

**ITSEARVIOINNIN VAIKUTUS SOITONOPIKSELIJAN
MUSIIKILLISEEN MINÄKÄSITYKSEEN**

Jarkko Pietilä
Jyväskylän yliopisto
Musiikkikasvatus
Pro Gradu
Syksy 2004

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 SUOMALAINEN MUSIIKKIOPPILAITOSJÄRJESTELMÄ	6
2.1 Musiikkiopistoista.....	6
2.2 Opetussuunnitelman perusteiden tarkastelua	9
3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	11
4 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	18
4.1 Minäkäsitys.....	18
4.2 Musiikillinen minäkäsitys	20
4.2.1 Musiikillisen minäkäsityksen rakenne ja pääulottuvuudet	22
4.2.2 Musiikilliseen minäkäsitykseen liittyviä tekijöitä ja niitä kuvaava malli	26
4.3 Itsearviointi minäkäsityksen ja musiikillisen minäkäsityksen tekijänä	29
4.4 Motivaatio ja minäkäsitys	30
5 TUTKIMUSASETELMA.....	33
5.1 Tutkimustehtävät	33
5.2 Tutkimusote ja –menetelmä	33
5.3 Näytteen valinta ja tutkimuksen toteutus.....	34
5.4 Reliabiliteetti	36
5.5 Validiteetti.....	37
6 TUTKIMUSTULOSTEN ESITTELY	38
6.1 Oppilaiden taustatiedot	38
6.2 Soitonopiskelun merkitys harrastuksena.....	40
6.3 Perheen musiikkiharrastukset.....	43
6.4 Toverien musiikkiharrastukset	44
6.5 Itsearviointi soitonopiskelussa	46
6.6 Soitonopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys.....	49

6.7 Opettajien tulokset.....	57
7 DISKUSSIO.....	61
8 LÄHTEET.....	66
LIITE 1: OPPILAAN KYSELYLOMAKE.....	70
LIITE 2: OPETTAJAN KYSELYLOMAKE.....	75

1 JOHDANTO

Nykyisissä kasvatustieteen pedagogisissa opinnoissa korostuu yhä enenevässä määrin oppilaan aktiivinen rooli oman oppimisensa tekijänä ja tiedon rakentajana. Konstruktivismiksi kutsuttu oppimiskäsitys on kouluissa arkipäivää. Tämän oppimiskäsityksen myötä myös kouluissa käytetyt arviointimenetelmät ovat muuttuneet ja monipuolistuneet. Samalla oppijoille on tullut vastuuta muun muassa omien henkilökohtaisten tavoitteidensa asettamisessa, niiden saavuttamisessa ja käytettyjen työtapojen ja koko oppimisprosessin arvioinnissa.

Aloitin itse pianonsoiton 10-vuotiaana Lohjan musiikkiopistossa (nykyisin Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto eli LUMO). Tuolloin musiikkioppilaitosten arviointi tapahtui pelkästään opettaja- tai lautakuntalähtöisesti; kaikista kevät- ja kurssitutkinnoista annettiin numeerinen arvio asteikolla 1-5. Tavoitteita alkavalle vuodelle ei asetettu, vuoden lopussa opettaja kirjasi pieneen punaiseen vihkoon vuoden aikana soitetut kappaleet muttei muuta. Arviointi oli hyvin yksipuolista, oppilaan itsearvioinnista ei tuolloin puhuttu juurikaan edes peruskouluissa puhumattakaan musiikkiopistoissa.

Oppilaiden ja opiskelijoiden kehittymisen ja oppimistulosten arviointi on koulujärjestelmän keskeisiä tehtäviä kaikissa koulutusmuodoissa. Erilaiset koulutusmuodot ovat kuitenkin kehittyneet hyvin erillään toisistaan ja näin ollen arvioinnin tehtävät ja luonne sekä arviointimenetelmät poikkeavat eri koulutusmuodoissa suurestikin toisistaan. Arviointi on tehokas väline oppilaan tai opiskelijan opiskelun suuntaamisessa ja tehostamisessa. Siksi sen uudistaminen ja kehittäminen opetussuunnitelmien ja tutkintojen uudistamisen yhteydessä korostuu. (Räisänen & Frisk 1996, 5.)

Myös taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet uusiutuivat vuonna 2002 ja näiden uusien perusteiden mukainen opetussuunnitelma tulee ottaa käyttöön kaikissa tätä koulutusta antavissa oppilaitoksissa viimeistään 1.8. 2004 (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän OPS:n perusteet). Tässä valossa

tutkimukseni on melko ajankohtainen. Uuden OPS:n perusteiden myötä musiikkiopistojen oppilasarviointi uudistuu siten, että siihen tulee sisältyä myös itsearviointia.

2 SUOMALAINEN MUSIIKKIOPPILAITOSJÄRJESTELMÄ

2.1 Musiikkiopistoista

Suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää pidetään pääsääntöisesti hyvin ainutlaatuisena. Soitonopetusta annetaan maassamme musiikkiopistojen lisäksi monissa yksityisissä musiikkikouluissa, kansalais- ja työväenopistoissa sekä yksityisopetuksena. Lisäksi kesäisin järjestetään monenlaisia musiikkikursseja ja –leirejä. Arvostetuin, mutta samalla vaativin ja suorituspainotteisin opinahjo soitonopetuksen saralla on musiikkiopisto. Musiikkiopistoissa opetuksen taso on korkea ja opetus tavoitehakuista: jokaiselle opiskelijalle asetetaan opintosuunnitelma, joka edellyttää tiettyjen kurssitutkintojen suorittamista tiettyihin ikäkausiin mennessä. (Vrt. SML 1998 ja SML 2001.)

Taiteen perusopetusta, johon musiikkiopistojen soitonopetuskin kuuluu, voi antaa yksityinen henkilö, rekisteröity yhteisö, säätiö, kunta tai kuntayhtymä. Koulutuksen järjestämisluvan myöntää opetusministeriö ja sen myöntämisen edellytyksenä on, että opetus on tarpeellista ja että luvan hakijalla on ammatilliset ja taloudelliset edellytykset opetuksen asianmukaiseen järjestämiseen. Opetusta ei saa järjestää taloudellisen voiton tavoittelemiseksi. (Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633.) Vuonna 2002 kaikista musiikin alan opetusyksiköistä kunnallisia oli 63,6% ja yksityisiä 36,7% (Porna 2002, 11).

Musiikkiopistojen opetusta säädellään paitsi lailla taiteen perusopetuksesta, myös opetushallituksen laatimilla taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteilla (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän OPS:n perusteet 2002). Nämä perusteet velvoittavat musiikkiopistoja esimerkiksi laatimaan omat, opistokohtaiset opetussuunnitelmansa, jotka pohjautuvat ko. perusteille. Opetussuunnitelman perusteissa määrätään myös muusta musiikkioppilaitosten toiminnasta, kuten arvioinnista, opetuksen sisällöistä, tuntimääristä ja niin edelleen.

Suomen kuntaliiton vuonna 2002 julkaiseman taiteen perusopetuksen vuosikirjan mukaan musiikkiopistoissa opiskeli tuolloin 45 187 oppilasta. Tyttöjä kaikista opiskelijoista oli

tuolloin 69,6% ja poikia 30,4%. Opetustunteja musiikin alalla annettiin 1 816 553, mikä on 82,9% maassamme annettavan taiteen perusopetuksen kokonaistuntimäärästä (Porna 2002, 16, 18.) Opistojen toimintaa ylläpidetään kuntien tai kuntayhtymien rahoituksella, josta merkittävän osan muodostaa kunnille myönnettävä valtionapu. Valtionapu on joko lakisääteistä valtionosuutta tai harkinnanvaraista valtionavustusta ja se määräytyy kunnan asukasluvun mukaan. Oppilailta tai heidän vanhemmiltaan perittävän lukukausimaksun osuus on keskimäärin 17% opetuksesta aiheutuvista menoista. Lukukausimaksujen suuruus vaihtelee melkoisesti: vuonna 2001 yli tuhannen markan (n.170 euron) maksut olivat yleisiä ja kalleimmillaan maksut olivat yli puolentoistatuhannen markan suuruisia (n. 250 euroa). Oppilailta perittävien maksujen suuruutta ei määrätä millään valtakunnallisella säädöksellä. Kuntien ja valtion kiristynyt talous on kuitenkin aiheuttanut sen, että lukukausimaksut ovat olleet jatkuvassa nousussa. (SML 2001.)

Taiteen perusopetuksen musiikin laaja oppimäärä jakautuu kolmeen tasoon: valmennusopetukseen eli varhaisiän musiikkikasvatukseen (alle 7-vuotiaat), musiikin perustasoon (7-15-vuotiaat) ja jatko-opetukseen eli musiikkiopistotasoon (yli 15-vuotiaat). Vuonna 2002 valmennusopetuksessa oli 3445, perusopetuksessa 32 027 ja jatko-opetuksessa 9715 oppilasta. (Porna 2002.) Perustason tavoitteena on, että oppilas oppii musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavia instrumenttitaitoja, oppii lukemaan, kirjoittamaan, kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia sekä kehittää musiikillista ilmaisukykyään ja esiintymistaitoaan. Musiikkiopistotason tavoitteeksi on asetettu, että oppilas kehittää edelleen musiikin perustasolla saavutettuja taitoja ja tietoja niin, että hän saa valmiudet musiikkiharrastuksen itsenäiseen jatkamiseen tai ammattiopintoihin ja laajentaa musiikin ja sen eri tyylien tuntemustaan sekä syventää kykään luovaan ilmaisuun musiikin keinoin. Perustasoon kuuluu instrumenttitaito- ja yhteismusisointiopetusta 385 tuntia sekä musiikin perusteita 280 tuntia, opistotasolla instrumenttitaidon ja yhteismusisoinnin opetusta on 390 ja musiikin perusteita 245 tuntia. Yksi oppitunti on 45 minuutin mittainen. Jokaisen oppilaan tulee osallistua yhteismusisointiin heti, kun oman instrumentin hallintataidot sen mahdollistavat. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän OPS:n perusteet 2002.)

Musiikkiopistojen oppilasarvioinnissa käytetään viisiportaista arvosteluasteikkoa:

- 5-erinomainen
- 4-kiitettävä
- 3-hyvä
- 2-tyydyttävä
- 1-hyväksytty

Muut kuin päättösuoritukset voidaan hyväksyä myös ilman arvosanaa, yhteismusisoinnista ja valinnaisista kursseista annetaan osallistumismerkintä. Oppilaan edistyminen instrumenttitaidoissa ja musiikin perusteiden opinnoissa tulee arvioida ja kirjata vuosittain, kaikista suorituksista annetaan myös sanallinen palaute. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän OPS:n perusteet 2002.)

Vaikka musiikkioppilaitosjärjestelmämme onkin verrattain hyvä ja tehokas, on se saanut myös arvostelua osakseen. Viimeaikaisen arvostelun kohteena on ollut muun muassa tutkintojärjestelmä, joka on koettu itsetarkoituksellisena ja jäykkänä. Pakolliset tutkinnot ja teoria-aineet ovat yleinen syy siihen, että nuori lopettaa musiikkiopistossa opiskelun. Ne koetaan harrastusmotivaatiota lannistaviksi, tehden musisoinnista ilotonta suorittamista. (Vrt. Kuusisaari 2001.) Vaikka murto-osa soitonopiskelijoista tähtää ammattilaisiksi, musiikkioppilaitosjärjestelmä tuntuu unohtavan ne, jotka haluavat ”vain” harrastaa. Kovin sanoin musiikkikasvatuskenttää arvostelee myös Kimmo Lehtonen (2004). Lehtonen syyttää opistoja muun muassa tiukkoihin kaavoihin kangistumisesta, painostavan kilpailuilmapiirin luomisesta, oppilaiden selkeästä kahtiajaosta lahjakkaisiin ja lahjattomiin sekä klassisen musiikin statuksen pönkittämisestä niin sanottuna ”oikeana” musiikkina – tehden kaikesta muusta musiikista alempiarvoista. Osa kritiikistä on toki aiheellista, mutta kirja on selkeästi kirjoitettu jonkinlaisten musiikkiopistojen hyvät puolet polarisoivien lasien läpi. Lehtonen ehdottaa muutamia mielenkiintoisia uudistuksia musiikkiopistojärjestelmälle, liittyen muun muassa tutkintojen ja oppilasarvioinnin kehittämiseen sekä oppimisympäristön parantamiseen, mutta tuntuu unohtavan sen, että musiikkiopistoissa on viime aikoina jo tehty kehitystyötä näillä alueilla.

2.2 Opetussuunnitelman perusteiden tarkastelua

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa luvussa yksi todetaan seuraavasti (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän OPS:n perusteet 2002, 1§):

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaisen opetuksen tulee luoda edellytyksiä hyvään musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elinikäiselle harrastamiselle sekä antaa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin.

Itsearviointi vaikuttaa merkittävästi yksilön metakognitiivisten taitojen kehittymiseen ja sitä kautta johtaa parempaan musiikilliseen itsearvostukseen ja ylipäättään positiivisempaan musiikilliseen minäkäsitykseen (ks. luku 4.3). Tämä taas edesauttaa sitä, että musiikkiharrastuksesta tulee pysyvämpi - kenties elinikäinen – mihin siis opetushallituskin toivoisi musiikkioppilaitosten soitonopetuksen pyrkivän.

Musiikkiopistojen antaman opetuksen tulisi opetussuunnitelman perusteiden (2002) mukaan pohjautua ”oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, johon yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa opiskeluympäristö. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppilas valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota aiemman tietorakenteensa perustalta, jäsentää sitä aikaisempien taitojensa ja tietojensa pohjalta ja rakentaa näin kuvaa maailmasta ja itsestään tämän maailman osana. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta”. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän OPS:n perusteet 2002, 2§.)

Oppimiskäsitys, johon opetushallituksen mukaan musiikkiopistojen opetuksen tulisi pohjautua, on pitkälti konstruktivistinen. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuvat itseohjautuvuus, oppimisen kumulatiivisuus, tavoitteisuus ja yhteistoiminnallisuus. Oppiminen koetaan aktiivisena tapahtumana, jossa oppija aikaisempien kokemustensa ja itse muodostamiensa käsitysten pohjalta ”rakentaa” itselleen uutta tietoa. Tietoa sinällään ei siis ymmärretä stabiilina, muuttumattomana, vaan tieto mukautuu sellaiseksi, millaisena yksilö omien havaintojensa ja kokemustensa pohjalta sen ymmärtää. Tieto varastoituu aivoihin niin sanottuihin tietorakenteisiin ja niiden verkostoihin, joiden avulla oppija voi prosessoida tietoa

monin tavoin: luokitella ominaisuuksia, asettaa asioita järjestykseen, vertailla, ymmärtää syitä ja seurauksia, analysoida, yleistää ja niin edelleen. (Räisänen & Frisk 1996, 13; Tynjälä 1999, 37-44.)

Musiikkioppilaitosten arvioinnista määrätään taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2002) seuraavasti (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän OPS:n perusteet 2002, 11§):

Arvioinnin tehtävänä on ohjata opiskelun tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa. Arvioinnin tulee tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä. Monipuoliseen, jatkuvaan arviointiin sisältyy erilaisia palautteen antamisen tapoja ja ohjausta itsearviointiin.

Samalla todetaan, että arviointimenetelmät tulee valita siten, että ne mittaavat asetettujen tavoitteiden saavuttamista, soveltuvat käytettyihin opetusmenetelmiin ja tukevat oppimista.

Laissa taiteen perusopetuksesta (21.8.1998/633) todetaan oppilasarvioinnista seuraavaa:

Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti.

Sekä laissa taiteen perusopetuksesta että taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa siis määrätään musiikkiopistojen oppilasarvioinnin tulevan sisältää itsearviointia. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan arvioinnin tulisi tukea ja ohjata oppijan oppimisprosessia, itsearviointi- ja ongelmanratkaisu- ja tiedon käyttötaitojen sekä opiskeluvalmiuksien kehittymistä. Arvioinnin tulisi olla enemmänkin oppimisprosessiin kuin oppimistuloksiin painottuvaa, sillä oppimistulos käsitetään oppimisprosessin seurauksena. Oppimisprosessin arviointi ei ole pelkästään opettajan tehtävä, vaan siihen pitää oppilaan itsensäkin osallistua aktiivisesti. (Räisänen & Frisk 1996, 13; Tynjälä 1999, 65-66.)

