityksen välillä, mikä todettiin myös tässä tutkimuksessa (2003, 192). Musiikillinen minäkäsitys ja aiempi harrastuneisuus olivat niin vahvasti yhteydessä toisiinsa, että harrastuneisuudelle ei jäänyt omaselitysosuutta. Kolmannen tutkimuskysymyksen tulokset ovat myös linjassa yleisemmin minäkäsitysteorioiden kanssa. Musiikillisen minäkäsitys laatu oli suoraan yhteydessä yksilön kokemuksiin omista valmiuksistaan toimijana. (ks. Burns 1982, 14–15; Tulamo 1993, 35.)

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen luotettavuutta on syytä pohtia kriittisesti, sillä tutkimuksella on monia rajoitteita. Ensinnäkin tutkimuksen aineisto jäi varsin pieneksi, minkä takia esimerkiksi faktorianalyysiä ei voitu toteuttaa ja ensimmäiseen tutkimuskysymykseen jouduttiin etsimään vastausta pääasiassa summamuuttujatarkastelun kautta. Lisäksi aineisto oli selkeästi painottunut naisiin ja sukupuolen merkitystä ei voitu tutkia, vaikka sukupuolen vaikutusta on monesti tutkittu minäkäsitystutkimuksessa (ks. Tulamo 1993, 78–83). Koska tutkimuksen aineisto oli kooltaan suhteellisen pieni, ei yleistyksiä aineistosta voi tehdä.

Tutkimuksessa käytettiin valmista mittaria (Tereska, 2003). Tereska on tutkinut mittarinsa reliabiliteetin ja päätenyt mittarin käytön kannalta riittäviin reliabiliteetteihin (2003, 254). Mittaria voidaan siis pitää lähtökohtaisesti toimivana. Kuitenkin mittaria päivitettiin tätä kyselyä varten, jolloin myös reliabiliteetti voi muuttua. Toisaalta johtamisen summamuuttujaan liittyviä väittämiä pehmenettiin aika paljon ja muuttuja oli silti varsin negatiivinen, kuten oli myös Tereskan tutkimuksessa (2003, 110). Tämän tutkimuksen tulokset olivat muutenkin samansuuntaisia Tereskan tutkimuksen kanssa ja saadut reliabiliteetit kohtuullisia, joten mittaria voidaan pitää varsin luotettavana.

Tutkimukseen oli lisätty avoimia kysymyksiä, jotka oli muodostettu tutkijan asiantuntijuuden pohjalta. Ensimmäinen avoimista kysymyksistä, kysymys 59, ei palvellut parhaalla mahdollisella tavalla tutkimuskysymystä. Tämä huomattiin myös vastauksista ja tuloksia analysoidessa. Vastaukset lähestyivät aihetta kohtuullisen suppeasti vain konkretian kautta eikä kysymys tuonut varsinaista lisäarvoa analyysiin. Voi olla, että kysymyksen tarkentava kuvailu ohjasi liikaa vastauksia tai kysymyksen asettelu ei ollut ylipäätään onnistunut. Joka tapauksessa kysymyksen antamiin tietoihin pitää suhtautu kriittisesti. Kysymys 71 ei puolestaan ollut toteutukseltaan toimiva (ks. Vehkalahti 2014, 23–24). Kysymyksessä oli erheellisesti laitettu samaan kysymykseen kaksi eri kysymystä, mikä takia kaikki vastaajat eivät vastanneet molempiin kysymyksiin.

Tutkimuksessa musiikillista minäkäsitystä mitattiin oman musikaalisuuden yleiskäsityksen kautta. On syytä huomioida, että ei ole tarkkaa tietoa siitä,

mitä spesifiä musiikillista minäkäsitystä muuttuja parhaiten vastaa. Muuttuja vaatisikin todennäköisesti lisää tutkimusta ja vertailu muilla tavoin kerättyihin musiikillisen minäkäsityksen muuttujiin.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös vertaamalla tutkimuksessa saatuja tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Tämän tutkimuksen tulokset seurasivat varsinkin kahden jälkimmäisen tutkimuskysymyksen osalta varsin hyvin aiempien tutkimusten tuloksia. Myös ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset ovat samansuuntaisia kuin Tereskan (2003) tutkimuksessa, vaikka eroja myös oli. Erot voivat johtua esimerkiksi ajan kulumisesta ja sinä aikana tapahtuneista muutoksista yhteiskunnassa, jotka vaikuttavat kyselyyn vastaajiin, tai aineiston pienuudesta. Tältä osin tuloksia voidaan pitää varsin luotettavina.

Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisen minäkäsityksen tutkimusta olisi syytä tehdä lisää. Koska tämän tutkimuksen aineiston koko oli varsin pieni, olisi mielenkiintoista päästä toteuttamaan tutkimus suuremmalla aineistolla ja tutkia, löytyykö aineistosta samanlaisia tuloksia. Toisaalta myös tuoreemman musiikillisen minäkäsityksen mittariin kehittäminen olisi perusteltua. Tereskan (2003) mittari ei huomionnut lainkaan esimerkiksi musiikillisen tuottamisen näkökulmaa, joka on kuitenkin tärkeä jokaiselle musiikkia opettavalle luokanopettajalle, sillä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa musiikin tuottaminen ja säveltäminen on mukana vuosiluokilta 1–2 alkaen (Opetushallitus 2014, 263). Yksi jatkotutkimuskohde olisi toteuttaa tätä tutkimusta muistuttava tutkimus uudestaan muutaman vuoden kuluttua. Luokanopettajaopiskelijoiden pakollisen musiikin osuus on vasta laskenut Jyväskylän yliopistossa viidestä opintopisteestä neljään, ja tämän tutkimuksen vastaajista suurin osa on todennäköisesti suorittanut musiikista vähintään viisiopintopistettä. Olisi kiinnostavaa nähdä, ovat tulokset erilaisia opiskelijoilla, jotka ovat suorittaneet vain neljä opintopistettä.