3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Musiikillinen minäkäsitys on ollut varsin vähän tutkittu alue etenkin suomalaisen musiikintutkimuksen kentällä. Aikaisemmin koko käsite esiintyi vain yleistä minäkäsitystä koskevien tutkimusten osana. Nykyisin aiheesta on tehty Suomessa ainakin kaksi väitöskirjaa (Tulamo 1993 ja Tereska 2003). Musiikkiopistoissa opiskelevien nuorten musiikillista minäkäsitystä kartoittavia tutkimuksia löysin vain yhden, Pirre Pauliina Maijalan (1999) pro gradun. Tämä työ pureutuu aiheeseen osittain, tarkastellen itsearvioinnin vaikutusta musiikkiopistojen soitonopiskelijoiden musiikilliseen minäkäsitykseen.

Ensimmäistä kertaa käsite musiikillinen minäkäsitys sai tarkan määritelmän vuonna 1993, kun Kirsti Tulamo julkaisi väitöskirjansa *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Samalla Tulamo kehitti lähinnä Burnsien ja Shavelsonin yleistä minäkäsitystä koskevien teorioiden pohjalta mallin, jolla musiikillista minäkäsitystä voidaan mitata.

Tulamo (1993) tarkasteli väitöksessään musiikillisen minäkäsityksen yhteyksiä koulun musiikinopiskeluun seuraavien tekijöiden kannalta: mielekkyyskokemukset ja asenteet, vanhempien suhtautuminen oppilaan musiikin opiskeluun oppilaan itsensä arvioimana, musiikinopettajan suhtautuminen oppilaan kokemana, musikaalisuus sekä koulumenestys musiikissa. Musiikillisen minäkäsityksen mallilla mitattiin kolme pääulottuvuutta: tiedostettua musiikillista minäkäsitystä, musiikillista ihanneminäkäsitystä ja musiikillista toveriminäkäsitystä. Näiden pääulottuvuuksien sisältä nousi merkittäviksi vielä kaksi osatekijää: musiikillinen suoriutumisminäksitys ja sosio-emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys. Tutkimuksen kohteena oli peruskoulun neljäsluokkalaisia kahdesta helsinkiläisestä koulusta (N=115). Tutkimuksellaan Tulamo tuotti teoreettista ja empiiristä perustietoutta oppilaiden musiikillisesta minäkäsityksestä.

Tulamo (1993) tutki musiikillista minäkäsitystä erikseen tyttöjen ja poikien osalta. Kävi ilmi, että tytöillä oli huomattavasti myönteisempi musiikillinen minäkäsitys kuin pojilla. Ylipäätään myönteinen musiikillinen minäkäsitys oli 86%:lla vastaajista ja kielteinen 14%:lla.

Kielteisyys liittyi useimmiten musiikillista suoriutumista koskevaan alueeseen: etenkin pojat kokivat olevansa heikkoja, mitä tuli laulamiseen tai soittamiseen musiikintunneilla. Tämä taas vaikutti suoraan asennoitumiseen: pojat suhtautuivat yleensä tyttöjä kielteisemmin koulun musiikinopetukseen. Tytöt suhtautuivat myös musiikinopettajaan myönteisemmin ja kokivat saavansa poikia enemmän vanhempien taustatukea musiikinopiskeluun. Ylipäätään vanhempien ja opettajien vaikutus osoittautuivat erittäin merkitseviksi musiikillisen minäkäsityksen kannalta. Musikaalisuudessa ei sukupuolten välillä esiintynyt merkittävää eroa. Sosio-emotionaalinen musiikillisen minäkäsityksen alue oli kaikilla vastaajilla pääpiirteissään myönteinen: lähes 90% oppilaista tunsivat itsensä iloiseksi koulun musiikkitunnilla. (Tulamo 1993, 294-302.)

Musiikillinen itsearvostus, tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen ja musiikillisen ihanneminäkäsityksen välinen ero, oli myönteisen musiikillisen minäkäsityksen omaavilla vastaajilla odotetusti parempi kuin kielteisen musiikillisen minäkäsityksen omaavilla. Siispä ne, joilla oli realistinen kuva itsestään musiikin opiskelijoina, asettivat myös tavoitteensa lähemmäs todellista osaamistaan. Tähän tulisi kaiken musiikinopetuksen, niin koulun kuin muuallakin tapahtuvan, pyrkiä. (Tulamo 1993, 296.)

Tulamo jää pohtimaan keinoja, joilla musiikinopetus tukisi myönteisen musiikillisen minäkäsityksen kehittymistä. Hän ehdottaa, että musiikinopetus tulisi saada vähemmän suorituspainotteiseksi ja enemmän luovuutta korostavaan suuntaan. Poikien asennoitumiseen tulisi löytyä ratkaisu; nythän musiikkiopistot täyttyvät tyttöillä ja pojat kerääntyvät bändeihin opettelemaan soittamista itsekseen. Eräs tapa saada pojatkin innostumaan voisi olla juuri mieluisan tekemisen löytäminen jokaiselle oppilaalle ilman ahdistavia suorituspaineita. (Tulamo 1993, 301.)

Kymmenen vuotta edellistä myöhemmin, vuonna 2003, ilmestyi Tarja Tereskan tutkimus *Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys on rakenteeltaan ja laadultaan. Lisäksi pyrittiin selvittämään, mitkä tekijät vastaajien muistamista musiikkikokemuksista ovat siihen yhteydessä eri ikävaiheissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opettajankoulutuksen musiikkiin liittyviä ongelma-alueita.

Tereskan (2003) tutkimus sisältää sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista aineistoa, joka on kerätty Helsingin, Joensuun ja Savonlinnan suomenkielisten opettajankoulutuslaitosten toisen vuosikurssin kaikilta opiskelijoilta (N=590) kyselylomakkein vuonna 1989. Tutkimuksen esitutkimuksina on käytetty Tereskan itsensä tekemiä kahta tutkimusta, toinen Joensuun opettajankoulutuslaitoksella vuonna 1983 ja toinen Helsingin yliopistossa 1988. Vastaaajajoukko edustaa hyvin eri puolelta Suomea tulleita opiskelijoita. On kuitenkin hämmäntävää, että tutkimuksen aineisto on suunnilleen 15-20 vuotta vanhaa. Tässä ajassa niin opettajankoulutuslaitosten kuin peruskoulunkin opetussuunnitelmat ja musiikin sisällöt puhumattakaan opetusmetodeista ovat varmasti muuttuneet merkittävästi. Tässä valossa Tereskan väitös ei peilaa tällä hetkellä opettajaksi opiskelevien musiikillista minäkäsitystä parhaalla mahdollisella tavalla.

Teoriataustaltaan Tereskan (2003) väitöstutkimus pohjaa kieliminään liittyviin teorioihin. Tutkimusjoukon musiikillisen minäkäsityksen rakenne jäsenyi kuudeksi osa-alueeksi, joista yläkäsitteen muodostaa yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta. Faktorianalyysin viiden faktorin ratkaisun avulla erottuivat musiikin johtamisen, musiikkimaun, soittamisen, laulamisen ja musiikin kuuntelun osa-alueet. Tereskan tutkimusjoukon musiikillinen minäkäsitys osoittautui selvästi myönteiseksi. Vain musiikin johtamisen ja soittamisen osa-alueilla kielteisyys korostui. Siinä olennaisena tekijänä oli koettu musiikkitaitojen riittämättömyys. Opettajankoulutuslaitosten musiikin perusopintojen suurimmiksi ongelmiksi tutkimuksessa nousivat motivaation puute, lähtötason heikkous ja tasoryhmien puute, määrärahojen vähyyden koki ongelmaksi vain yksi vastaaja. Nykyisessä opettajankoulutuksessa, määrärahojen ollessa monin tavoin riittämättömät arvelen tämän olevan suurempi ongelma kuin mitä Tereskan tuloksista käy ilmi.

Kuopion yliopistossa sosiaalipsykologiaa pääaineenaan opiskellut Pirre Pauliina Maijala teki vuonna 1999 pro gradu - työnsä *Minustako pianisti? – Nuorten soitonopiskelijoiden musiikillisesta minäkäsityksestä*, joka aiheensa puolesta on kaikkein lähimpänä omaa tutkimustani. Maijala suoritti tutkimuksensa Kuopion konservatorion musiikkikoulussa, vastaajat (N=34) olivat 12-16- vuotiaita nuoria. Tutkimusmetodina Maijala käytti ainekirjoitusta. Nuorten omien kirjoitelmien perusteella selvitettiin, millainen on soitonopiskelijan musiikillinen minäkäsitys, sen ulottuvuudet sekä siihen yhteydessä olevia

tekijöitä. Neljän vastaajan musiikillinen minäkäsitys sekä musiikillinen itsearvostus selvitettiin perinpohjaisesti. Maijala¹ kehitteli tutkimuksen pohjalta myös ideaalimallin, jolla voidaan mitata kussakin ikävaiheessa tärkeimpiä musiikilliseen minäkäsitykseen yhteydessä olevia tekijöitä.

Maijalan (1999) tutkimuksesta selvisi, että soitonopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys on suurimmalla osalla myönteinen. Tyttöjen ja poikien musiikillisissa minäkäsityksissä ilmeni kuitenkin selkeitä eroja. Tyttöjen musiikillinen minäkäsitys oli poikia negatiivisempi, mikä on päinvastainen tulos kuin Tulamon tutkimuksessa. Lisäksi tytöillä oli enemmän ongelmia sosio-emotionaalisella ja musiikillisen suoriutumisminnan alueella. Maijalan mukaan ratkaisevimpia tekijöitä soitonopiskelijoiden musiikillisen minäkäsityksen muodostumisessa ovat koti, soitonopettaja sekä tovereiden antama palaute. Vanhempien merkitys palautteen antajina väheni iän myötä ja keskeisemmäksi nousivat soitonopettaja ja vertaisryhmäläiset. (Maijala 1999, 80-83.)

Itsearviointia sinällään käsittelevistä tutkimuksista suurin osa on tehty koulujen perusopetuksen oppilaiden itsearvioinnista. Useimmiten itsearviointia käsitellään yhtenä osatekijänä tutkittaessa oppilaan minäkäsitystä, itsetuntoa tai oppimisorientaatiota. Tutkimuksia on myös oppilaitosten ja (opetus)organisaatioiden itsearvioinnista. Soitonopiskelijoiden itsearviointia koskevia tutkimuksia en löytänyt ainoatakaan. Musiikkioppilaitosten opetuksessa itsearviointi on uusi ilmiö ja siksi toistaiseksi vähän tutkittu.

Riitta Hänninen (1994) pohtii itsearvioinnin merkitystä ammattiin valmistumisen näkökulmasta - osana kokonaisvaltaista ja jatkuvaa oppimista sekä persoonallisuuden ja ammattitaidon kehittymistä. Hännisen mukaan itsearviointi ei ole itsestäänselvä ihmisen perustaito, vaan vaatii kehittyäkseen opettelua, myönteistä ilmapiiriä ja kannustavaa palautetta. Tutkielmassaan Hänninen myös selvittää lähinnä Boudin (1985) ja Leino-Kilven (1991) tutkimusten pohjalta, mitä itsearviointi on, mitkä ovat sen edellytykset ja miten itsearviointia opitaan.

¹Maijala (s.1975) on myös Sibelius-Akatemian historian nuorimpana väitellyt tutkija. Hänen väitöksensä *Muusikon matka huipulle – soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana* oli vuonna 2003 ensimmäinen soittamisen eksperttiydestä tehty tutkimus Suomessa.

Hänninen (1994) lainaa Boudin (1985) näkemyksiä itsearvioinnista laajana ja moniin asioihin vaikuttavana oppimistapahtuman osana. Itsearviointi jakautuu näin kaksivaiheiseksi prosessiksi (Hänninen 1994, 47 ref. Boud 1985, 4-6):

1. Pohditaan ne asianmukaiset kriteerit tai normit, joiden mukaan työtä ja oppimista on arvioitava.
2. Arvioidaan omaa työtä ja oppimista näiden kriteerien tai normien mukaisesti.

Opiskelijalle tärkeä kyky on osata arvioida omia suorituksiaan ja tarkkailla omaa oppimistaan kaikissa oppiaineissa. Näin elinikäinen oppiminen yleistyy, opiskelija oppii tuntemaan oman oppimistyylinsä ja hänen voidaan odottaa ottavan täyden vastuun omasta toiminnastaan ja suoriutumisestaan. (Hänninen 1994, 47 ref. Boud 1985, 6.)

Leino-Kilpi (1991) näkee itsearvioinnin oppimisprosessia ja oppimisen laatua mittaavana toimintana. Itsearviointi on reflektiivistä toimintaa, jossa opiskelija jatkuvasti tarkastelee asioita suhteessa omaan tieto-, taito- ja kokemuserustaansa sekä aiemmin oppimaansa. Itsearviointi ei ole vain yksin tehtävää pohdiskelua, vaan opiskelijalla tulee olla mahdollisuus miettiä arviointia yhdessä sekä opettajan että opiskelijatovereiden kanssa. (Hänninen 1994, 47 ref. Leino-Kilpi 1991.)

Boudin (1985) mukaan opiskelijat kokevat oman työn arvioinnin yhtenä keskeisimmistä opiskeluun vaadittavista taidoista. Hän listaa yhteenvetona muutamia olennaisia päätelmiä itsearvioinnista (Hänninen 1994, 48-50 ref. Boud 1985):

- Itsearviointi on tärkeä taito, jonka pitäisi olla jokaisen opiskelijan pääomana. Opiskelijalle itsearviointi on tapa olla sitoutunut omaan arviointiinsa ja samalla hän voi olla kosketuksissa muiden näkemyksiin ja ratkaisuihin. Tämä on osa vaikuttavaa oppimisstrategiaa, jonka tavoitteena on kannustaa eteenpäin.
- Itsearviointi sitouttaa opiskelijat asettamaan kriteerit omalle työlleen ja päättelemään oman työnsä tason näiden kriteerien pohjalta.
- Itsearviointia ohjaavien opettajien tulisi olla sitoutuneita teoreettisiin periaatteisiin ja arvoihin käytännön toimissa. Jokaisen pitäisi selkiyttää oma roolinsa opettajana ja arvioinnin ohjaajana.

- Opiskelijoilla on yksilölliset tavat suhtautua itsearviointiin. Oppijoiden erilaiset oppimistyyliä pitäisi sovittaa yhteen itsearviointiohjelman arvomaailman kanssa ja saavuttaa näin yhteinen hyväksyntä. Tämän helpottamiseksi arviointikriteereiden on oltava yksiselitteisiä. Opettajan avoimuus ja täsmällisyys voi vähentää opiskelijan kohtaamia vaikeuksia.
- Kaikenlainen kannustus on välttämätöntä jotta yhteistyö itsearviointiohjelmassa toimii.
- Mitä tutummaksi itsearviointi tulee – usein toistettuna ja säännöllisesti käytettynä – sitä enemmän hyötyä sillä saavutetaan.

Opetushallitus asetti vuonna 1997 työryhmän selvittämään, miten oppilaan tervettä itsetuntoa ja kouluviihtyvyyttä voitaisiin edistää. Tehtävänä oli myös tehdä ehdotus mahdollisesta minäkuvan parantamiseen liittyvästä projektista. Muistion pohjalta opetushallitus käynnisti Terve itsetunto – projektin vuosille 1998-2001. Tavoitteena oli syrjäytymisen ehkäisyn ja oppilaiden itsetuntoa tukevien toimintamuotojen kehittäminen ja levittäminen peruskouluissa. Projektiin liittyvä tutkimus (Scheinin & Niemivirta 2000) tehtiin opetushallituksen tuella yhteistyössä Helsingin yliopiston ja projektikuntien sekä osallistuneiden koulujen (n=66) kanssa.

Terve itsetunto- projektin loppuraportin mukaan vajaa puolet projektin itsearviointikyselyyn vastanneista 54 koulusta oli muuttanut merkittävästi työtapojaan projektin aikana. Ylipäätään asennoituminen oppilaisiin oli muuttunut kannustavammaksi. Erityisesti oli kehitetty yhteistoiminnallisuutta, oppilaskeskeisyyttä sekä oppilaiden itsearviointimenetelmiä, mm. portfoliotyöskentelyä sekä oppilaan omaa käyttäytymisen ja työskentelytapojen arviointia. (TI-loppuraportti 2000, 4, 9-10.)