Tutkimusta voisi myös suunnata työelämässä oleviin luokanopettajiin. Miten he kokevat valmiutensa opettaa musiikkia, millainen heidän musiikillinen minäkäsityksensä on? Aiheesta voisi tehdä myös pitkittäistutkimuksen, jossa seurattaisiin, kuinka työelämässä olevien luokanopettajien musiikillinen minäkäsitys kehittyy. Valmiuksien kohdalla voisi toteuttaa interventiotutkimuksen,

jossa luokanopettajien musiikin opettamisen valmiuksia tutkittaisiin ennen interventiota ja intervention jälkeen. Vastaavanlaisia interventioita voisi kokeilla myös luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla ja tulosten perusteella voisi esimerkiksi pyrkiä kehittämään luokanopettajakoulutuksen musiikin osuutta niin, että se palvelisi luokanopettajaopiskelijoita mahdollisimman hyvin.

Kuten tämänkin tutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, musiikin harastamisella on iso merkitys luokanopettajaopiskelijoiden musiikilliseen minäkäsitykseen ja sen kautta koettuihin valmiuksiin opettaa musiikkia. Ei ole mahdollista, että kaikki luokanopettajaopiskelijat lähtevät työelämään samanlaisilla valmiuksilla ja lähtökohdilla eikä se ole edes tarkoituksenmukaista, sillä tarvitsemme erilaisia opettajia. Tarvitsemme sekä liikunnasta, äidinkielestä että musiikista innostuneita luokanopettajia. Kuitenkin koulutus tarjoaa muodollisesti pätevyyden opettaa musiikkia, mutta onko tässä järkeä, jos tuleva opettaja ei koe, että hänellä olisi valmiuksia opettamiseen? Koulutuksen pitäisi saada vähintään sen verran valmiuksia, että musiikin opettaminen ei herättäisi vain ahdistusta, kuten eräs kyselyyn vastannut toi ilmi. Jos oikeasti halutaan tarjota kaikille luokanopettajaopiskelijoille mahdollisuus kokea riittäviä valmiuksia opettaa musiikkia, tarvittaisiin opetusta lisää.



## LÄHTEET

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Edita.
- Ahonen, K. (2009). Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 215–223). Jyväskylä: Kopijyvä.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Niilo Mäki Instituutti.
- Beane, J. A. & Lipka R. P. (1984). *Self-concept, self-esteem, and the curriculum*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Beatty, W. H. (1969). *The feelings of learning*. *Childhood Education*, 45(7), 363– 366.
- Burns, R. B. (1979). *The self concept in theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman Group Limited.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Coolican, H. (2019). *Research methods and statistics in psychology*. Seventh edition. Routledge. Taylor & Francis Group.
- Demorest, S. M., Kelley, J. & Pfordresher, P. Q. (2017). Singing ability, musical self-concept, and future music participation. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 405–420. <https://doi.org/10.1177/0022429416680096>
- Eskola J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat - Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 179–203). Juva: PS-kustannus.
- Greenberg, M. (1970). Musical achievement and the self-concept. *Journal of Research in Music Education*, 18(1), 57–64. <https://doi.org/10.2307/3344358>
- Helsingin yliopisto (2020). *Opintojaksojen tiedot (luokanopettajan opintosuunta, kasvatustieteen suuntautumisvaihtoehto) (2020–2023)* Haettu 16.4.2022

osoitteesta

<https://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=283243850>

Helsingin yliopisto (2021). *Opintojaksojen tiedot (luokanopettajan opintosuunta, kasvatuspsykologian suuntautumisvaihtoehto) (2020–2023)* Haettu 16.4.2022

osoitteesta

<https://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=283243834>

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Juntunen, M.-L. (2017). *Oppilaan yhdenvertainen oikeus laadukkaaseen musiikin opetukseen peruskoulussa turvattava*. ArtsEqual policy brief 1/2017.

Juvonen, A. (2000). *...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa...* Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]

Juvonen, A. (2008). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila (toim.), *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki: kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta osa 4* (s. 1–155). Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopistopaino.

Jyväskylän yliopisto (2007). *Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009*. Haettu 16.4.2022 osoitteesta

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulu/ulutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjalmat>

Jyväskylän yliopisto (2009). *Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010*. Haettu 16.4.2022 osoitteesta

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulu/ulutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjalmat>

Jyväskylän yliopisto (2010). *Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013*. Haettu 16.4.2022 osoitteesta

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulu/ulutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjalmat>

- Jyväskylän yliopisto (2014). *Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2014–2017*. Haettu 16.4.2022 osoitteesta <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjalmat>
- Jyväskylän yliopisto (2017). *Luokanopettajan kandidaattiohjelma*. Haettu 16.4.2022 osoitteesta <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma>
- Jyväskylän yliopisto (2022). *Luokanopettajan kandidaattiohjelma*. Haettu 16.4.2022 osoitteesta <https://opinto-opas.jyu.fi/2021/fi/tutkintoohjelma/luoka2020/>
- Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto (2020). *Opintojen suunnittelu*. Haettu 16.4.2022 osoitteesta <https://www.avoin.jyu.fi/fi/opiskelu/opintojen-suunnittelu>
- Kiviruusu, O. (2017). *Itsetunnon kehitys nuoruudesta aikuisuuteen ja siihen vaikuttavat tekijät - 26 vuoden seurantatutkimus*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]
- Korpinen, E. (1979). *Koulutyypin yhteydestä oppilaan minäkäsitykseen: oppi-, kansalais- ja peruskoululaisten minäkäsityksen vertailua*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Korpinen, E. (1989). Minäkäsitys kasvatuksellisenä käsitteenä ja koulun merkitys sen kehittämisessä. *Kasvatus*, 20(3), 193–200.
- Korpinen, E. (1990). *Peruskoululaisten minäkäsitys*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylän yliopisto.
- Korpinen, E. (2000). Finnish and Estonian adolescents' self-concept and self-esteem at the end of comprehensive schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 27–47. <http://doi.org/10.1080/713696663>
- Kukkonen, M. (2003). *Oppilaan minäkäsityksen tilannevaihtelu, oppiainesidonaisuus ja jatkuvuus*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