Patrik Scheininin ja Markku Niemivirran (2000) tekemässä, Terve itsetunto – projektiin liittyvässä tutkimuksessa seurattiin muun muassa oppilaiden minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymistä eri ikäkausittain. Mittaukset suoritettiin perusopetuksen 6. ja 9. vuosiluokan oppilaille sekä lukion 2. vuoden opiskelijoilla. Ylipäätään oppilaiden itsetunto oli kaikissa ikäryhmissä vahva, heikohko tai heikko itsetunto oli alle 16%:lla. Tyttöjen itsetunto oli selvästi vähemmän vahva kuin poikien. Itsetunnon vahvimpia olivat perusopetuksen 6. vuosiluokan oppilaat, heikoimpia yhdeksäsluokkalaiset. 9-luokkalaisilla tapahtui itsetunnon

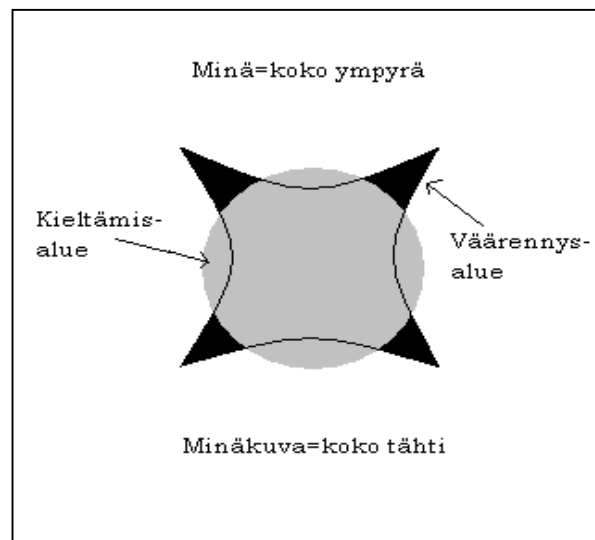
selkeä notkahdus, sillä lukion 2. luokan opiskelijoilla itsetunto oli taas lähes perusopetuksen 6. luokan oppilaiden tasoa. Tutkijoiden mukaan notkahdus liittyy murrosiän kuohuntavaiheen itseä ja ympäristöä koskevien käsitysten mullistukseen. (Scheinin & Niemivirta 2000, 17, 20.)

Vanhempien käsitykset ja erityisesti vanhempien koettu suhtautuminen itseen ovat Scheininin ja Niemivirran (2000) mukaan lapsille ja nuorille tärkeitä siitakin huolimatta, että ikätyypilliseen alakulttuuriin perinteisesti kuuluu merkityksen kieltäminen. Selvästi suurin merkitys vanhemmilla oli perusopetuksen kuudesluokkalaisille, pienin yhdeksäsluokkalaisille. Kuten itsetunto, myös vanhempien merkitys kasvoi hieman lukion toisen vuoden opiskelijoilla. Sukupuolten välillä ei vanhempien merkityksessä ilmennyt merkittäviä eroavaisuuksia. Vaikka pieni osa (5,60%) oppilaista arvioi vanhempiensa suhtautumisen itseensä kielteiseksi, on luultavaa, että tällaisella kokemuksella on vahva vaikutus oppilaan itsetuntoon. Tärkeää oli myös vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiin oppilaan kokemana. Ylipäättään vanhemmat suhtautuivat lastensa koulunkäyntiin erittäin myönteisesti; vain 2,93% oppilaista koki vanhempiensa arvostavan koulua tai siellä opetettavia asioita vähän tai ei ollenkaan. (Scheinin & Niemivirta 2000, 24-26.)

4 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

4.1 Minäkäsitys

Minäkäsitykseen liittyvä käsitteistö on Ahon (1996) mukaan hyvin sekava. Helposti sekoittuvat käsitteet minä ja minäkäsitys eivät esimerkiksi ole sama asia, vaikkakin ne ovat osittain päällekkäisiä. Minäkäsityksen ja yksilön minän suhdetta esittää seuraavanlainen kuvio:



KUVIO 1: Yksilön minän ja minäkäsityksen välinen suhde McDavidin ja Hararin (1968) kuviota mukailen (Kääriäinen 1988,12; Tulamo 1993, 16; Aho 1996, 13)

Kuviossa yksilön minää ilmentää harmaa ympyrä ja minäkuvaa sen päällä oleva ”tähti”. Minä sisältää sekä tiedostettuja että tiedostamattomia aineksia, minäkäsitys taas muodostaa minän tiedostetun alueen. Ihmisen minäkäsityksen kannalta olisi optimaalista, että hänen minänsä ja minäkäsityksensä olisivat mahdollisimman paljon päällekkäisiä; tällöin hänellä on hyvä itsetuntemus ja näin ollen realistinen minäkäsitys. Minä sisältää kuitenkin lähes aina niin kutsuttuja kieltämisalueita (kuviossa tähden ulkopuolelle jäävät ympyrän harmaat reunat). Kieltämisalueet ovat niitä tiedostamattomia ominaisuuksia, joita yksilö ei havaitse itsellään, tai jotka hän torjuu ja kieltää. Minäkäsitykseen puolestaan kuuluu niin sanottuja

väärennysalueita (tähtien mustat kärjet). Minäkäsityksen väärennysalueet ovat niitä ominaisuuksia, joita yksilö kuvittelee itsellään olevan, mutta joita hänellä ei ole. Minäkäsitys ei siis välttämättä ole yhtä yksilön todellisten ominaisuuksien kanssa, vaan se muodostuu hänen omista käsityksistään itsestään. (vrt. Aho 1996, 13-14; Tulamo 1993, 16.)

Coopersmithin mukaan minäkäsitys on abstraktio, jonka yksilö kehittää itseensä yhdistettävissä olevista ominaisuuksista, kyvyistä ja toiminnoista. Yksilö perustaa minäkäsityksensä havaintoihin ja kokemuksiin itsestään ja käyttäytymisestään sekä tapaan, jolla muut henkilöt reagoivat hänen olemukseensa ja esiintymiseensä. Minäkäsitys on asennoitumistapa omaa itseä kohtaan: se kertoo, millaiseksi yksilö kokee itsensä lähinnä vanhempien, tovereiden ja opettajien käyttäytymisen reflektiona. (Coopersmith 1967, 20.)

Minäkäsitys jakaantuu muun muassa Wylieen mukaan todelliseen minäkäsitykseen ja ihanneminäkäsitykseen sekä normatiiviseen minäkäsitykseen. Todellinen minäkäsitys sisältää ne yksilön ominaisuudet, jotka hän todellisuudessa omaa. Ihanne- eli ideaaliminäkäsitys on yksilön näkemys itsestään sellaisena, kuin hän haluaisi olla. Se sisältää oletukset siitä, mitä hänestä pitäisi tulla, mitä hänen pitäisi saavuttaa ja mikä olisi toivottavaa. Normatiivinen minäkäsitys taas sisältää muiden, ympäristössä olevien henkilöiden, odotukset ja oletukset yksilön suhteen. (Kääriäinen 1988, 15 ref. Wylie 1979, 741.)

Minäkuva siis muodostuu yksilön peilattaessa itseään ympäristöönsä. Lapset oppivatkin jo melko varhain vertailemaan itseään ja suorituksiaan muiden toimintoihin. Vertailun kautta muodostuvat myös erilaiset onnistumisen odotukset ja epäonnistumisen pelot. Tämä vaikuttaa siihen, millaiseksi minäkäsitys muodostuu. Myönteisen minäkäsityksen kuuluu yksilön luottamus itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa. Henkilö, jolla on myönteinen minäkuva, ottaa innokkaasti uusia haasteita vastaan, eikä lannistu pienistä vastoinkäymisistä. Keskivertaisen minäkuvan omaava henkilö on vaatimaton omia kykyjä ja mahdollisuuksia arvioitaessa. Yleissävy on kuitenkin positiivinen, eikä henkilö pidä itseään kaikkein huonoimpana. Kielteisen minäkäsityksen tunnuspiirteenä on yksilön itseluottamuksen puute. Itsearviointissa tällainen henkilö leimaa itsensä heikoksi ja taitamattomaksi. Tämä näkyy käyttäytymisen passiivisuutena, yrittämättömyytenä ja sosiaalisista suhteista vetäytymisenä. (Coopersmith 1967, 47, 51-52.)

4.2 Musiikillinen minäkäsitys

Kirsti Tulamon (1993) mielestä musiikillista minäkäsitystä koskevaa teoreettista perustietoutta ei ole olemassa, niinpä hän käyttää musiikillista minäkäsitystä koskevassa väitöskirjassaan yleiseen minäkäsitykseen liittyviä teorioita ja malleja, lähinnä Burnsin (1982; 1986) ja Shavelsonin (1976) minäkäsitysstruktuureja. Tulamon tutkimuksessa teoreettisen viitekehyksen taustalla on muun muassa sosiaalipsykologinen teoria, jossa painotetaan ympäristön ja yksilön vuorovaikutusta ihmisen minäkäsityksen muodostajana. Samat tekijät vaikuttavat varmasti myös musiikillisen minäkäsityksen muodostumiseen ja siksi tämän teorian käyttö on perusteltua. (Tulamo 1993, 49-50.)

Tulamo (1993, 51) määrittelee musiikillisen minäkäsityksen seuraavasti:

Musiikillinen minäkäsitys on yksilön tietoinen ja subjektiivinen käsitys musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan. Käsitys muodostuu omakohtaisten kokemusten pohjalta erilaisissa musiikkiin liittyvissä ja muissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Minäkäsityksen ja musiikillisen minäkäsityksen rakenteen voidaan ajatella olevan samanlainen. Kuten minäkäsitys yleensä, musiikillinen minäkäsitys muodostuu siis yksilön tiedostetuista käsityksistä ja mahdollisuuksista musiikin suhteen.

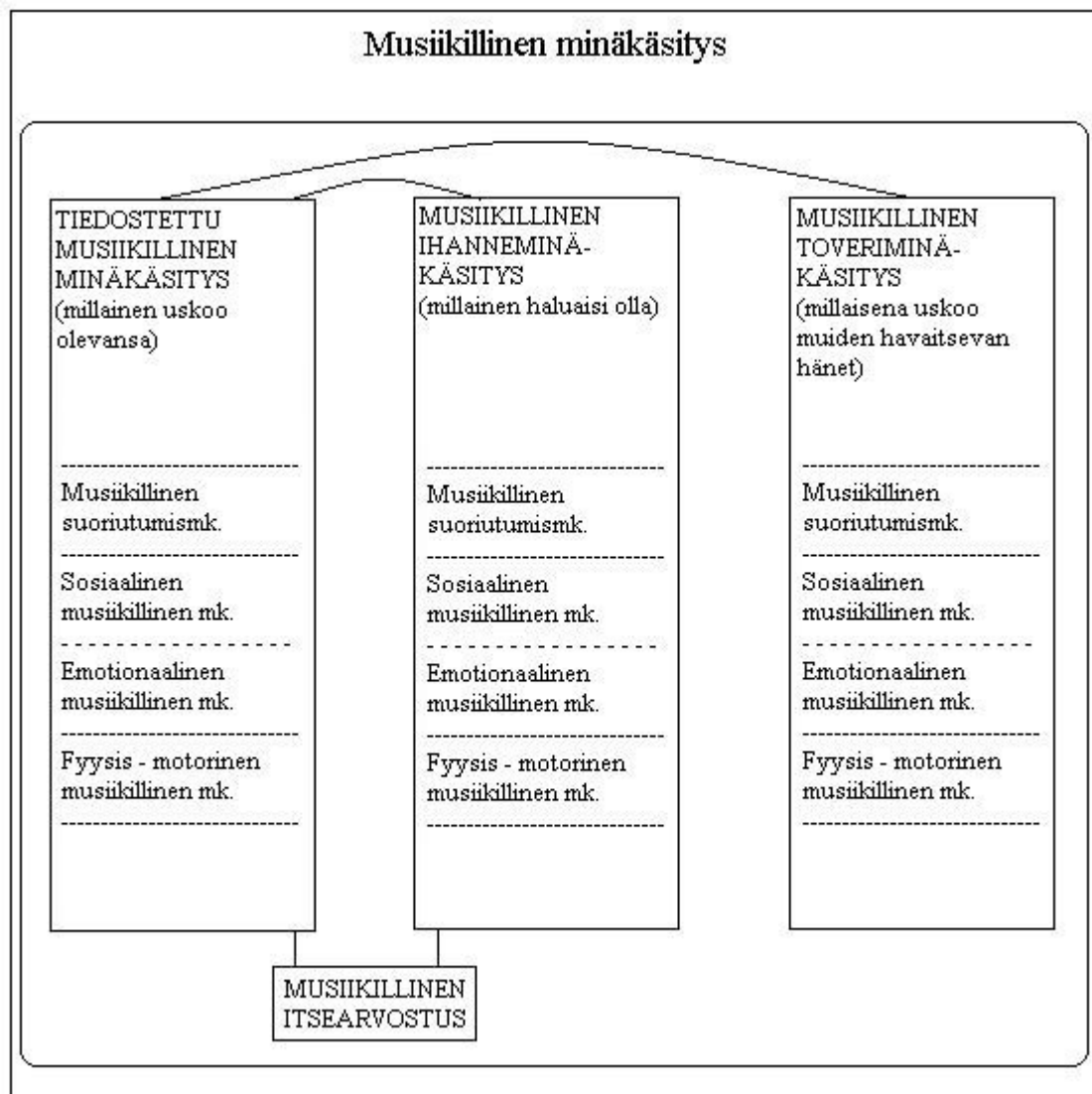
Tulamo (1993) määrittelee musiikillisen minäkäsityksen osaksi yksilön musiikkiminää. Musiikkiminä on kokonaisuus, joka sisältää musiikillisen minäkäsityksen (tiedostetut ominaisuudet) lisäksi yksilön tiedostamattomat musiikilliset ominaisuudet hänen kulloisessakin elämänvaiheessaan. Osan musiikkiminän tiedostamattomasta alueesta muodostavat ihmisen torjumien ja tuntemattomiksi jäävät musiikilliset ominaisuudet (vrt. minän kieltämisalue). Yksilöllä voi olla myös epärealistisia käsityksiä itsestään musiikin suhteen. Nämä käsitykset vääristävät musiikillista minäkäsitystä yksilön realistisista musiikillisista ominaisuuksista (vrt. minäkäsityksen väärennysalue). (Tulamo 1993, 52-55.) Itsearviointi toimii yksilön tiedostettujen käsitysten peilinä, ei tiedostamattomien. Siksi tässä tutkimuksessa keskitytään musiikillisen minäkäsityksen kartoittamiseen.

Yleinen musiikillinen minäkäsitys muodostuu useista pienemmistä, niin sanotuista spesifeistä musiikillisista minäkäsityksistä. Spesifillä musiikillisella minäkäsityksellä tarkoitetaan tiettyä

erityisaluetta koskevaa musiikillista minäkäsitystä; esimerkiksi kouluun tai musiikin opiskeluun, harrastuksiin tai ammattiin liittyvää musiikillista minäkäsitystä. (Tulamo 1993, 51.) Koska tämän tutkimuksen kyselyyn vastaajat ovat nuoria, vaikuttaa heidän yleiseen musiikilliseen minäkäsitykseensä vahvasti koulun musiikinopetukseen liittyvä spesifi musiikillinen minäkäsitys. Tällä tutkimuksella pyritään kartoittamaan kuitenkin lähinnä oppilaiden musiikkiharrastukseen ja musiikin opiskeluun liittyvää spesifiä musiikillista minäkäsitystä.

Musiikillinen minäkäsitys voi muodostua myönteiseksi tai kielteiseksi. Myönteisen musiikillisen minäkäsityksen omaava yksilö luottaa itseensä ja mahdollisuuksiinsa muun muassa erilaisissa musiikkiin liittyvissä vuorovaikutustilanteissa ja pitää itseään hyväksyttävänä. Yksilö, jolla on kielteinen musiikillinen minäkäsitys pitää itseään kelpaamattomana eikä usko mahdollisuuksiinsa musiikin opiskelijana. (Tulamo 1993, 53.) Musiikillisen minäkäsityksen myönteisyydellä tai kielteisyydellä on suuri vaikutus muun muassa siihen, miten elinikäinen yksilön musiikkiharrastus on ja miten motivoitunut yksilö on musiikkiharrastuksensa suhteen. Jos musiikin harrastaja ei usko mahdollisuuksiinsa ja pitää itseään kelpaamattomana, ei hänen harrastuksensa varmastikaan ole kovin kauaskantoista. Siksi kaiken musiikinopetuksen, niin kouluissa kuin musiikkioppilaitoksissa, tulisi tähdätä myönteisen musiikillisen minäkäsityksen aikaansaamiseksi oppilaille.

4.2.1 Musiikillisen minäkäsityksen rakenne ja pääulottuvuudet



KUVIO 2: Yleisen musiikillisen minäkäsityksen rakenne (vrt. Tulamo 1993, 57)

Oheinen kuvio on osa Tulamon kaaviota, jossa hän esittelee musiikillisen minäkäsityksen rakennetta ja suhdetta yleiseen minäkäsitykseen. Poimin kuviosta käyttööni musiikillisen minäkäsityksen rakennetta kuvaavan osion, koska tässä tutkimuksessa ei ole tarpeellista kuvata musiikillisen minäkäsityksen ja yleisen minäkäsityksen välistä vuorovaikutusta.