- Kääriäinen, H. (1986). *Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1–4*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. 3rd edition. London: Paul Chapman Publishing.
- Mahler, M. S., Pine, F. & Berman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: symbiosis and individuation*. London: Maresfield Library.
- Mawang, L. L., Kigen, E. M. & Mutweleli, S. M. (2019). The relationship between musical self-concept and musical creativity among secondary school music students. *International Journal of Music Education*, 37(1), 78–90. <https://doi.org/10.1177/0255761418798402>
- McDavid, J. W. & Harari, H. (1968). *Social psychology. Individuals, groups, societies*. London: Harper & Row.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. (3. laitos). Helsinki: International Methelp
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Opiskelijalaitos*. (2. laitos 4. p). Helsinki: International Methelp.
- Miller, D. & Moran, T. (2012). *Self-esteem: A guide for teachers*. London: Sage Publications.
- Mäkinen, M. (2020). *”Se ei ragee ja popittaa meidän kaa”*. *Matkalla monipuoliseksi musiikkikasvattajaksi*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto].
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttäytymistieteen tilastolliset menetelmät*. Tammi.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteen tilastolliset menetelmät*. (2. p., uud. laitos). Tammi.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications. Thousand Oaks.
- Pölkki, P. (1978). *Koulutulokkaiden minäkäsitys eri kasvuympäristöissä*. University of Jyväskylä. Reports from the department of psychology 210.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. New Jersey: Princeton university press.
- Saukko, K. (2019). *Yläkouluikäisen oppilaan musiikillinen minäkäsitys – Tapaustutkimus 8. luokkalaisille*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/64685>
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982). *Self-concept: the interplay of theory and methods*. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3–17.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.3>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton G. C. (1976). *Self-concept: validation of construct interpretations*. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.  
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sipinen, N. & Malkakorpi, O. (2021). *Musiikkikasvatusopiskelijan musiikillinen minäkäsitys ja ryhmäjäsenyyksien merkitys sen muodostumisessa*. [Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto].
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). Musical self-concept. Presentation of a multi-dimensional model and its empirical analyses. Teoksessa J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg & P.-S. Eerola (toim.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* (s. 503–506). Jyväskylä, Finland.
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
- Tabachnik, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6. painos). Pearson Education Limited.
- Tereska, T. (2003). *Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]
- Tulamo, K. (1993). *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla*. [Väitöskirja, Sibelius Akatemia].

- Tuomi J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Helsinki. Haettu 19.4. osoitteesta <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Haettu 19.4. osoitteesta <https://tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi/ihmistieteiden-eettinen-ennakoarviointi>
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimukset mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto].
- Yamamoto, K. (1972). The concept of self: introduction. Teoksessa K. Yamamoto (toim.), *The child and his image. Self-concept in the early years* (s. 1–25). Boston: Houghton Mifflin.



## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuksen tiedote

#### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

22.2.2022

#### **Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä**

*Pro gradu -tutkielma: ”Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia”*

Rekisterinpitäjä: **Ilona Vehmas (pro gradu -tutkielman tekijä)**

Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

#### **Pyyntö osallistua tutkimukseen**

**Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jonka tavoitteena** on tutkia nykyisten luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäkäsitystä ja koettuja valmiuksia opettaa musiikkia.

Tutkimuksen keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

- **Millainen on luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys?**
- **Mitkä ovat opiskelijoiden koetut valmiudet opettaa musiikkia?**
- **Missä määrin opiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia ovat yhteydessä?**

Tutkimuksessa kerättyä aineistoa tullaan käyttämään Ilona Vehmoksen pro gradu -tutkielmassa ”**Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia**”. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska opiskelet Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumistasi.

Tutkittavia rekrytoidaan lähettämällä tutkimuksen osallistumispyyntö Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden sähköpostilistalle. Tarvittaessa osallistumispyyntö lähetetään uudestaan riittävän vastausmäärän saavuttamiseksi.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että olet vähintään täysi-ikäinen, pääaineinen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistossa.

**Tutkimukseen osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.**

### ***Vapaaehtoisuus***

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit milloin tahansa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen. Kieltäytymisestä tai keskeyttämisestä ei aiheudu sinulle kielteisiä seuraamuksia.

### ***Tutkimuksen kulku***

Tutkimus toteutetaan kertaluontoisena verkkokyselynä helmi-maaliskuun vaihteessa 2022. Kyselyssä tutkitaan vastaajien musiikillista minäkäsitystä ja halua opettaa musiikkia. Kysely on auki noin kaksi viikkoa ja siihen vastaaminen kestää arviolta 10–15 minuuttia. Kyselyyn vastaaminen ei edellytä erityistä valmistautumista. Kysely toteutetaan Webropol-alustalla. Kyselystä saatu aineisto säilytetään salanasuojatusti ja tuhoetaan tutkimuksen päätyttyä.

### ***Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet***

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

### ***Tutkimuksen kustannukset ja rahoitus***

Tutkimukseen osallistujat voivat halutessaan osallistua kahden lahjakortin arvontaan. Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta muuta palkkiota.

Tutkimusta ei rahoita mikään taho.

### ***Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset***

Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

Tutkittavia ei pysty tunnistamaan tutkimustuloksista tai julkaisuista.

### ***Tutkittavien vakuutusturva***

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

### ***Lisätietojen antajan yhteystiedot***

Lisätietoja tutkimuksesta antaa tutkimuksen tekijä: Ilona Vehmas, maisteriopiskelija, luokanopettajakoulutus, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, [ilona.m.vehmas@student.jyu.fi](mailto:ilona.m.vehmas@student.jyu.fi)  
p. +358445438795





## Liite 2. Tutkimuksen tietosuojailmoitus

22.2.2022

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016))

### **1. Tutkimuksessa: ”Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia” käsiteltävät henkilötiedot**

Kyselyn avulla kerättyjä tietoja käytetään Ilona Vehmoksen pro gradu -tutkielman **”Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia”** aiheistona. Tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, millainen on luokanopettajaopiskelijoiden minäkäsitys ja haluavatko he opettaa musiikkia.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: kyselyvastaukset.