Malli kuvaa pelkistetysti yleisen musiikillisen minäkäsityksen rakennetta. Koska yleinen musiikillinen minäkäsitys koostuu useista spesifeistä musiikillisista minäkäsityksistä, voidaan yleistä musiikillista minäkäsitystä kuvaavan mallin ajatella sisältävän näitä spesifejä

musiikillisia minäkäsityksiä, joiden rakenne on yhtäläinen yleisen musiikillisen minäkäsityksen rakenteen kanssa. Malli on tehty tällaiseksi rakenteen kuvaamisen yksinkertaistamiseksi. Kuvion siis tulisi sisältää useita samanlaisia mutta pienempiä kaavioita. (Tulamo 1993, 60.) Tulamo (1993, 61) kertoo pyrkineensä kehittämään mallin, joka sinällään on sovellettavissa monien muidenkin musiikillisten minäkäsitysten kuvaamiseen ja joka olisi mahdollisimman käyttökelpoinen erilaisten musiikillisten minäkäsitysten teoreettiseen ja empiiriseen tarkasteluun. Tästä syystä valitsin mallin myös omaan tutkimukseeni musiikkiopistoissa soittamista harrastavien lasten ja nuorten musiikillisen minäkäsityksen rakenteen kuvaajaksi.

Musiikillinen minäkäsitys on jaettavissa kolmeen pääulottuvuuteen (Tulamo 1993, 62):

- tiedostettu musiikillinen minäkäsitys (millainen kokee olevansa)
- musiikillinen ihanneminäkäsitys (millainen haluaisi olla)
- musiikillinen toveriminäkäsitys (millaisena uskoo muiden havaitsevan hänet)

Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys muodostuu kognitiivisen psykologian mukaisesti siten, että yksilö havainnoi itseään erilaisissa musiikkiin liittyvissä tilanteissa ja tulkitsee saamaansa informaatiota aktivoituneiden ja emotionaalisesti virittyneiden kognitiivisten toimintarakenteiden eli skeemojen pohjalta. Tieto tallentuu näihin muistirakenteisiin ja vähitellen yksilölle rakentuu pitkäkestoiseen säilömuistiin niin sanottu sisäinen malli, joka yleisen minäkäsityksen osana ja ohella ohjaa hänen musiikillista toimintaansa. Erilaiset emootiot vaikuttavat informaation valinnassa ja tulkinnassa sekä toimivat tehokkaina mieleenpalauttamisen vihjeinä. (Tulamo 1993, 63.)

Musiikilliseen ihanneminäkäsitykseen vaikuttaa voimakkaasti se ympäristö, jonka kanssa yksilö on vuorovaikutuksessa musiikillisissa tilanteissa. Tällaisia toimintakenttiä ovat muun muassa koti, koulu ja toveripiiri. (Tulamo 1993, 63.) Musiikillisen ihanneminäkäsityksen oletetaan heijastavan niitä yksilön sisäistämiä musiikillisia vaatimuksia ja odotuksia, joita ympäristö on hänelle asettanut. Yksilön varttuessa hänen sosiaalinen toimintakenttensä laajenee, jolloin vastaavasti häneen kohdistetut musiikilliset odotukset lisääntyvät ja tulevat monipuolisemmiksi. (Tulamo 1993, 63 ref. Rauste-von Wright 1986, 16, 17.)

Musiikillinen toveriminäkäsitys muodostuu siitä, millaisena yksilö ajattelee muiden havaitsevan hänet erilaisissa musiikkiin liittyvissä tilanteissa. Henkilö saa merkitseviltä muilta ihmisiltä jatkuvaa palautetta eleiden, toimenpiteiden ja väittämien muodossa, jotka tulkitsee yksilöllisesti. Henkilö muodostaa käsityksen kaikista tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen aspekteista myös siten kuin arvelee toveriensa arvioivan häntä. Musiikillisen toveriminäkäsityksen oletetaan vastaavan pitkälti tiedostettua musiikillista minäkäsitystä, kun taas musiikillinen ihanneminäkäsitys on näistä etäisempi. Muilta saatu, yksilön tulkitsema, palaute vaikuttaa osaltaan tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen myönteisyyteen tai kielteisyyteen. (Tulamo 1993, 64 ref. Burns 1982, 24,25.)

Tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen ja musiikillisen ihanneminäkäsityksen välille rakentuu kuvion mukaisesti musiikillinen itsearvostus. Musiikillinen itsearvostus on parhaimmillaan silloin, kun tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen ja musiikillisen ihanneminäkäsityksen ero ei ole liian suuri. Jos yksilö haluaisi olla musiikillisesti paljon ”enemmän” kuin tiedostaa olevansa, hän asettaa itselleen epärealistisia tavoitteita ja passivoituu, kun ei pysty näitä tavoitteita saavuttamaan. Tällöin musiikillinen itsearvostuskin saattaa heiketä. Yksilön musiikillisen kehittymisen ja motivaation kannalta on siis edullista, että tiedostettu musiikillinen minäkäsitys ja musiikillinen ihanneminäkäsitys ovat mahdollisimman tasapainossa. (Tulamo 1993, 64-65.)

Jokainen musiikillisen minäkäsityksen pääulottuvuus jakaantuu mallissa vielä kolmeen tai neljään osa-alueeseen. Sekä tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen, musiikillisen ihanneminäkäsityksen että musiikillisen toveriminäkäsityksen oletetaan siis Tulamon (1993, 65) mukaan koostuvan seuraavista osista:

- musiikillinen suoriutumisminäksitys
- sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys
- emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys (tai sosio-emotionaalinen minäkäsitys)
- fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys

Musiikillisella suoriutumisminäksityksellä Tulamo tarkoittaa yksilön käsitystä kyvyistään, pätevyystään ja suoriutumisestaan musiikin eri alueilla. Siihen kuuluu muun muassa yksilön käsitys uusien musiikillisten asioiden omaksumis- ja oppimiskyvystään sekä

musiikillisista kyvyistä yleensä; tässä aspektissa korostuvat siis yksilön tiedot ja taidot. Arvioinnin kohteena voivat olla esimerkiksi soitto- ja laulutaito, musiikkiliikunnalliset kyvyt tai musiikinkuuntelutaidot. Tulamon käsityksen mukaan musiikillinen suoriutumisminäkäsitys on keskeinen yleisen musiikillisen minäkäsityksen myönteisyyden tai kielteisyyden kannalta nykyisen musiikinopetuksen suoriutumispainotteisuuden vuoksi. (Tulamo 1993, 66.)

Sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys sivuaa musiikillista toveriminäkäsitystä ja on osittain päällekkäinen tämän kanssa. Sosiaalisella musiikillisella minäkäsityksellä Tulamo tarkoittaa yksilön käsitystä suhteistaan muihin ihmisiin erilaisissa musiikillisissa tilanteissa. Tähän kuuluu hänen mukaansa myös käsitys toisten antamasta arvostuksesta. Samoin sosiaaliseen musiikilliseen minäkäsitykseen kytkeytyy yksilön yhteistyöhalukkuus, auttamishalukkuus, tovereiden osoittama suosio sekä yksilön sosiaalinen varmuus musiikillisissa tilanteissa. (Tulamo 1993, 66.)

Kuviossa kahden eri osa-alueen, sosiaalisen ja emotionaalisen musiikillisen minäkäsityksen, välille on vedetty harvempi katkoviiva. Nämä kaksi osa-aluetta menevät osittain päällekkäin ja voidaan siksi käsittää yhdeksi, sosio-emotionaaliseksi musiikilliseksi minäkäsitykseksi. Emotionaalisella musiikillisella minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön käsitystä tunteistaan ja temperamentistaan erilaisissa musiikkiin liittyvissä tilanteissa. Esimerkiksi itseluottamus sekä sosio-emotionaalinen ahdistuneisuus musiikin esittämistilanteissa sisältyvät tähän osa-alueeseen. (Tulamo 1993, 66-67.)

Muun muassa yksilön käsitys motorisista ominaisuuksistaan musiikillisissa tilanteissa sisältyy viimeiseen musiikillisen minäkäsityksen osa-alueeseen, fyysis-motoriseen musiikilliseen minäkäsitykseen. Fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys Tulamon mukaan tarkoittaa yksilön käsitystä kehostaan ja sen ominaisuuksista musiikin suhteen. Musiikilliseen suoriutumiseen tarvitaan erilaisia fyysisiä ja motorisia valmiuksia, jotka saattavat olla ratkaisevassa asemassa oppilaan arvioidessa onnistumisen mahdollisuuksiaan esimerkiksi musiikkiliikuntaan liittyvässä tehtävässä. Tässä osa-alueessa, kuten musiikillisessa suoriutumisminäkäsityksessäkin, korostuvat yksilön käsitykset siitä, mitä muut hänestä ajattelevat kyseisten ominaisuuksien suhteen. (Tulamo 1993, 67.)

4.2.2 Musiikilliseen minäkäsitykseen liittyviä tekijöitä ja niitä kuvaava malli

Tulamo (1993) tarkastelee myös musiikilliseen minäkäsitykseen keskeisesti yhteydessä olevia tekijöitä. Nämä tekijät on todettu tärkeiksi yksilön yleisen minäkäsityksen muodostumisessa, mutta niiden ajatellaan olevan merkitseviä myös musiikillisen minäkäsityksen kehittymisen kannalta. Tällaisia tekijöitä ovat yksilön sukupuoli, musikaalisuus, musiikinopiskelun mielekkäisyys, vanhemmat, opettaja, musiikkiasenteet ja –suoriutuminen. (Tulamo 1993, 78.) Tulamon tarkastelun kohteena olevat tekijät liittyvät hänen väitöksessään lähinnä kouluopiskeluun ja koulun musiikinopetukseen. Soveltuvien osien käytän näistä tekijöistä saatuja tutkimustuloksia, jotka koskevat niiden vaikutusta myös musiikin harrastamiseen liittyvään spesifiin musiikilliseen minäkäsitykseen.

Erja Kosonen tutki sekä lisensiaatintyössään (1996) että väitöskirjassaan (2001) (pianon)soittamisen motivaatioon liittyviä tekijöitä. Motivaatioon ovat pitkälti kytköksissä samat tekijät kuin soittajan musiikilliseen minäkäsitykseenkin vaikuttavat. Kososen tutkimuksessa motivaation kannalta merkitseviksi tekijöiksi nousivat muun muassa hyvä opettaja-oppilassuhde, koti ja perhe sekä toveripiiri. Tulokset ovat siis hyvin samankaltaisia Tulamon vastaavien kanssa. Lopputuloksena Kosonen kuitenkin mainitsee kaikkein tärkeimmän motivaatiotekijän: musiikki itse. Tekninen taituruus, tutkinnot ynnä muut soittoharrastukseen liittyvät asiat kalpenevat kaikkein tärkeimmän rinnalla; sen, että saa soittaa. (Kosonen 2001, 95-113.)

Davidson, Howe ja Sloboda (1996) puolestaan ovat tutkineet lähipiirin vaikutusta yksilön musiikintuottamistaitojen kehittymiseen elinaikana. He toteavat niin vanhemmilla, sisaruksilla, tovereilla kuin opettajillakin olevan suuri merkitys lapsen musiikillisten taitojen kehitykselle; tosin tässä tutkimuksessa on kartoitettu enemmänkin musiikilliseen suoriutumiseen tai suorittamiseen liittyviä taitoja kuin musiikillisiä kognitioita. Davidsonin ym. tutkimuksessa selvisi kuitenkin, että ne lapset, joiden vanhemmat osallistuivat aktiivisimmin lastensa musiikkiharrastukseen, menestyivät parhaiten musiikillisissa opinnoissaan. (Davidson et al. 1996, 198.)

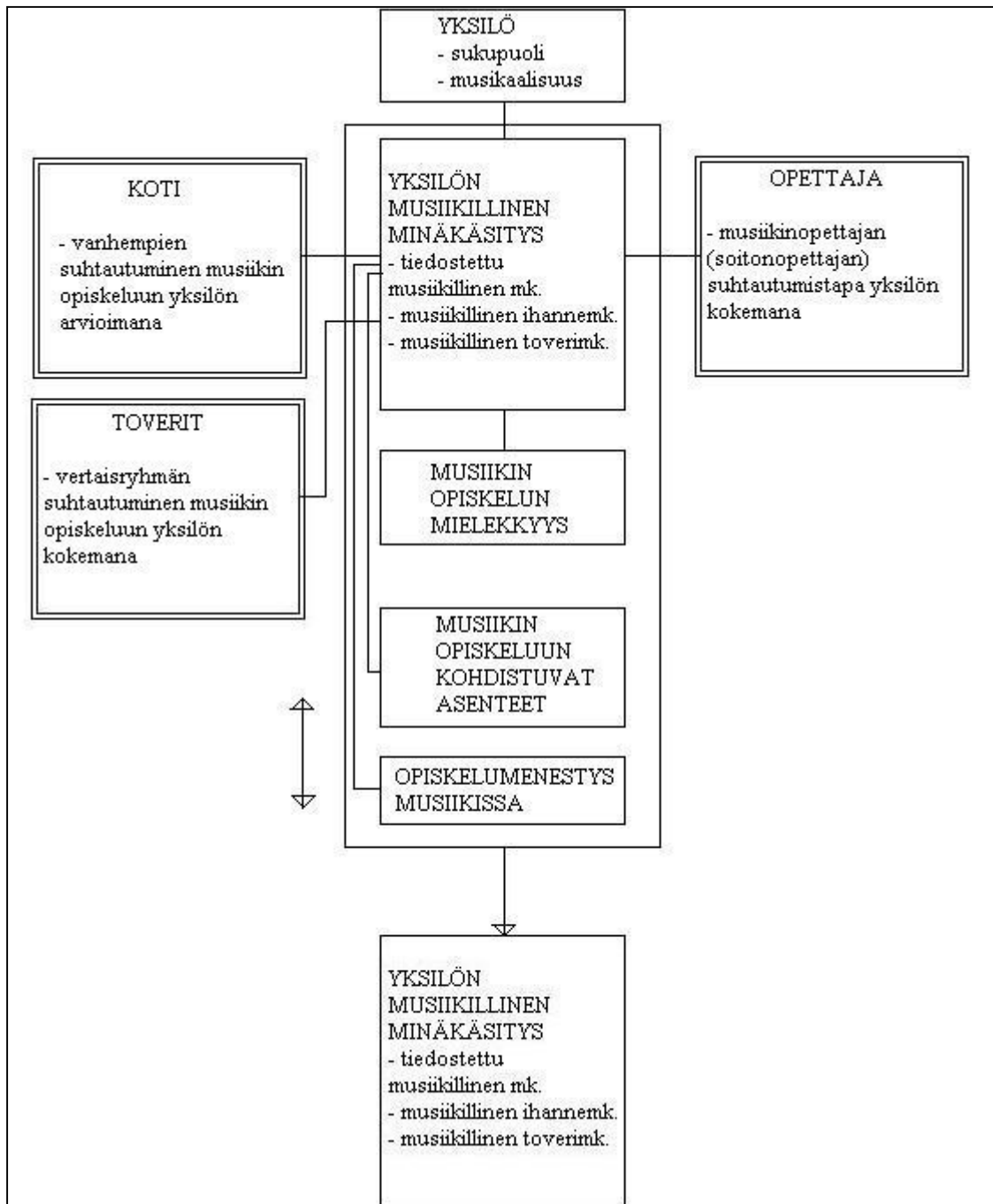
Aiemmissä tutkimuksissa (mm. Maijala 1999) on havaittu, että tutkimusjoukon ikärakenne vaikuttaa siihen, mitkä tekijät musiikilliseen minäkäsitykseen ovat yhteydessä. Maijalan

mukaan vanhemmat antavat suuren osan siitä palautteesta, jonka myötä minäkäsitys opitaan. Tärkeitä ovat varhaisvuodet, jolloin lapsi on fyysisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti riippuvainen vanhemmistaan (Maijala 1999, 52 ref. Coopersmith 1967, 21). Myöhemmin keskeiseksi tekijöiksi nousevat muun muassa vertaisryhmä ja opettaja (Maijala 1999, 81).

Tulamo rakentaa musiikillisesta minäkäsityksestä ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä selkeän, vaikkakin hieman pelkistetyn mallin. Tämä malli esittää koululaisen musiikillisen minäkäsityksen tekijöitä ja on siten lähemmin yhteydessä koulun musiikinopiskeluun ja –opetukseen. Ajattelen saman mallin kuitenkin kuvaavan hyvin myös musiikin harrastajan musiikillista minäkäsitystä. Niinpä muutin kuviosta koulua koskevat osiot enemmän soitonopetukseen liittyviksi (muun muassa koulun musiikin opiskelun mielekkyyden yleisesti musiikin opiskelun mielekkyydeksi).