Tiedote ja tietosuojailmoitus on lähetetty sähköpostin liitetiedostona osallistumispyynnön mukana.

### **2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa**

Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojain 4 §:n 3 kohta). Tutkimustulokset ovat julkisesti saatavilla yliopiston julkaisuarkistosta (JYX).

### **3. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle**

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

### **4. Henkilötietojen suojaaminen**

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (pro gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa edes välillisesti tutkimustuloksista. Osana pro gradu -tutkielmaa voidaan käyttää suoria lainauksia avoimista kysymyksistä.

Tutkimuksen aineisto kerätään ilman suoria tunnistetietoja.

### **Tutkimuksessa käsiteltävien henkilötietojen suojaaminen**

Kyselyvastauksista kerätty aineisto säilytetään Webropol-ohjelman lisäksi tutkijan tietokoneella. Aineisto on koko ajan suojattu salasanalla. Tutkija ei toimi niin, että ulkopuolisilla olisi

pääsy tutkimusaineistoon. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimukseen osallistuja saa halutessaan osallistua kahden lahjakortin arvontaan. Arvontaan osallistujilta kerätään sähköpostiosoitteet yhteydenottoa varten. Sähköpostiosoitetta käytetään vain mahdollisen arvontavoiton ilmoittamiseen. Sähköpostiosoite ei yhdisty tutkittavan kyselyvastauksiin. Arvonnan suorittamisen jälkeen kerätyt sähköpostiosoitteet poistetaan.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojaan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä  Ei, koska tutkija on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

#### HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään viimeistään pro gradu -tutkielman valmistuttua (arvio 31.7.2022).

#### **5. Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät**

**Rekisterinpitäjä, pro gradu -tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö:** Ilona Vehmas, maisteriopiskelija, ilona.m.vehmas@student.jyu.fi. Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

**Tutkimuksen ohjaaja:** Katri-Helena Rautiainen, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, katri-helena.rautiainen@jyu.fi

Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijänä on: Webropol, jonka kanssa Jyväskylän yliopistolla on tietojenkäsittelysopimus, joka kattaa myös opiskelijoiden tutkimukset.

#### **6. Rekisteröidyn oikeudet**

##### Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

##### Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

##### Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

##### Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

##### Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

#### Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

#### Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

#### **Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen**

***Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajaan***

***ilona.m.vehmas@student.jyu.fi***

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

### Liite 3. Tutkimuskysely

## Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia.

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

### Tervetuloa vastaamaan tutkimukseen "Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys ja koetut valmiudet opettaa musiikkia".

Tässä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäkäsitystä ja koetuja valmiuksia opettaa musiikkia. Tutkimuksessa kerätään aineistoa pro gradu -tutkielmaan.

Tutkimuksen rekisterinpitäjänä toimii Ilona Vehmas, tutkielman tekijä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että olet vähintään täysi-ikäinen, pääaineinen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistossa.

Tutkimus toteutetaan kertaluontoisena verkkokyselynä, jossa tutkitaan musiikillista minäkäsitystä ja kokemuksia valmiuksista opettaa musiikkia. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 10–15 minuuttia. Osallistujista ei kerätä tietoa muista lähteistä.

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit milloin tahansa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen. Kieltäytymisestä tai keskeyttämisestä ei aiheudu sinulle kielteisiä seuraamuksia.

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta varsinaista palkkiota, mutta voit halutessasi osallistua kahden S-ryhmän lahjakortin (arvo 20€/kpl) arvontaan tutkimuksen lopuksi. Arvontaa varten kerätyt yhteystiedot kerätään erillisellä lomakkeella ja ne eivät yhdisty vastauksiin.

Olet saanut tiedotteen tutkittavalle ja tietosuojailmoituksen, joista saa riittävät tiedot tutkimuksesta ja sinusta kerättyjen tietojen käsittelystä. Voit olla myös yhteydessä tutkimuksen tekijään, jos sinulla ilmenee kysymyksiä. Lyhyesti: henkilötietojasi ei kerätä ja sinua ei voida tunnistaa tutkimustuloksista tai valmiista opinnäytetyöstä.

Vastaamalla kyselyyn ilmaiset, että olet ymmärtänyt saamasi tiedot ja haluat osallistua tutkimukseen.

#### **Yhteystiedot:**

#### **Tutkimuksen tekijä ja rekisterinpitäjä:**

Ilona Vehmas, +358445438795 ilona.m.vehmas@student.jyu.fi

#### **Tutkimuksen ohjaaja:**

Katri-Helena Rautiainen, katri-helena.rautiainen@jyu.fi

## Taustakysymykset (kysymykset 1–5)

Aluksi sinulta kysytään taustatietoja liittyen perustietoihisi, opiskeluusi ja musiikin harrastuneisuuteesi. Sinua ei voida tunnistaa aineistosta.

### 1. Ikä \*

- 18–19 v.
- 20–24 v.
- 25–29 v.
- 30–34 v.
- 35–39 v.
- 40 v. tai yli

### 2. Sukupuoli \*

- Nainen
- Mies
- Muu / en halua määritellä
- En halua vastata

### 3. Vuosikurssi

(Suoraan maisterinopintoihin tulleet: ensimmäinen maisteriopintojen vuosi vastaa kyselyn 4. vuosikurssi- vastausta.) \*

- vuosikurssi
- 2. vuosikurssi
- 3. vuosikurssi
- 4. vuosikurssi
- 5. vuosikurssi
- 6. tai enemmän vuosikurssi

### 4. Olen tehnyt musiikista sivuaineen \*

- Kyllä
- Ei
- Sivuaine on kesken

Kysymyksen säännöt

#### 4. Olen tehnyt musiikista sivuaineen

##### Kyllä

Sääntö: Näytä kysymyksiä

Jos vaihtoehto on valittu Näytä kysymyksiä 4a. Olen tehnyt

##### Ei

Sääntö: Näytä kysymyksiä

Jos vaihtoehto on valittu Näytä kysymyksiä 4b. Haluaisin tehdä musiikista sivuaineen

##### Sivuaine on kesken

Sääntö: Näytä kysymyksiä

Jos vaihtoehto on valittu Näytä kysymyksiä 4c. Kuinka monta opintopistettä olet suunnilleen tehnyt sivuainetta tähän mennessä?