Musiikillista minäkäsitystä kuvaavassa mallissa ajatellaan yksilön sukupuolen olevan yhteydessä hänen musiikilliseen minäkäsitykseensä. Koti ja vanhempien suhtautuminen yksilön musiikinopetukseen ovat keskeisiä tekijöitä, samoin musiikinopettajan (tässä ennemminkin: soitonopettajan) suhtautuminen. Musiikillisen minäkäsityksen ajatellaan olevan yhteydessä myös musiikin opiskeluun liittyviin mielekkyykokemuksiin, asenteisiin ja menestymiseen musiikin opiskelussa. (vrt. Tulamo 1993, 125.)

Musiikillisella minäkäsityksellä on siis kolme pääulottuvuutta: tiedostettu musiikillinen minäkäsitys, musiikillinen ihanneminäkäsitys ja musiikillinen toveriminäkäsitys. Itse ajattelen tovereiden antamalla palautteella ja suhtautumisella yksilön musiikin harrastamiseen – ja sillä, miten yksilö tämän suhtautumisen kokee – olevan kyselyyn vastanneiden ikäisillä ihmisillä suuren merkityksen yleiseen musiikilliseen minäkäsitykseen. Niinpä koin tarpeelliseksi täydentää Tulamon mallia tässä tutkimuksessa lisäämällä siihen vertaisryhmän vaikutuksen musiikillisen minäkäsityksen tekijänä.



KUVIO 3: Musiikilliseen minäkäsitykseen yhteydessä olevia tekijöitä kuvaava malli (vrt. Tulamo 1993, 126.)

4.3 Itsearviointi minäkäsityksen ja musiikillisen minäkäsityksen tekijänä

Verratessaan todellista minäänsä ihanteeseen yksilölle muodostuu käsitys siitä, millainen, miten hyvä ja arvostettu hän on. Tätä minäkäsityksen osa-aluetta kutsutaan siis itsearvostukseksi. (Räisänen & Frisk 1996, 71.) Myös Tulamon (1993, 57) musiikillisen minäkäsityksen rakennetta esittävässä kuviossa musiikillinen itsearvostus muodostuu tiedostetun musiikillisen minäkäsityksen ja musiikillisen ihanneminäkäsityksen välille.

Oppilasarvioinnin tärkeä tehtävä on oppilaan itsetuntemuksen ja itseluottamuksen lisääminen ja myönteisen minäkäsityksen vahvistaminen. Itsetuntemuksella tarkoitetaan niin sanottujen metakognitiivisten tietojen ja taitojen kehittymistä ja hallintaa; sitä, että oppilaalla on realistiset valmiudet tarkastella omaa kehittymistään, tunnistaa omat vahvuutensa ja ne osa-alueet, jotka vielä vaativat harjoittamista. Metakognitiivisilla tiedoilla tarkoitetaan oppilaan käsityksiä itsestä ja muista oppijoina (minäkäsitys), tietoja erilaisista tehtävistä ja niiden suorittamisesta sekä tietoja erilaisista oppimisstrategioista. Metakognitiiviset taidot puolestaan ovat kykyä käyttää metakognitiivisiä tietoja monipuolisesti oman oppimisen säätelyssä. Juuri tähän itsearviointilla pyritään. Riittävän kehittyneinä metakognitiiviset taidot johtavat mahdollisimman pitkälti itseohjautuvaan opiskeluun ja elinikäiseen oppimiseen. (Salmio & Lindroos-Himberg 1995, 32; Tynjälä 1999, 114-115.)

Ajattelen soitonopiskelun itsearviointin toimivan paitsi musiikkiin liittyvien metakognitiivisten taitojen (musiikillisen itsetuntemuksen) kehittämisen välineenä, myös musiikillisten taitojen ja tietojen kehittymisen kautta musiikillisen itsearvostuksen rakentamisen välineenä. Oppilaan taitojen kehittyessä kuilu hänen tiedostetun musiikillisen minäkäsityksensä ja musiikillisen ihanneminäkäsityksensä välillä pienenee. Hän myös oppii asettamaan itselleen realistisempia tavoitteita ja tehokkaammin saavuttamaan nämä tavoitteet, mikä johtaa ylipäättään myönteisemmän musiikillisen minäkäsityksen kehittymiseen. (Vrt. Räisänen & Frisk 1996, 71-73.)

Prosessia voi ajatella myös yksilön minää kuvaavan ”tähten” kautta (esitelty edellä): itsearviointi parhaimmillaan johtaa realistisempaan kuvaan yksilön tietoisista ominaisuuksista ja mahdollisuuksista, jolloin minän ja minäkäsityksen suhdetta vääristävät kieltämisalueet ja

väärennysalueet pienenevät. Tällöin yksilö luottaa paremmin itseensä musiikkiin liittyvissä tilanteissa ja uskoo omiin kykyihinsä.

Itsearviointi tulisi erottaa käsitteestä itsekritiikki. Arjaksen (1997) mukaan itsekriittisyys voi olla suojamekanismi, joka on yksilön tapa ennakoida muilta tulevaa arvostelua. Toisaalta itsekritiikki voi olla myös tarve pönkittää omaa erinomaisuuttaan; kykyä löytää soitostaan puutteita, joita muut eivät havaitse (1997, 111). Itsearviointi tulisi käsittää mahdollisimman puolueettomana omien ominaisuuksien ja kykyjen evaluointina, subjektiivisesti objektiivisena.

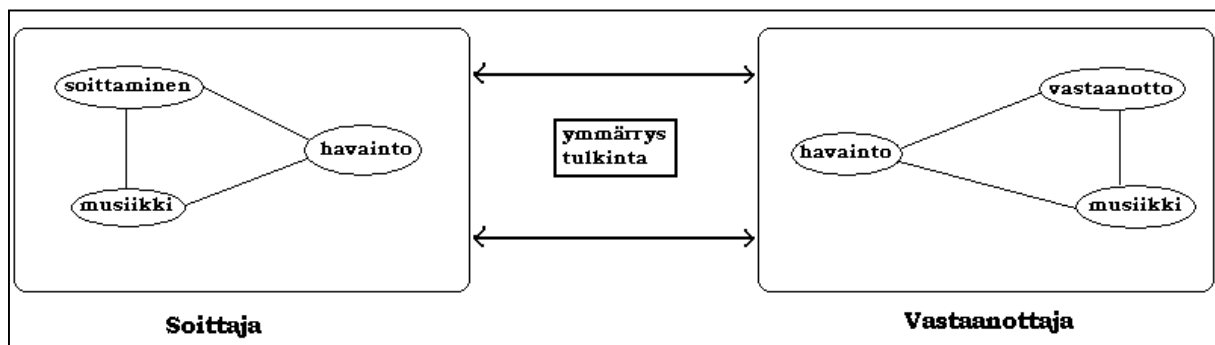
4.4 Motivaatio ja minäkäsitys

Musiikillinen minäkäsitys ja oppilaan motivaatio soittoharrastustaan kohtaan ovat toisiinsa vahvasti vaikuttavia käsitteitä eivätkä siksi ole irrotettavissa toisistaan. Kososen (2001) mukaan motivoituun toimintaan liittyy tavoitteellisuus, mikä taas kuvaa soittamiseen sitoutumista sen mukaan, miten merkityksellisenä oppilas soittoharrastukselleen asettamia tavoitteita itselleen pitää. Useiden soittotilanteiden motivaation lähteenä toimii yksittäinen kappale: halu osata itseä kiinnostava kappale motivoi ensin harjoittelemaan, ”ottamaan kappale haltuun”. Kun tämä on tehty nuotin tai kuulokuvan perusteella, motiivit muuttuvat koskemaan opitun kappaleen soittamisen tuottamaa mielihyvää ja hallintakokemuksen luomaa onnistumisen tunnetta. (Kosonen 2001, 35.) Oletettavasti tuo onnistumisen tunne vaikuttaa positiivisesti myös oppilaan musiikilliseen minäkäsitykseen: mitä suuremman hallinnan tunteen oppilas kokee, sitä myönteisemmäksi hänen musiikillinen minäkäsityksensä muuttuu. Vastaavasti hallinnan suhteen koettu pettymys (liian vaikea kappale, tms.) vaikuttaa siten, että oppilaan usko mahdollisuuksiinsa vähenee.

Kaikki oppiminen vaatii harjoittelua ja harjoitteleminen vaatii tavoitteellisuutta ollakseen tehokasta ja mielekästä. Miten paljon oppilas sitoutuu tavoitteisiinsa, riippuu siitä, ovatko tavoitteet omakohtaisia, itsestä päin lähteneitä, vaiko ulkoapäin annettuja, kenties opettajan asettamia. Käsitys omasta itsestä vaikuttaa tavoitteiden asettamiseen. Motivaation kannalta on tärkeää aktuaalin, tiedostetun minän ja ihanneminän välinen suhde. Realistinen mielikuva itsestä johtaa sellaisten tavoitteiden asettamiseen, jotka on mahdollista saavuttaa. (Kosonen

2001, 35.) Kuten edellä todettiin, musiikilliseen minäkäsitykseenkin vaikuttaa ratkaisevasti juuri aktuaaliminän ja ihanneminän suhde. Voidaan ajatella, että oppilas, joka jatkuvasti saa harjoittelutavoitteensa ulkoapäin, ei motivoitu, vaikka hänellä olisi varsin positiivinen musiikillinen minäkäsitys. Jos taas oppilas saa itse asettaa itselleen tavoitteita, hän oppii tekemään niistä realistista, ja sitä kautta motivoituu harjoittelemaan.

Soittaja on paitsi musiikin tuottaja, myös samalla väistämättä sen vastaanottaja ja soitetun musiikin havainnoija. Stefanin (1985, 153-155) mukaan musiikkikokemus on tuottamisen, objektin ja havainnon välisten suhteiden piiri. Kososen (2001, 79) mukaan soittaja tuottaessaan ja tulkitessaan musiikkia käy samalla sävelten välityksellä keskustelua itsensä kanssa siitä, miten hän itseään ilmentää ja mitä kulloinenkin musiikki, musiikillinen objekti merkitsee ja miten soittaja sen ymmärtää. Kosonen jatkaa tätä kolmijakoa seuraavanlaisen kuvion avulla:



KUVIO 4: Musiikin välittyminen soittajalta kuulijalle, myös soittajalle itselleen (Kosonen 2001, 79)

Soittaja itse toimii oman toimintansa tarkkailijana ja arvioijana – siis itsearvioijana. Itsearviointi on näin ollen jatkuva, luonnollinen prosessi, jota ilmenee tilanteesta riippumatta aina soittajan harjoittellessa tai esiintyessä.

Kososen (2001) tutkimuksessa ilmeni, että soittajille mieluisia olivat monenlaiset soittamistilanteet aina yksin- ja yhdessäsoitosta tutuille tai vieraille esiintymisiin. Keskeistä näissä oli musiikillinen vuorovaikutus ja sen eri muodot. Toverien kanssa koettujen hyvien yhteismusisointihetkien taustalla oli hyvä musiikillinen vuorovaikutus: kuvion mukaisesti ymmärrys ja tulkinta toimivat vuorovaikutteisesti, jolloin yhteissoitto on kokemuksena todellakin tiiviin yhteistä kunkin osanottajan subjektiivisten kokemusten lisäksi. Tällaiset

tilanteet voivat olla musiikillisen identiteetin kehityksen kannalta hyvin merkitseviä. (Kosonen 2001, 80.)

Musiikillisen vuorovaikutuksen muotoja ovat myös erilaiset esiintymistilanteet, esimerkiksi matineat tai vaikkapa sukulaisille soittaminen. Ulkopuolinen kuulija aiheuttaa soittoon aina tavallista suuremman kontrollin ja esiintymisjännityksen, sillä soittaja tietoisesti ja tiedostamattaan huomioi tulkinnassaan myös kuulijan. Musiikkikokemus on siis erilainen verrattuna yhteismusisointiin toverien kanssa. Esiintymistilanteissa soittajille tärkeäksi osoittautui palautteen saaminen. Positiivinen palaute vahvisti soittajan itsetuntoa ja johti uusien haasteiden etsintään. Virheistä ja puutteista palaute tuli usein soittajan itsekritiikin kautta, mikä taas piti huolen siitä, että soittajalla säilyi realismi omien taitojensa suhteen. (Kosonen 2001, 80-81.)

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimustehtävät

Tutkimustehtäviksi asetin seuraavanlaiset kysymykset:

1. Millainen musiikillinen minäkäsitys soitonopiskelijoilla on ja mitä tekijöitä siihen on yhteydessä?
2. Millainen merkitys soitonopiskelun itsearvioinnilla on musiikillisen itsearvostuksen ja minäkäsityksen kehittämisessä?
3. Miten oppilaat ja opettajat kokevat itsearvioinnin käytön ja siitä saatavan hyödyn?

Näistä varsinaisia tutkimuksen pääkysymyksiä ovat ensimmäinen ja toinen. Onko niillä oppilailta, joiden tunneilla käytetään itsearviointia, parempi musiikillinen minäkäsitys? Musiikilliseen minäkäsitykseen liittyvistä tekijöistä halusin selvittää ennenkaikkea perheen ja vertaisryhmän sekä opettajan merkityksen. Kolmas tutkimuskysymys liittyy lähinnä itsearvioinnin käytäntöön ja käytännöllisyyteen musiikkiopistoissa. Halusin tutkia, kokevatko oppilaat ja opettajat itsearvioinnin hyödyllisenä, aiheutuuko siitä ylimääräistä työtä ja esiintyykö oppilaan ja opettajan arvioissa ristiriitaisuuksia?

5.2 Tutkimusote ja –menetelmä

Tutkimusote tässä työssä on kvantitatiivinen. Aineisto on koottu kyselylomakkeella ja kaikki vastaukset käsiteltiin numeerisesti tietokoneen tilasto-ohjelmalla (SPSS for Mac) pois lukien opettajien (ja muutaman oppilaan) sanalliset vastaukset. Nämä vastaukset täydensivät oppilailta saatuja tietoja ja toivat aiheeseen opettajankin näkökulman.

Tutkimuksen tein Survey-tyyppisenä kyselynä siten, että oppilaille ja opettajille olivat omat, erilliset lomakkeensa (liitteet 1 ja 2). Alle 18-vuotiaita oppilaita varten oli lomakkeessa nykyisen tietoturvalain edellyttämä kohta huoltajan allekirjoitusta varten. Oppilaan lomake

koostui monivalintakysymyksistä ja strukturoiduista kysymyksistä, joihin vastattiin neliportaisella Likertin asteikolla. Lomakkeen loppuun jätin mahdollisuuden kirjoittaa vapaasti omasta soittoharrastuksesta ja tunteilla toteutettavasta itsearviointista. Vain harva oppilas tosin käytti tämän mahdollisuuden hyväkseen. Opettajan lomake taas koostui avoimista kysymyksistä ja kolmesta monivalintakysymyksestä. Myös opettajille jätin lomakkeseen tilaa vapaamuotoiseen aiheesta kirjoittamiseen. Kysymyksiin vastaamiseen arvioin oppilailta menevän noin 15 minuuttia ja opettajilta noin 20.

5.3 Näytteen valinta ja tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat suomalaiset, soitonopiskelua harrastavat nuoret. Valitsin alunperin tutkimuksen harkinnanvaraiseen näytteeseen 10-vuotiaita ja sitä vanhempia oppilaita kahdesta musiikkiopistosta, Länsi-Uudenmaan musiikkiopistosta Lohjalta sekä Hyvinkään musiikkiopistosta. Nämä oppilaitokset valitsin siksi, että Hyvinkään musiikkiopistossa oppilaiden itsearviointia on tehty jo muutaman vuoden ajan, Lohjalla yhtenäinen itsearviointimenettely on vasta kehitteillä uuden opetussuunnitelman myötä. Näin oli mahdollista vertailla itsearvioinnin suhteen kahta erilaista musiikkiopistoa keskenään. Molempiin musiikkiopistoihin olin ennen kyselyn toteuttamista yhteydessä sekä sähköpostitse että puhelimitse varmistaakseni musiikkiopiston myönteisyyden kyselyn toteuttamiselle ja sopiakseni kyselyn suorittamisajankohdasta ja -tavasta sekä lomakkeiden palautuksesta.

Lohjalla kävin henkilökohtaisesti jakamassa kaikkien opettajien lokeroon lomakkeen ja pyysin heitä kirjallisilla ohjeilla jakamaan tunteillaan oppilaiden lomakkeita, koska kaikkia oppilaita minun oli mahdoton tavoittaa henkilökohtaisesti. Musiikkiopiston rehtori lupasi ottaa kyselyn esille henkilökunnan kokouksessa ja kehottaa opettajia vastaamaan sekä edelleen kehottaa oppilaita vastaamaan ja palauttamaan kyselylomakkeen opiston kansliaan. Kyselyn palautusmääräajan umpeuduttua sain Länsi-Uudenmaan musiikkiopistolta takaisin viisi oppilaan ja viisi opettajan lomaketta. Aloitin välittömästi peräänkuuluttaa rehtorilta lisää lomakkeita palauttavaksi, muuten vastausmäärä jää liian pieneksi. Muutaman päivän päästä sain postissa lisää lomakkeita, kanslistin mukaan opettajanhuoneen nurkkaan unohtuneita vastauksia. Nyt palautuneita oli noin 25 oppilaan ja kahdeksan opettajan lomaketta. Vastausmäärä oli edelleen hyvin pieni.