#### 4a. Olen tehnyt \*

- Lyhyen sivuaineen musiikista eli perusopinnot n. 30 op.
- Pitkän sivuaineen musiikista tai molemmat eli perus- ja aineopinnot 60 op.

#### 4b. Haluaisin tehdä musiikista sivuaineen \*

- Kyllä
- Ei
- En ole varma

#### 4c. Kuinka monta opintopistettä olet suunnilleen tehnyt sivuainetta tähän mennessä? \*

---

Tällä sivulla selvitetään musiikin harrastuneisuutta. Saat itse määritellä, minkä koet olevan musiikin harrastamista. Oleellista on, että puhutaan perusopetuksen ulkopuolella tapahtuvasta harrastamisesta.

Jos olet harrastanut musiikkia, sinulle tulee lisää kysymyksiä vastattavaksi, joissa kysytään tarkemmin musiikkiharrastuksestasi. Voi olla, että kaikki kysymykset ja/tai vastausvaihtoehdot eivät sovi sinun taustaasi. Kerrothan erityisesti silloin lisää harrastamisestasi vapaan sanan kentässä!

Jos et ole harrastanut musiikkia, jatkuu kysely kohdallasi suoraan seuraavasta aiheesta.

**5. Olen harrastanut musiikkia peruskoulun ja/tai toisen asteen musiikin tuntien ulkopuolella \***

- Kyllä  
 Ei

Kysymyksen säännöt

**5. Olen harrastanut musiikkia peruskoulun ja/tai toisen asteen musiikin tuntien ulkopuolella**

**Kyllä**

Sääntö: Näytä kysymyksiä

Jos vaihtoehto on valittu Näytä kysymyksiä 5a. Jos musiikin kuuntelua ei lasketa, olen harrastanut paljon musiikkia., 5b. Pääinstrumenttini on..., 5c. Osaan soittaa myös seuraavia instrumentteja:, 5d. Olen ollut mukana...(valitse kaikki, jotka sopivat sinuun), 5e. Harrastatko edelleen musiikkia?, 5f. Va-paa sana omasta musiikkiharrastuksesta:

**Ei**

Ei vaihtoehdon sääntöjä

**5a. Jos musiikin kuuntelua ei lasketa, olen harrastanut paljon musiikkia. \***

- 5 - Täysin samaa mieltä  
 4 - Jokseenkin samaa mieltä  
 3 - Siltä väliltä / En osaa sanoa  
 2 - Jokseenkin eri mieltä  
 1 - Täysin eri mieltä

**5b. Pääinstrumenttini on... \***

---

**5c. Osaan soittaa myös seuraavia instrumentteja: \***

---



---

**5d. Olen ollut mukana... (valitse kaikki, jotka sopivat sinuun) \***

- kuorossa
- bändissä
- orkesterissa
- jossain muussa kokoonpanossa
- en ole harrastanut yhteismusisointia

### 5e. Harrastatko edelleen musiikkia? \*

- Kyllä
- Ei

### 5f. Vapaa sana omasta musiikkiharrastuksesta:

---



---



---

Seuraavaksi tutkitaan musiikillista minäkäsitystä. Tutkimuksen kysymykset perustuvat Tereskan (2003) tutkimukseen. Vastaa jokaiseen kohtaan valitsemalla vaihtoehto, joka sopii sinuun parhaiten.

Osassa kysymyksistä puhutaan musiikin soittamiseen ja harrastamiseen liittyvistä asioista. Jos et ole harrastanut musiikkia, voit ajatella näissä OKL:n musiikin opintoja ja niiden herättämiä tunteita. Jos et ole vielä käynyt musiikin opintoja, vastaa sen perusteella, miten ajattelisit asian olevan kohdallasi.

### Musiikillista minäkäsitystä selvittävät kysymykset osa 1. (kysymykset 6–33)

Valitse vaihtoehdoista se, joka sopii sinuun parhaiten. \*

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Siltä väliltä / En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
6. Musiikin harrastajana koen olevani hyvä.	1	2	3	4	5
7. Omasta mielestäni en ole musikaalinen.	1	2	3	4	5
8. En jaksaa suorittaa musiikinopiskelua riittävän sitkeästi.	1	2	3	4	5
9. Pärjään kyllä alakoulun musiikinopettajana.	1	2	3	4	5



10. Minulta vaaditaan musiikissa aivan liikaa.	1	2	3	4	5
11. Kuuntelen mielelläni musiikkia.	1	2	3	4	5
12. Musiikki soi yleensä taustalla, kun luen.	1	2	3	4	5
13. Musiikkia kuunnellessa keskityn täydellisesti kuunteluun enkä tee silloin mitään muuta.	1	2	3	4	5
14. Kuuntelen musiikkia perehtyäkseni nimenomaan klassiseen musiikkiin.	1	2	3	4	5
15. Oopperamusiikki kiinnostaa minua.	1	2	3	4	5
16. En erityisemmin välitä klassisesta musiikista.	1	2	3	4	5
17. Musikaalit viehättävät minua.	1	2	3	4	5
18. Minusta rock on kaikkein parasta musiikkia.	1	2	3	4	5
19. Kuuntelen vain kevyttä/pop musiikkia.	1	2	3	4	5
20. Musiikin suhteen olen kaikkiruokainen.	1	2	3	4	5
21. Rentoudun kuuntelemalla musiikkia.	1	2	3	4	5
22. Laulaminen on minusta aina jotenkin kiusallista.	1	2	3	4	5
23. Opin soittotehtäväni helposti ja suhteellisen vähällä harjoittelulla.	1	2	3	4	5
24. Esittäessäni musiikkia tunnen itseni epävarmaksi.	1	2	3	4	5
25. Soittaessani muille sormeni vapisevat ja hikoavat.	1	2	3	4	5
26. Olen tyytyväinen musiikin taitoihini.	1	2	3	4	5
27. Koko musiikinopetuksen voisi jättää ammattilaisten asiaksi.	1	2	3	4	5