Hyvinkään musiikkiopiston kohdalla sovimme rehtorin kanssa puhelimitse toimintatavasta ja kävin viemässä lomakkeet opistolle jaettavaksi. Täältä tuli takaisin suunnilleen saman verran kuin Lohjaltakin. Aloin pohtia, miksi kyselyn vastausmäärä jäi niin vaatimattomaksi huolimatta siitä, että ”painostin” molempia tahoja melko aktiivisesti. Keskustelussa Lohjan musiikkiopiston kanslistin kanssa kävi ilmi, että opistojen opettajat lienevät ylipäättään melko laiskoja vastaamaan moisiin kyselyihin. Painotin jo sähköpostissa, jonka lähetin etukäteen opettajille informaatioksi, että kyselyn tarkoitus ei ole arvostella opettajan tai musiikkiopiston toimintatapoja, vaan tarkoitus oli puhtaasti itsearviointitutkimuksesta. Näin yritin eliminoida sen, että joku opettaja kokisi minun ”astuvan tontilleen” ja jättäisi siksi vastaamatta.

Koska vastausmäärä oli edelleen ajateltua pienempi, ajattelin hankkia lisämateriaalia suorittamalla lisähaastattelun muutamalla musiikkiopiston opettajalla. Soitin Lohjalle eräälle opettajalle, joka ehdotti, että voisin tulla suorittamaan kyselylle jatkoa Kanneljärven opistolla Lohjalla tapahtuvalle musiikkileirille. Näin tapahtui. Otin yhteyttä leirin johtajaan, sovin ajankohdasta ja menin leirille henkilökohtaisesti jakamaan lomakkeita niin oppilaille kuin opettajillekin. Leirillä oli oppilaita ja opettajia muualtakin kuin Lohjalta, mutten kokenut sen haittaavan kyselyn suorittamista, päinvastoin: otoksen suurennuttua saisin mahdollisesti laajemman näkökulman musiikkiopistoista eri puolelta Suomea. Varmistin kuitenkin, ettei kukaan, joka kyselyyn on jo vastannut, vastaisi toista kertaa. Leirillä jaoin henkilökohtaisesti lomakkeen kaikille opettajille. Muutama minulle ennestään tuttu opettaja lupasi huolehtia siitä, että kaikki oppilaiden lomakkeet tulevat jaetuiksi. Oppilaiden lomakkeet menivät enimmiltä osin orkesterisoittajille, koska heille ne oli helppo jakaa yhteisten harjoitusten aluksi.

Kaikesta vaivasta huolimatta tulos oli jälleen heikko: oppilaiden lomakkeita palautui hieman alle 20, opettajilta yksi. Koin kuitenkin palautuneiden lomakkeiden määrän tutkimuksen kannalta riittäväksi. En silti voinut olla pohtimatta, onko vastausten pienen määrän taustalla kuitenkin se, että musiikkiopistoissa ei olla valmiita muuttamaan työskentelytapoja ja opistot toimivat niiden kaavojen mukaan, jotka ovat olleet vallitsevina käytössä vuosikymmenien ajan. Yksi selitys on sekin, että opettajia yleisesti vaivaa kyllästyminen kaikenlaisiin kyselyihin vastaamiseen, vaikka niistä saattaisi olla opetuksen käytännön kannalta hyötyä. Vastaaminen saatetaan myös kokea työajan ulkopuolisena, ylimääräisenä työnä.

5.4 Reliabiliteetti

Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta; tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 213). Tämän tutkimuksen reliabiliteettiä heikentää hieman saatujen vastausten pieni lukumäärä. Palautusprosentin tarkka määrittäminen on vaikeaa, koska kyselyä täydennettiin jälkikäteen, eivätkä opettajat olleet jakaneet oppilailleen läheskään kaikkia lomakkeita, jotka opistoille toimitin. Osa lomakkeista oli hukkunut ja osa niin oppilaiden kuin opettajienkin lomakkeista palautui tyhjinä. Loppujen lopuksi kyselyyn vastasi kymmenen opettajaa ja 64 oppilasta. Perusjoukkoon, suomalaisiin soitonopiskelua harrastaviin nuoriin, nähden tämä on siis vain pieni fraktio. Tulokset voidaan tulkita suuntaa-antaviksi.

Tutkimuksen tuloksiin vaikuttivat myös maantieteelliset seikat: yhtä opettajaa ja yhtä oppilasta lukuunottamatta kaikki vastaajat edustavat Uusmaalaisia musiikkiopistoja. Laajemmalla alueella tulokset voivat olla jossain määrin toisenlaisia, vaikka uskonkin, ettei vaihtelu alueittain ole kovin radikaalia. Suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä on kuitenkin varsin yhdenmukainen sitä säätelevien lakien ja määräysten ja toimintaa ohjaavan ja valvovan opetushallituksen ansiosta. Tällöin vastaajien yleiseen musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttavat lähinnä paikkakunnan muut musiikkiharrastusmahdollisuudet, paikalliset musiikkiperinteet sekä koulujen musiikinopetus. Edellämäinnittuihin vaikuttaa varmasti paikkakunnan koko: mitä isompi paikka, sitä paremmat harrastus- ja koulutusmahdollisuudet ja enemmän resursseja niiden ylläpitoon.

Asetin oppilaiden lomakkeeseen vastaajien alaikärajaksi 10 vuotta. Tarkasta ohjeistuksesta huolimatta (jokainen opettaja sai informaatiolapun, jossa tämäkin asia mainittiin) vastaajista neljä oli iältään alle tämän rajan. Nuorin vastaaja oli seitsemänvuotias. Ikäraja oli säädetty tällaiseksi, jotta varmistuisi se, että vastaajat todella ymmärtävät kysymykset mahdollisimman tarkasti oikein. Pienemmät vastaajat saattavat käsittää joitain asioita toisin kuin on tarkoitettu, tai saattavat tarvita vastaamiseen vanhempiensa apua. Vastaajat voivat tällöin vastata enemmänkin vanhempiensa ajatusten mukaisesti tai vanhempiaan miellyttääkseen, mikä vääristää tuloksia. Tutkimuksen reliabiliteetti näin pienellä joukolla kuitenkin tuskin on merkitystä.

Näytteen edustavuutta parantaa paitsi se, että sain Kanneljärveltä vastaajiksi muitakin kuin Lohjan ja Hyvinkään musiikkiopiston oppilaita, myös se, että vastaajien ikähaarukka on varsin laaja: vanhimmat vastaajat olivat 18-vuotiaita. Kaikki vastaajat edustavat musiikkiopistolaisia, mutta mukana on monentasoisia oppilaita vasta-alkajista hyvinkin pitkälle ehtineisiin.

5.5 Validiteetti

Validiteetti (pätevyys) on tutkimuksen arviointiin liittyvä käsite, jolla tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä sillä on tarkoitettukin mitata (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 213).

En törmännyt tuloksia tulkitessani suurempiin validiteettiongelmiin. Kyselytutkimuksissa yleinen validiteettiin vaikuttava tekijä on se, ovatko lomakkeen kysymykset ymmärrettävissä samalla tavoin, kuin tutkija on ne tarkoittanut. Kyselyni toteutuksessa ilmeni kaksi huomionarvoista asiaa, jotka jossain määrin saattavat vaikuttaa validiteettiin.

Opettajien lomakkeen kysymykset oli ymmärretty pääpiirteissään hyvin. Ainoastaan kysymyksen numero 8 ”Tukeeko musiikkiopistonne organisaationa oppilaan itsearviointia riittävästi vai jääkö toteutus liiaksi opettajien harteille?” monivalintavastauksista suurin osa oli valinnut ”En osaa sanoa”. Osasin tosin jo etukäteen arvioida tämän kohdan lomakkeen vaikeatulkintaisimmaksi; esimerkiksi se, millä tavoin musiikkiopisto voisi tukea itsearvioinnin käyttöä, saattaa olla hyvin epäselvää. Lisäksi kysymykseen vastaaminen on vaikeaa niille opettajille, joiden musiikkiopistoissa ei ole yhtenäistä itsearviointikäytäntöä. Tällaisiin opistoihin, kuten aiemmin todettiin, kuuluu siis muun muassa LUMO.

Niille oppilaille, jotka soittivat useampaa kuin yhtä instrumenttia, aiheutti kyselylomakkeessa sekaannusta kohdat, jotka jollain tavalla liittyivät opettajaan. Lomakkeessa olisi pitänyt täsmentää, että kysymyksiin tulisi vastata oppilaan pääinstrumenttia koskevien vaihtoehtojen mukaan. Tätä lukuunottamatta vastaajat tuntuivat ymmärtäneen kysymykset oikein ja vastaukset voidaan tulkita luotettaviksi.

6 TUTKIMUSTULOSTEN ESITTELY

Tutkimustulokset on ryhmitelty siten, että ensin esitellään oppilaiden tulokset kokonaisuudessaan, sen jälkeen opettajien tulokset.

6.1 Oppilaiden taustatiedot

TAULUKKO 1: Oppilaiden ikärakenne

Ikä	Lukumäärä	Prosentteina
7-9 v.	4	6,3
10-12 v.	25	39,1
13-15 v.	23	35,9
16-18 v.	11	17,2
Yhteensä	63	98,5
Kaikki yhteensä	64	100,0

TAULUKKO 2: Oppilaat sukupuolittain

Sukupuoli	Lukumäärä	Prosentteina
Tyttöjä	49	76,6
Poikia	15	23,4
Yhteensä	64	100,0

Nuorimmat vastaajista (N=64) olivat seitsemänvuotiaita, vanhimmat 18. Yksi vastaajista jätti ikänsä ilmoittamatta. Oppilaiden keski-ikä oli 13 vuotta; ikäjakauma painottui 10-14 –vuotiaisiin. Selkeä enemmistö, lähes 77 prosenttia vastaajista, oli tyttöjä. Kyselyyn vastanneiden sukupuolijakauma siis myötäilee kaikkien Suomen musiikkiopistoissa opiskelevien oppilaiden sukupuolijakaumaa (vrt. Porna 2002, 16).

TAULUKKO 3: Pääinstrumentit musiikkioppilaitoksittain

	Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto	Hyvinkään musiikki- opisto	Espoon musiikki- opisto	Turun konservatorio	Käpylän musiikki- opisto, Hki	Karkkilan musiikki- koulu	Helsingin konservatorio	Yht.
Piano	10	6			1			17
Jouset	5	9	2	1	1	2	1	21
Puhallimet	19							19
Kitara		5						5
Muut		1						1
Yht.	34	21	2	1	2	2	1	63

TAULUKKO 4: Sivuinstrumentit musiikkioppilaitoksittain

	Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto	Hyvinkään musiikkiopisto	Helsingin konservatorio	Yht.
Piano	2	1	1	4
Jouset	1			1
Puhallimet	3			3
Muut	1			1
Yht.	7	1	1	9

Myös tutkimuksen soitinjakauma on melko laaja: pää- ja sivuinstrumentit yhteenlaskettuna vastaajat soittivat kaikkiaan 13:a eri soitinta. Piano oli niin pää- kuin sivusoittimista selkeästi suosituin. Kahta soitinta musiikkiopistossa opiskeli 9 vastaajaa (n. 14%), sitä useampaa instrumenttia ei ollut kenelläkään. Keskimäärin vastaajat olivat opiskelleet pääinstrumenttinsa soittoa noin viiden vuoden ajan, sivusoitinta soittaneet olivat opiskelleet toista soitinta keskimäärin noin kaksi vuotta. Soitonopiskelijoina nuorimmat olivat soittaneet puoli vuotta, pisimpään opiskelleet olivat olleet musiikkiopistossa 11 vuoden ajan.

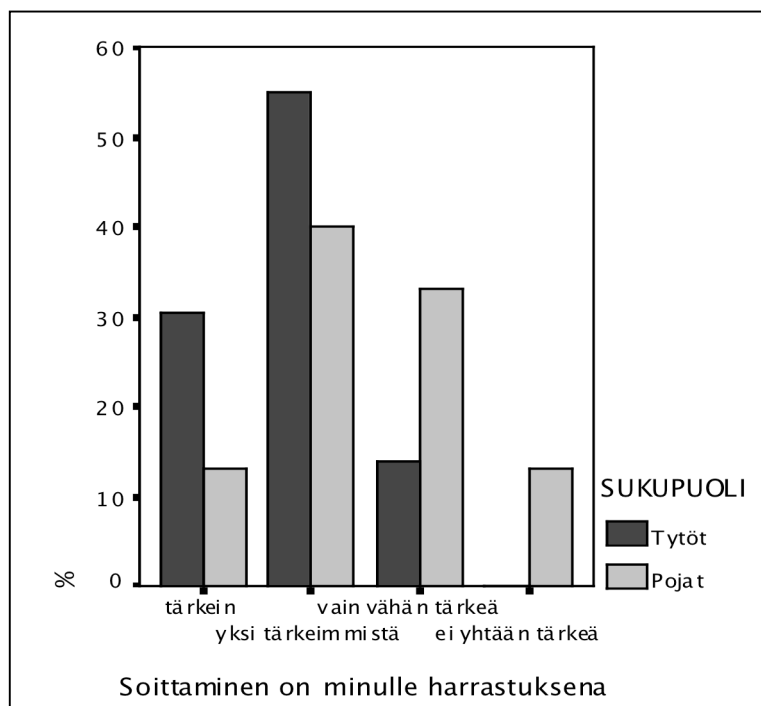
Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat lopulta seitsemästä eri musiikkioppilaitoksesta. Yhden oppilaan kohdalta tietoa ei ollut merkitty. Suurin osa vastaajista opiskelee Länsi-Uudenmaan musiikkiopistossa Lohjalla tai Hyvinkään musiikkiopistossa. Näiden musiikkioppilaitosten merkitys on tutkimuksen kannalta tärkeä, sillä yhtä lukuunottamatta myös kaikki vastanneet opettajat olivat ko. oppilaitoksista.

64%:lla kyselyyn osallistuneista oppilaista oli ollut vain yksi opettaja pääinstrumentissaan ja noin viidennes oli käynyt kahden eri opettajan tunneilla. 3-4 opettajaa oli ollut viidellä vastaajalla ja kolme oppilasta oli ollut peräti viiden eri opettajan opetuksessa.

Pääinstrumentin soittotutkinnoissa saadun viimeisimmän arvosanan ilmoitti 48% vastaajista. Viisiportaisen arvoasteikon numeroita 1-2 ei ollut saanut kukaan. Yleisin arvosana oli 4, arvosanan 3 oli saanut viisi oppilasta ja viitosen kolme oppilasta. Sivuinstrumentin tutkinnoista arvosanan ilmoitti vain kaksi oppilasta, toinen heistä oli saanut arvosanan 4 ja toinen 5. Arvosanoista päätellen tutkimukseen osallistuneet menestyvät vähintäänkin melko hyvin soitto-opinnoissaan. On kuitenkin olemassa mahdollisuus, että heikommin menestyneet eivät halunneet ilmoittaa tutkinnoista saamaansa arvosanaa kyselyssä.

6.2 Soitonopiskelun merkitys harrastuksena

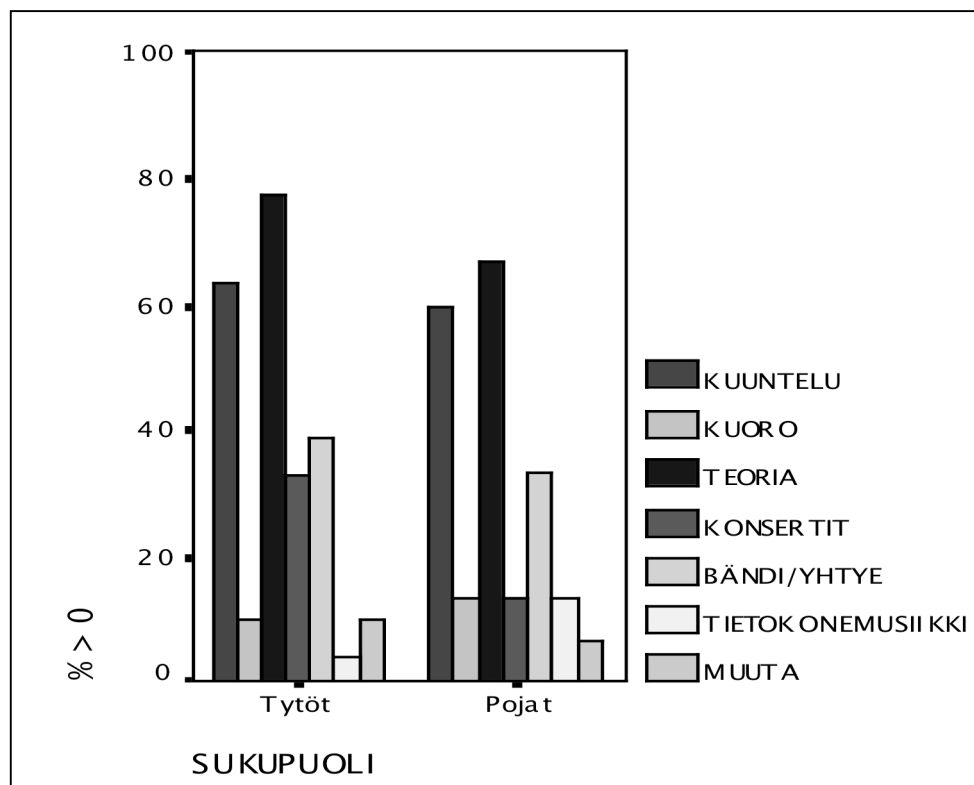
Kaikista vastaajista noin 27% piti soitonopiskelua tärkeimpänä ja noin 52% yhtenä tärkeimmistä harrastuksistaan. Lopuille, noin 21% oppilaista, soittaminen oli vain vähän tai ei yhtään tärkeää.



KUVIO 5: Soittoharrastuksen merkitys (väite 1.1) sukupuolittain

Kuviosta 5 havaitaan, että soittoharrastuksen merkitys on tytöillä ja pojilla erilainen. Noin 86% tytöistä ja hieman yli puolet (noin 53%) pojista pitää soitonopiskelua joko tärkeimpänä tai yhtenä tärkeimmistä harrastuksistaan, vastaavasti lähes 47% pojista pitää soittamista vain vähän tai ei yhtään tärkeänä harrastuksena. Tytöt siis arvostavat soittoharrastusta selvästi poikia enemmän.

17- ja 18- vuotiaista vastaajista kaikki ilmoittivat soittamisen tärkeimmäksi harrastukseksi. Saattaa olla, että vanhemmat soittajat tähtäävät harrastuksessaan pitemmälle, kenties toivovat saavansa siitä itselleen ammatin, ja siksi harrastuksen luonne muuttuu ”vakavammaksi”. Toisaalta oppilaan ikä on kytköksissä hänen arvoihinsa ja valintoihinsa ylipäätään, ja siksi vanhemmat oppilaat voivat arvostaa musiikkiharrastustaan nuorempia enemmän. Oppilaan iällä ja sukupuolella en kuitenkaan havainnut olevan vaikutusta siihen, miten paljon instrumentin harjoitteluun käytetään aikaa viikossa.



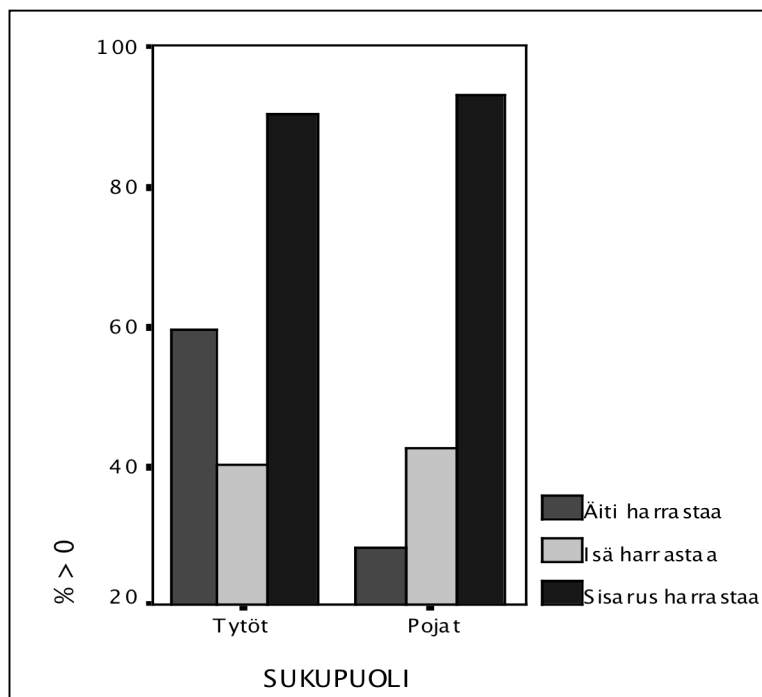
KUVIO 6: Oppilaiden muut musiikkiharrastukset sukupuolittain

Muista musiikkiharrastuksista selvästi suosituimmat niin tytöillä kuin pojillakin olivat musiikinkuuntelu (noin 60% sekä tytöistä että pojista) ja teoria/säveltapailu. Kyselyssä

ohjeistettiin musiikinkuuntelun tarkoittavan nimenomaan aktiivista kuuntelua, ei ”taustamusiikkia”. Teorian ja säveltapailun suosio selittyy pääosin sillä, että ne kuuluvat jokaisen musiikkiopistossa opiskelevan opintoihin, eivätkä sinällään ole erillinen harrastus soittamisen lisäksi. Kuoroharrastus oli pojilla aavistuksen suositumpi ja bändi/yhtyesoittoa taas harrasti tytöistä hieman suurempi osuus kuin pojista. Konserteissa tytöt kävivät selvästi poikia ahkerammin. Tietokoneavusteinen musiikin harrastaminen oli sitävastoin enemmän poikien kuin tyttöjen mieleen, mikä oli odotettua. Tässä erot olivat suurempia kuin kuoroharrastuksen kohdalla. Muiksi musiikkiharrastuksikseen oppilaat mainitsivat mm. orkesterisoiton, erilaiset tanssit, aerobicin sekä musiikkitiedon opiskelemisen (joka sekin kuuluu musiikkiopiston opintokokonaisuuteen).

Noin 45% vastaajista käytti muihin musiikkiharrastuksiin vähemmän aikaa kuin oman instrumenttinsa harjoitteluun. Enemmän aikaa käytti hieman alle 16% ja saman verran aikaa 25% vastanneista. Se, miten paljon muihin musiikkiharrastuksiin käytettiin aikaa, ei vaikuttanut soittoharrastuksen tärkeyden kokemiseen. Muut musiikkiharrastukset eivät siis vähennä soitonopiskelun merkitystä, eivätkä vie siltä aikaa, vaan nämä kenties enemmänkin täydentävät toisiaan.

6.3 Perheen musiikkiharrastukset



KUVIO 7: Perheenjäsenten musiikin harrastaminen sukupuolittain

Kaikista vanhempien ja sisarusten musiikkiharrastuksista tehtiin yhteenveto ja tätä yhteenvetoa verrattiin oppilaisiin sukupuolittain. Kaikista vanhemmista (äidit ja isät yhdessä) musiikkia harrasti noin 61%. Kuviosta ilmenee, että soittoa opiskelevien tyttöjen äideistä noin 60% harrastaa musiikkia (aktiivista musiikinkuuntelua, kuorolaulua, soittamista tai jotain muuta musiikkiharrastusta), kun taas poikien äideistä vain alle 30%. Äitien musiikin harrastamisella voidaan näin todeta olevan vaikutusta tyttöjen musiikkiharrastukseen. Kaikkien vastaajien isistä musiikkia harrastaa noin 40%, sukupuolten välillä ei tässä ole suurta eroa. Isien musiikkiharrastuksella on siis yhtäläinen vaikutus niin tyttöjen kuin poikienkin harrastamiselle. Sen, että joku oppilaan sisaruksista harrastaa musiikkia, on havainnut vaikuttavan oppilaan soittoharrastukseen, mutta noin 90% kaikkien vastaajien sisaruksista joka tapauksessa harrastaa musiikkia jollain tapaa.

Melkein kaikki vastaajat (noin 92%) kokivat vanhempiensa kannustavan heitä musiikkiharrastuksessaan. Vanhempien musiikin harrastamisen ja heidän suhtautumisensa

(oppilaan kokemana) välillä oli pienehkö korrelaatio ($r=-.31$)², mutta vanhempien harrastamisen ja väitteen 5.6 (Käyn soittotunneilla, koska vanhempani haluavat) välillä korrelaatiota ei ollut. Tästä voi päätellä, että sellainen vanhempi, joka jollain tapaa harrastaa itse musiikkia, suhtautuu todennäköisesti lapsensa musiikkiharrastukseen kannustavasti, mutta ei yleensä pakota lapsiaan harrastamaan musiikkia. Vastaavasti niiden oppilaiden, jotka vastasivat kokevansa vanhempiensa suhtautumisen yhdentekevänä tai välinpitämättömänä, vanhemmista kumpikaan ei harrastanut musiikkia.

Oppilaan sukupuolella ei ollut vaikutusta siihen, miten he kokevat vanhempiensa suhtautumisen omaan soittoharrastukseensa. Sen sijaan iän myötä suhtautuminen muuttui. Suurin osa (noin 80%) niistä oppilaista, jotka kokivat vanhempiensa suhtautumisen kannustavana, oli 10-15-vuotiaita, vanhempien oppilaiden kohdalla osuus pieneni selvästi. 7-12-vuotiaista yksikään ei vastannut kokevansa vanhempien suhtautumista yhdentekevänä tai välinpitämättömänä, tosin vanhemmista oppilaistakin vain 6,4% koki asian näin.

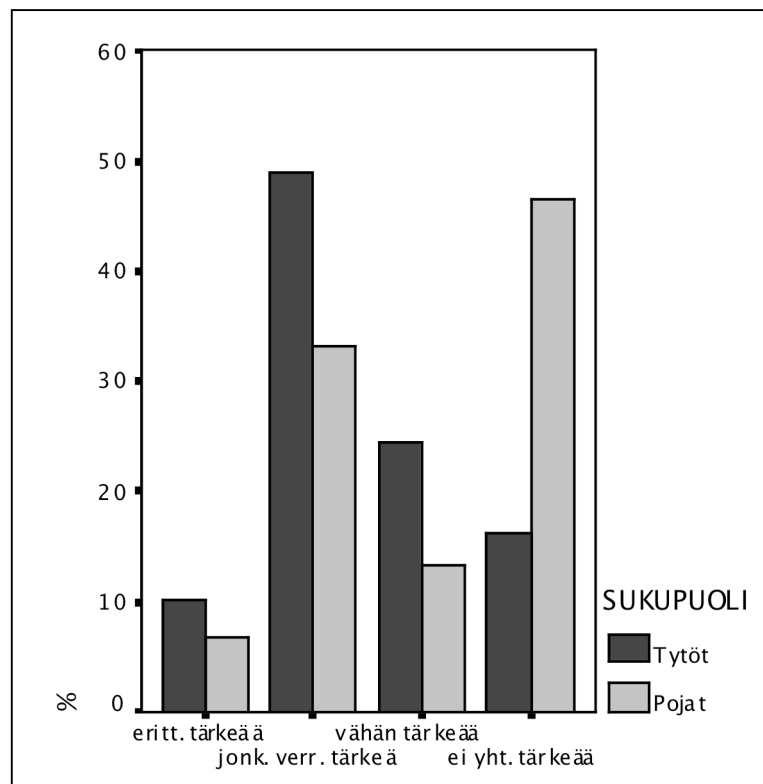
Vähän yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että heidän sisarustensa suhtautuminen heidän soittoharrastukseensa oli yhdentekevää, kannustavaa suhtautuminen oli noin 35%:n mielestä. Joka kymmenennen vastaajan mielestä sisarusten suhtautuminen oli välinpitämätöntä. Vanhemmat oppilaat kokivat sisarusten suhtautumisen kannustavampana kuin nuoremmat: 40% 16-18-vuotiaista koki sisarusten kannustavan heitä, 13-15-vuotiaista noin 25% ja 10-12-vuotiaista saman verran. Sukupuolten välillä ei ollut tässä merkittävää eroa.

6.4 Toverien musiikkiharrastukset

Suurella osalla kyselyyn osallistuneista oli yhteisiä musiikkiharrastuksia tovereidensa kanssa: noin 70% oppilaista ilmoitti muutamalla tai suurimmalla osalla tovereistaan olevan musiikkiharrastuksia. Vastaavasti alle kolmanneksen tovereista vain harva tai tuskin kukaan harrasti musiikkia. Niistä oppilaista, jotka ilmoittivat vain harvan toverinsa harrastavan musiikkia, isompi osa oli poikia. Vastaavasti oppilaat, joiden mukaan suurin osa heidän tovereistaan harrastaa musiikkia, olivat pääsääntöisesti tyttöjä. Tämä saattaa johtua siitä, että poikia musiikkiopistojen oppilaista on vain vajaa neljännes.

² Negatiivinen korrelaatio tässä ja muualla tuloksissa johtuu kysymyslomakkeen kysymyksenasettelusta.

Se, että harrastaa samaa harrastusta toverinsa kanssa, oli vain noin 10%:lle vastaajista erittäin tärkeää. Suurimmalle osalle, noin 45%:lle, se oli jonkin verran tärkeää. Saman verran oppilaita ilmoitti, että toverien musiikkiharrastus on heille vain vähän tai ei yhtään tärkeää. Erityisen tärkeää yhteinen musiikkiharrastus tovereiden kanssa oli yhtye- tai bändisoittajille: väitteen 3.2 kohdan 2 (yhteinen yhtye/bändi) ja väitteen 3.3 (Minulle se, että myös toverini harrastavat/harrastaisivat musiikkia on...) välillä oli korrelaatio ($r=-.45$). Tämä oli odotettu tulos, onhan jokainen bändin tai yhtyeen jäsen kokoonpanolle tärkeä, ja bändit usein muodostavat varsin tiiviin sosiaalisen yhteisön. Mikään muu yhteinen musiikkiharrastus ei osoittautunut niin tärkeäksi.



KUVIO 8: Toverien musiikkiharrastuksen merkitys (Väite 3.3) oppilaille sukupuolittain

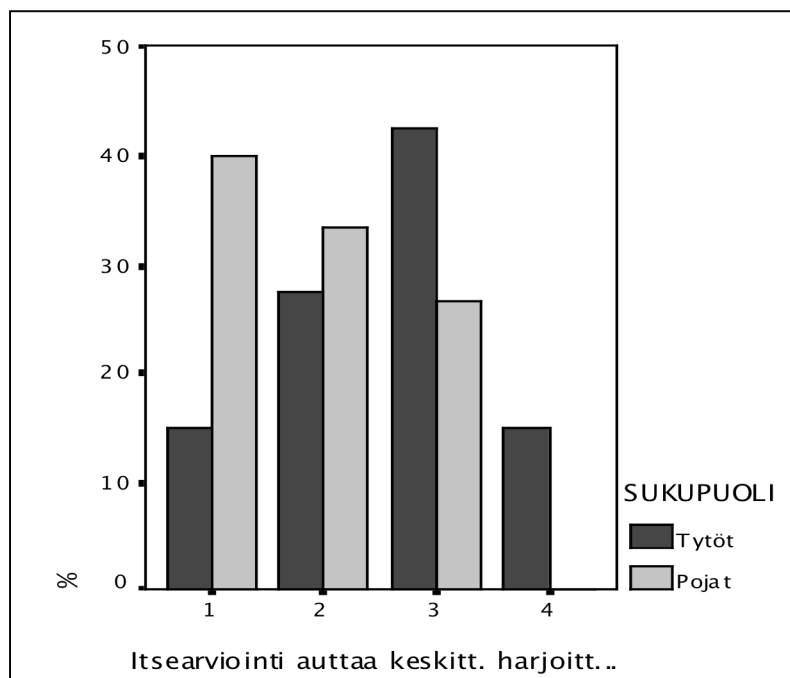
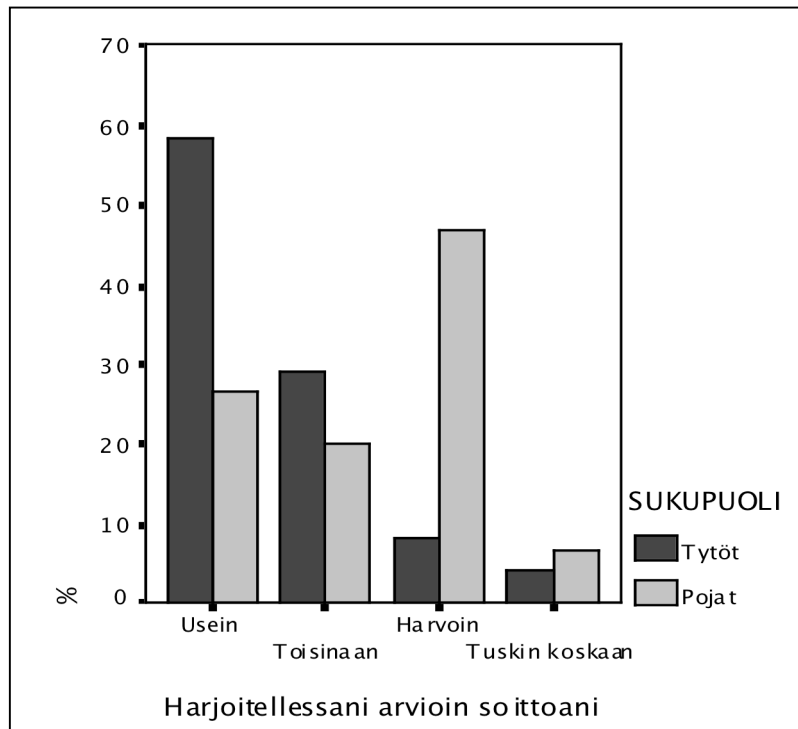
Kuviossa 8 havainnollistetaan sukupuolen vaikutusta yhteisen musiikkiharrastuksen merkitykseen. Pojista selkeästi suurempi osa (noin 60%) koki toverien musiikin harrastamisen melko merkityksettömäksi toveruuden kannalta, kun taas jotakuinkin samansuuruinen osa tytöistä piti yhteistä harrastusta merkityksellisenä. Sukupuolten välillä oli siis selvä ero siinä, miten vertaisryhmän suhtautuminen soittoharrastukseen koettiin.