28. En mielelläni laula toisten kuullen.	1	2	3	4	5
29. Haluaisin oppia soittamaan pianoa hyvin.	1	2	3	4	5
30. Suhteessa opettajankoulutuksen tavoitteisiin olen tosi hyvä muusikko.	1	2	3	4	5
31. Muut ovat soitossa paljon minusta edellä.	1	2	3	4	5
32. Lauluääneni kaipaisi kehittämistä.	1	2	3	4	5

### 33. Lauluääneni on mielestäni...

Vastaustekstit ovat suuntaa-antavia. \*

	Heikko	Välttävä	Kohtalainen	Hyvä	Erinomainen
	1	2	3	4	5

### Musiikillista minäkäsitystä selvittävät kysymykset osa 2. (kysymykset 34–59)

Valitse vaihtoehdoista se, joka sopii tai jonka ajattelet sopivan sinuun parhaiten. \*

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Siltä väliltä / En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
34. Olisin jo lapsena halunnut opiskella musiikkia, mutta minulla ei ollut siihen mahdollisuutta.	1	2	3	4	5
35. Voisin johtaa kuoroa/orkesteria tms.	1	2	3	4	5
36. Minusta on mukavampi olla soittajana orkesterissa tai laulajana kuorossa (kuin johtaa orkesteria/kuoroa).	1	2	3	4	5
37. Soolo-osuudet ovat minusta hienoja haasteita.	1	2	3	4	5
38. Minulla on kavereita, joiden kanssa voin harrastaa musiikkia.	1	2	3	4	5
39. Haluaisin soitella vain omaksi ilokseni.	1	2	3	4	5
40. On mahtavaa esittää musiikkia yleisölle.	1	2	3	4	5

41. Perheeni ei ole kiinnostunut musiikinopiskelustani.	1	2	3	4	5
42. Musiikki on minulle yksi elämän tärkeimmistä asioista.	1	2	3	4	5
43. Minua ärsyttää, kun musiikki soi miltei kaikkialla.	1	2	3	4	5
44. En jaksakaan olla niin pikkutarkka kuin soiton opiskelussa tulisi olla.	1	2	3	4	5
45. Musiikinopettajani eivät ole ymmärtäneet minua.	1	2	3	4	5
46. Saatuani opettajan viran hakeudun heti paikkakunnan kuoroon.	1	2	3	4	5
47. Voisin perustaa kuoron.	1	2	3	4	5
48. Voisin perustaa orkesterin.	1	2	3	4	5
49. Hyräilen tai viheltelen usein yksin ollessani.	1	2	3	4	5
50. Pelkään, että musiikin harjoitteluni häiritsee muita ja arkailen harjoittelusta.	1	2	3	4	5
51. Pysin improvisoimaan mahdollisimman paljon.	1	2	3	4	5
52. En ollenkaan pidä nuottien pänttäämisestä.	1	2	3	4	5
53. On kiusallista, kun laulu tai soitto menee pieleen ja kaverit hymyilevät.	1	2	3	4	5
54. Jos päätän oppia vaikeankin kappaleen, saan sen varmasti aikanaan valmiiksi.	1	2	3	4	5
55. Soittotunnilla poden aina syyllisyydentunnetta huonosta osaamisesta.	1	2	3	4	5
56. Soittotunnilla kaikki menee huonommin kuin harjoittellessa.	1	2	3	4	5
57. Kaiken kaikkiaan maailmassa on liian paljon musiikkia.	1	2	3	4	5
58. Innostun usein harjoitellessani ja viipyisin soittimeni ääressä kauemminkin kuin on mahdollista.	1	2	3	4	5

## 59. Miten näet itsesi musiikillisesti?

(Voit kertoa esim. kuinka musikaalinen olet, kuinka kiinnostunut olet musiikista, mitä musiikki merkitsee sinulle, mikä on suhteesi musiikkiin. Sana on vapaa ja voit kertoa niin laajasti tai lyhyesti kuin tahdot.) \*

---



---



---



---

Viimeiset kysymykset liittyvät opettajan ammattiin ja musiikkiin. Vastaa aiempaan tapaan valitsemalla vaihtoehto, joka sopii sinuun parhaiten tai jonka ajattelet sopivan sinuun parhaiten.

### Opettajan ammatti ja musiikki (kysymykset 60–71)

Valitse vaihtoehdoista se, joka sopii sinuun parhaiten. \*

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Siltä väliltä / En osaa sanoa	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
60. Musiikin osuus koulutusohjelmassa sai minut epäröimään opettajankoulutukseen pyrkimistä.	1	2	3	4	5
61. Ajattelin itselleni opettajan ammatin lisäksi myös jotain musiikkialan ammattia.	1	2	3	4	5
62. Luokanopettajana saan opiskella ja harrastaa musiikkia, sillä kehitän samalla ammatillista osaamistani.	1	2	3	4	5
63. Opetan mielelläni oman luokkani musiikin.	1	2	3	4	5
64. Haluan opettaa musiikkia.	1	2	3	4	5
65. Antaisin musiikin tuntini taitavammalle kollegalle.	1	2	3	4	5
66. Jos opetan musiikkia, minulla on siihen riittävät valmiudet.	1	2	3	4	5
67. Varsinaisten musiikin tuntien lisäksi musiikkia voi peruskoulussa käyttää paljon osana opetusta.	1	2	3	4	5
68. Peruskoulun musiikin tunteja tulisi lisätä nykyisestään.	1	2	3	4	5
69. Musiikki on tärkeä kasvatustekijä.	1	2	3	4	5

**70. Miksi haluat/et halua opettaa musiikkia? \***

---

---

---

---

**71. Mitä ajatuksia ja tunteita musiikin opettaminen herättää sinussa? Koetko, että olisit valmis opettamaan musiikkia ja miksi? \***

---

---

---

---

Kyselyn virallinen osuus on nyt päättynyt. Tästä pääset vielä halutessasi osallistumaan lahjakortin arvontaan. Arvontaa varten kerätään sähköpostiosoite eri lomakkeella, jolloin antamasi vastaukset eivät yhdisty sähköpostiosoitteeseesi!

Muistathan painaa lähetä-painiketta, jotta vastauksesi tallentuvat. Kiitos!

**72. Haluan osallistua S-ryhmän lahjakortin (2 kpl) arvontaan.**

**Kyllä-vastaus ohjaa sinut erilliselle lomakkeelle antamaan sähköpostiosoitteen arvontaa varten.**

**Ei-vastaus lopettaa kyselyn. \***

Kyllä

Ei

Kysymyksen säännöt

**72. Haluan osallistua S-ryhmän lahjakortin (2 kpl) arvontaan.**

**Kyllä-vastaus ohjaa sinut erilliselle lomakkeelle antamaan sähköpostiosoitteen arvontaa varten. Ei-vastaus lopettaa kyselyn.**

**Kyllä**

Sääntö: Ohjaa vastaaja

Jos vaihtoehto on valittu Ohjaa vastaaja Toiseen (tai samaan) kyselyyn

**Ei**

Sääntö: Lopeta kysely

Jos vaihtoehto on valittu Lopeta kysely ja ohjaa vastaaja kiitossivulle.

#### Liite 4. Tutkimuksessa käytettyjen kysymysten vastaavuudet ja päivitykset suhteessa Tereskan (2003) tutkimukseen

Kysymys	Numero Tereskalla	Tereskan kysymys
Musiikillista minäkäsitystä selvittävät kysymykset osa 1.		
6. Musiikinharrastajana koen olevani hyvä.	70	Sama
7. Omasta mielestäni en ole musikaalinen.	71	Sama
8. En jaksa suorittaa musiikinopiskelua riittävän sitkeästi.	73	Musiikinopiskelua en jaksa suorittaa riittävän sitkeästi.
9. Pärjään kyllä alakoulun musiikinopettajana.	74	Peruskoulun alakoulun musiikinopettajana kyllä pärjään.
10. Minulta vaaditaan musiikissa aivan liikaa.	75	Sama
11. Kuuntelen mielelläni musiikkia.	76	Sama
12. Musiikki soi yleensä taustalla, kun luen.	77	Sama
13. Musiikkia kuunnellessa keskityn täydellisesti kuunteluun enkä tee silloin mitään muuta.	78	Keskityn täydellisesti kuunteluun enkä tee silloin mitään muuta.
14. Kuuntelen musiikkia perehtyäkseni nimenomaan klassiseen musiikkiin.	79	Kuuntelen perehtyäkseni nimenomaan klassiseen musiikkiin.
15. Oopperamusiikki kiinnostaa minua.	82	Sama
16. En erityisemmin välitä klassisesta musiikista.	83	Sama
17. Musikaalit viehättävät minua.	84	Musikaalit/operetit viehättävät minua.
18. Minusta rock on kaikkein parasta musiikkia.	85	Sama
19. Kestän vain kevyttä/pop musiikkia.	87	Sama
20. Musiikin suhteen olen kaikkiruokainen.	88	Sama
21. Rentoudun kuuntelemalla musiikkia.	89	Sama
22. Laulaminen on minusta aina jotenkin kiusallista.	90	Sama
23. Opin soittotehtäväni helposti ja suhteellisen vähällä harjoittelulla.	91	Sama
24. Esittäessäni musiikkia tunnen itseni epävarmaksi.	92	Sama

25. Soittaessani muille sormeni vapisevat ja hi- koavat.	93	Soittaessani muille sormeni vapisevat ja kostuvat.
26. Olen tyytyväinen musiikkitaitoihini.	94	Sama
27. Koko musiikinopetuksen voisi jättää ammat- tilaisten asiaksi.	95	Sama
28. En mielelläni laula toisten kuullen.	96	Sama
29. Haluaisin oppia soittamaan pianoa hyvin.	97	Sama
30. Suhteessa opettajankoulutuksen tavoitteisiin olen tosi hyvä muusikko.	98	Opettajankoulutusta ajatellen olen mel- koinen muusikko.
31. Muut ovat soitossa paljon minusta edellä.	99	Sama
32. Lauluääneni kaipaisi kehittämistä.	100	Sama
33. Lauluääneni on mielestäni...	72	Minulla on kohtalainen lauluääni.

---

Musiikillista minäkäsitystä selvittävät kysymykset osa 2.

---

34. Olisin jo lapsena halunnut opiskella musiik- kia, mutta minulla ei ollut siihen mahdollisuutta	101	Sama
35. Voisin johtaa kuoroa/orkesteria tms.	102	Mieluiten johdan (kuoroa, orkesteria tms.).
36. Minusta on mukavampi olla soittajana orkes- terissa tai laulajana kuorossa (kuin johtaa orkes- teria/kuoroa).	103	Minusta on mukavampi olla soittajana orkesterissa tai laulajana kuorossa.
37. Soolo-osuudet ovat minusta hienoja haasteita.	104	Sama
38. Minulla on kavereita, joiden kanssa voin har- rastaa musiikkia.	105	Minulla on hyviä kavereita, joiden kanssa voin harrastaa musiikkia.
39. Haluaisin soitella vain omaksi ilokseni.	106	Sama
40. On mahtavaa esittää musiikkia yleisölle.	107	Sama
41. Perheeni ei ole kiinnostunut musiikinopiske- lustani.	108	Kotiväkeni ei ole kiinnostunut musii- kinopiskelustani.
42. Musiikki on minulle yksi elämän tärkeim- mistä asioista.	109	Sama
43. Minua ärsyttää, kun musiikki soi miltei kaik- kiällä.	110	Sama
44. En jaksaa olla niin pikkutarkka kuin soiton opiskelussa tulisi olla.	111	Sama

45. Musiikinopettajani eivät ole ymmärtäneet minua.	112	Sama
46. Saatuani opettajan viran hakeudun heti paikakakunnan kuoroon.	114	Sama
47. Voisin perustaa kuoron.	115	Ehdittyäni omaan virkaan perustan heti lapsikuoron.
48. Voisin perustaa orkesterin.	116	Ehdittyäni omaan virkaan perustan oman lapsiorkesterin.
49. Hyräilen tai viheltelen usein yksin ollessani.	117	Sama
50. Pelkään, että musiikin harjoitteluni häiritsee muita ja arkailen harjoittelemista.	118	Sama
51. Pysin improvisoimaan mahdollisimman paljon.	119	Pysin aina improvisoimaan enkä ollenkaan pidä nuottien pänttäämisestä.
52. En ollenkaan pidä nuottien pänttäämisestä.	119	Ks. edellinen
53. On kiusallista, kun laulu tai soitto menee pieleen ja kaverit hymyilevät.	120	Sama
54. Jos päätän oppia vaikeankin kappaleen, saan varmasti aikanaan valmiiksi.	121	Sama
55. Soittotunnilla poden aina syyllisyydentunnetta huonosta osaamisesta.	122	Sama
56. Tunnilla kaikki menee huonommin kuin harjoittellessa.	123	Sama
57. Kaiken kaikkiaan maailmassa on liian paljon musiikkia.	124	Sama
58. Innostun usein harjoitellessani ja viipyisin soittimeni ääressä kauemminkin kuin on mahdollista.	125	Sama

---

Opettajan ammatti ja musiikki

---

60. Musiikin osuus koulutusohjelmassa sai minut epäroimään opettajankoulutukseen pyrkimistä.	128	Sama
61. Ajattelin itselleni opettajan ammatin lisäksi myös jotain musiikkialan ammattia.	129	Ajattelin itselleni myös jotain musiikkialan ammattia
62. Luokanopettajana saan opiskella ja harrastaa musiikkia, sillä kehitän samalla ammatillista osaamistani.	127	Luokanopettajana saan opiskella ja harrastaa musiikkia.



63. Opetan mielelläni oman luokkani musiikin.	136	Sama
64. Haluan opettaa musiikkia.	-	-
65. Antaisin musiikin tuntini taitavammalle kollegalle.	137	Antaisin tuntini taitavammalle kollegalle
66. Jos opetan musiikkia, minulla on siihen riittävät valmiudet	-	-
67. Varsinaisten musiikkituntien lisäksi musiikkia voi peruskoulussa käyttää paljon osana opetusta.	138	Varsinaisten musiikkituntien lisäksi musiikkia voi peruskoulussa käyttää paljon.
68. Peruskoulun musiikin tunteja tulisi lisätä nykyisestään.	134	Musiikintunteja tulisi lisätä nykyisestään
69. Musiikki on tärkeä kasvatustekijä.	133	Miten arvostat musiikkia kasvatustekijänä yleensä?

## Liite 5. Musiikilliseen minäkäsitykseen liittyvät summamuuttujat

Summamuuttuja	Kysymyksen nro	Kysymys
Yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta	6	Musiikin harrastajana koen olevani hyvä.
	7	Omasta mielestäni en ole musikaalinen.*
	9	Pärjään kyllä alakoulun musiikinopettajana.
	30	Suhteessa opettajankoulutuksen tavoitteisiin olen tosi hyvä muusikko.
	42	Musiikki on minulle yksi elämän tärkeimmistä asioista.
Musiikin johtaminen	35	Voisin johtaa kuoroa/orkesteria tms.
	40	On mahtavaa esittää musiikkia yleisölle.
	47	Voisin perustaa kuoron.
	48	Voisin perustaa orkesterin.
Musiikkimaku	14	Kuuntelen musiikkia perehtyäkseni nimenomaan klassiseen musiikkiin.
	15	Oopperamusiikki kiinnostaa minua.
	16	En erityisemmin välitä klassisesta musiikista.*
	17	Musikaalit viehättävät minua.
	18	Minusta rock on kaikkein parasta musiikkia.*
	19	Kestän vain kevyttä/pop musiikkia.*
Soittaminen	8	En jaksa suorittaa musiikinopiskelua riittävän sitkeästi.
	23	Opin soittotehtäväni helposti ja suhteellisen vähällä harjoittelulla.*
	24	Esittäessäni musiikkia tunnen itseni epävarmaksi.
	25	Soittaessani muille sormeni vapisevat ja hiakoavat.
	26	Olen tyytyväinen musiikkitaitoihini.*
	31	Muut ovat soitossa paljon minusta edellä.

	44	En jaksaa olla niin pikkutarkka kuin soiton opiskelussa tulisi olla.
	55	Soittotunnilla pöydän aina syyllisyydentunnetta huonosta osaamisesta.
	56	Tunnilla kaikki menee huonommin kuin harjoittellessa.
Laulaminen	22	Laulaminen on minusta aina jotenkin kiusallista.*
	28	En mielelläni laula toisten kuullen.*
	32	Lauluääneni kaipaisi kehittämistä.*
	33	Lauluääneni on mielestäni...
	37	Soolo-osuudet ovat minusta hienoja haasteita.
	46	Saatuani opettajan viran hakeudun heti paikakunnan kuoroon.
	49	Hyräilen tai viheltelen usein yksin ollessani.
Musiikin kuuntelu	11	Kuuntelen mielelläni musiikkia.
	12	Musiikki soi yleensä taustalla, kun luen.
	20	Musiikin suhteen olen kaikkiruokainen.
	21	Rentoudun kuuntelemalla musiikkia.
	43	Minua ärsyttää, kun musiikki soi miltei kaikkialla.*
	57	Kaiken kaikkiaan maailmassa on liian paljon musiikkia.*

\* = muuttujan pisteytys on käännetty jatkoanalyysissä