6.5 Itsearviointi soitonopiskelussa

Jotta voitiin luotettavasti todentaa, ymmärtävätkö oppilaat itsearviointin käsitteen tutkimuksen kannalta oikein, kysyttiin lomakkeessa, ovatko oppilaat koulussa tottuneet oman opiskelunsa itsearviointiin. Muutamaa poikkeusta lukuunottamatta kaikki vastaajat ilmoittivat oppineensa itsearviointia koulussa. Lomakkeessa myös selitettiin, mitä tutkimuksessa tarkoitetaan soitonopiskelun itsearviointilla. Voidaan siis olettaa kaikkien vastaajien ymmärtäneen, mistä soitonopiskelun itsearviointissa on kysymys, vaikka he eivät sitä soitonopiskelun yhteydessä harjoittaisikaan. Itsearviointi on kuitenkin saatettu käsittää samana asiana kuin itsekritiikki, jonka ajattelen olevan enemmänkin negatiivissävytteistä (kts. luku 4.3).

Koska yhtä lukuunottamatta kaikki vastanneet opettajat olivat Länsi-Uudenmaan ja Hyvinkään musiikkiopistoista, on itsearviointiosuudessa oppilaidenkin osalta vain näiden kahden musiikkiopiston tulokset. Näin voidaan myöhemmin suorittaa luotettava vertailu itsearviointikäytännöiltään kahden erilaisen musiikkiopiston opettajien ja oppilaiden vastauksien välillä. Tässä näytteessä vastaajia on 55: 34 oppilasta Länsi-Uudenmaan musiikkiopistosta ja 21 Hyvinkäältä.

Siitä huolimatta, että toisessa tutkituista musiikkiopistoista ei ole yhtenäistä itsearviointikäytäntöä, oppilaat ylipäättään näyttävät kuitenkin harjoitellessaan tai esiintyessään arvioivan soittamistaan melko aktiivisesti. Puolet vastaajista arvioi omaa soittoaan usein ja lähes neljännes toisinaan. Sukupuolten välillä oli itsearviointiaktiivisuudessa merkittävä ero: noin 60% tytöistä vastasi arvioivansa omaa soittoaan usein, pojista noin neljännes. Suurin osa pojista (n.45 %) ilmoitti harjoittavansa itsearviointia harvoin. Sukupuolten ero itsearviointiaktiivisuudessa näyttäisi heijastuvan itsearviointista saavutettavan hyödyn kokemiseen. Noin 60% tytöistä ja alle 30% pojista kokee itsearviointin auttavan heitä keskittämään soittoharjoitteluaan sellaisiin asioihin, joita he eivät vielä osaa. Vastaavasti noin 70% pojista ja noin 40% tytöistä ei koe itsearviointista olevan tässä asiassa hyötyä.



KUVIOT 9 ja 10: Itsearviointiaktiivisuus (väite 4.2) ja itsearvioinnista saadun hyödyn kokeminen sukupuolittain (väite 5.7: 1=eri mieltä, 4=samaa mieltä)

Oppilaat kokevat itsearvioinnin melko keskeiseksi heidän harjoitteluaan ja oppimistaan ajatellen: yli 80% oppilaista koki itsearvioinnin soitonopiskelussa erittäin tärkeäksi tai jonkin

verran tärkeäksi (väite 4.5). Yhdentekevää itsearviointi oli 9,1%:lle ja melko hyödytöntä tai hyödytöntä vain viidelle oppilaalle. Sillä, miten aktiivisia itsearvioijia oppilaat ovat, oli selkeä vaikutus siihen, miten tärkeänä oppilaat itsearvioinnin kokevat (väitteiden 4.2 ja 4.5 välinen korrelaatio $r=.53$). Yllättäen sukupuolen ja itsearvioinnin merkityksen kokemisen välillä korrelaatiota ei ollut ($r=.10$); pojat eivät olleet aktiivisia itsearvioijia eivätkä kokeneet saavansa siitä hyötyä, mutta itsearvioinnin he kokevat yhtä tärkeäksi kuin tytöt. Voi olla, että pojat kokevat itsearvioinnin tärkeäksi, mutta ovat kuitenkin ”laiskoja” arvioimaan omaa soittoaan, eivätkä näin koe siitä saatavan hyötyä. Oppilaan iällä ei ollut vaikutusta itsearvioinnin merkityksen kokemiseen. Vertaillen itsearvioinnin merkitystä kahden eri musiikkiopiston oppilaiden välillä, ilmeni, että oppilaat kokivat näissä itsearvioinnin melko tarkalleen yhtä tärkeäksi.

Melkein 70% oppilaista ilmoitti heidän opettajansa kysyvän oppilaansa mielipidettä soitosta usein tai vähintäänkin toisinaan, ja noin 67%:n mukaan he asettivat opettajansa kanssa useimmiten harjoittelulle jonkin tavoitteen, johon pyrkiä. Itsearviointi näyttäisi siis olevan osana monen opettajan opetusta, vaikka musiikkiopistolla ei olisikaan yhtenäistä käytäntöä sen toteuttamiseksi. Opettajien toiminnalla on myös vahva vaikutus siihen, miten oppilaat kokevat itsearvioinnin merkityksen. Erityisen tärkeää itsearviointi oli niille oppilaille, joiden opettajat kysyivät oppilaansa mielipidettä usein.

Vastanneiden oppilaiden mielestä heidän oman arviointinsa ja opettajan arvion välillä ei juurikaan esiinny ristiriitoja: vain viisi oppilasta oli sitä mieltä, että heidän ja opettajan arviot osuvat vain harvoin tai tuskin koskaan yksin. Puolet vastaajista oli sitä mieltä, että heidän itsearviointinsa osuu useimmiten opettajan kanssa yksin. Arviot osuivat toisinaan yksin 36,4%:n mielestä. Vaikka eri musiikkiopistojen oppilaiden vastauksissa ei ollut suuria eroavaisuuksia, suurin osa LUMOn oppilaista vastasi oman arvionsa menevän useimmiten opettajan arvion kanssa yksin, HYMON oppilaista taas suurin osa koki arvionsa menevän opettajan kanssa yksin toisinaan.

Se, miten usein opettajan ja oppilaan arviot (oppilaiden kokemana) kohtasivat, korreloi jossain määrin sekä sen kanssa, miten usein oppilaat arvioivat omaa soittoaan ($r=.45$), että sen kanssa, miten tärkeäksi oppilaat itsearvioinnin kokivat ($r=.33$). Sillä, miten usein opettaja kysyi oppilaan mielipidettä, oli puolestaan tilastollinen yhteys siihen, miten

oikeudenmukaiseksi oppilaat kokivat opettajan arvion heidän soittotaidostaan (korrelaatio väitteiden 4.3 ja 5.10 välillä ($r=-.41$). Ylipäätään oikeudenmukaisen arvion opettajaltaan koki saavansa 94,5% oppilaista.

76,3% oppilaista totesi saavuttavansa useimmiten harjoittelulle asetetut tavoitteet. Tähän vaikutti suoraan se, miten aktiivisia itsearvioijia he olivat: 75% oppilaista, jotka arvioivat omaa soittoaan usein, saavuttivat useimmiten asetetut tavoitteet. Oppilaan itsearviointiaktiivisuus oli yhteydessä myös siihen, miten tärkeäksi hän itsearvioinnin mielsi: 84,6% oppilaista, jotka arvioivat soittoaan usein, kokivat soittamisen itsearvioinnin erittäin tärkeäksi. Tuloksista voi todeta, että itsearvioinnin tulokset tulevat sitä luotettavimmiksi, mitä enemmän oppilaat opettajansa avulla tottuvat arvioimaan omaa soittoaan, ja totuttuaan oman soittonsa arviointiin oppilaat kokevat sen tärkeäksi.

6.6 Soitonopiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys

Musiikillinen minäkäsitys vaikuttaa musiikkiharrastukseen kokonaisvaltaisesti; jos oppilaan musiikillinen minäkäsitys on negatiivinen, vaikuttaa se kielteisesti muun muassa harrastusmotivaatioon sekä oppimistuloksiin, ja toisinpäin: huono motivaatio edesauttaa kielteisen musiikillisen minäkäsityksen kehittymistä. Tästä johtuen osa musiikillista minäkäsitystä mittaavista kysymyksistä on aseteltu siten, että ne mittaavat myös harrastusmotivaatiota. Koska tutkimuksen pääkysymys on selvittää, mikä itsearvioinnin merkitys on musiikillisen itsearvostuksen ja musiikillisen minäkäsityksen kannalta, kaikkia musiikillisen minäkäsityksen osa-alueita (fyysis-motorinen, sosio-emotionaalinen, suoriutumisminä) en ole katsonut tarpeelliseksi kartoittaa.

Musiikillista minäkäsitystä ja motivaatiota koskevia väittämiä olivat kysymyslomakkeessa seuraavat:

- 1.1 Soittaminen on minulle harrastuksena...
- 1.2 Muista musiikkiin liittyvistä harrastuksista harrastan...
- 1.3 Soittotunnit poislukien harjoittelen instrumenttini soittoa...
- 5.1 Menen soittotunnille mielelläni

- 5.2 Osaan yleensä tunnilla soittoläksyni
- 5.3 Mielestäni osaan soittaa instrumenttiani hyvin
- 5.4 Soittamaan oppiminen on mukavaa
- 5.5 Arvelen opettajani pitävän minua hyvänä oppilaana
- 5.6 Käyn soittotunneilla, koska vanhempani haluavat
- 5.9 Arvioni itsestäni soittajana on useimmiten myönteinen
- 5.12 Soitan sellaisia kappaleita, joista itse pidän
- 5.13 Nautin soittamisesta

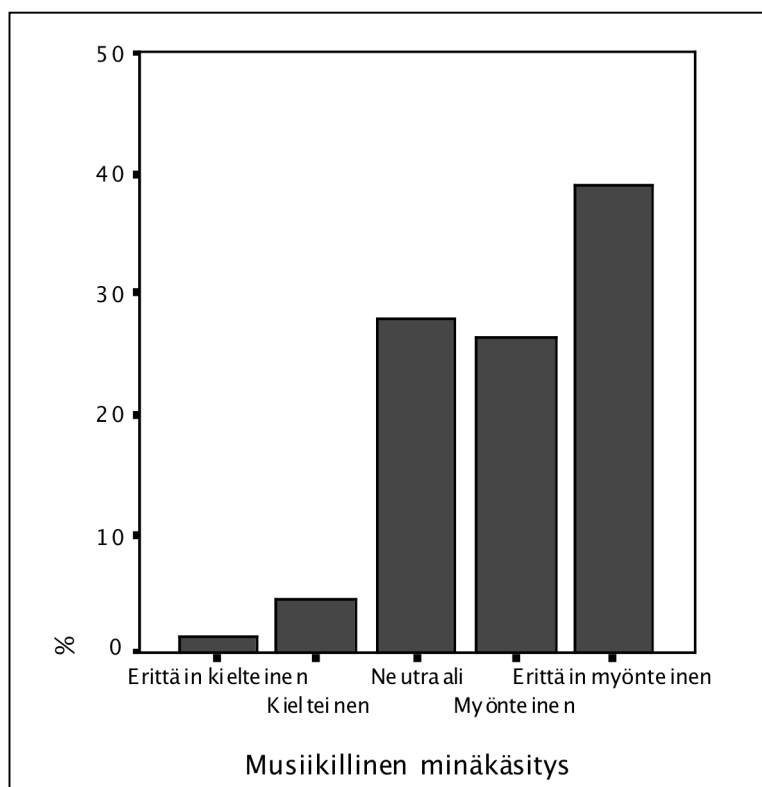
Lisäksi kyselylomakkeen kohdilla 2 (Perheen musiikkiharrastus) ja 3 (Toverien musiikkiharrastus) sekä väittämillä 1.4, 1.5, 5.5 ja 5.6 mitattiin musiikilliseen minäkäsitykseen kytköksissä olevien eri tekijöiden merkitystä. Näiden kyselylomakkeen väittämien ja kohtien perusteella kartoitin tapaus kerrallaan vastaajien musiikillista minäkäsitystä. Jokaisesta kysymyksestä annoin oppilaalle plus- tai miinuspisteitä riippuen siitä, peilasiko vastaus mielestäni oppilaan myönteistä vai kielteistä musiikillista minäkäsitystä. Lopuksi laskin pisteet yhteen ja vertailin niiden perusteella oppilaiden musiikillisia minäkäsityksiä keskenään.

Jotta musiikillisten minäkäsitysten laadusta saisi paremman kuvan, luokittelin pistemäärät karkeasti vielä viiteen suunnilleen yhtäsuureen kategoriaan:

- erittäin kielteinen (-23 □ -13 pist.)
- kielteinen (-13 □ -5 pist.)
- neutraali (-5 □ +5 pist.)
- myönteinen (+5 □ +13 pist.)
- erittäin myönteinen (+13 □ +23 pist.) musiikillinen minäkäsitys.

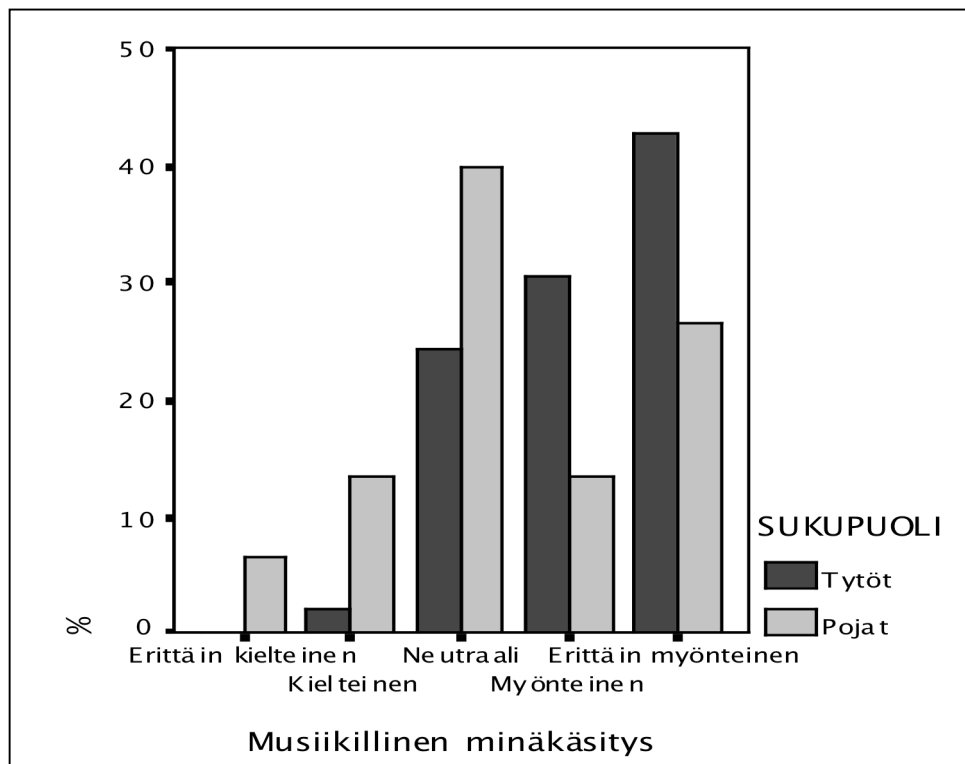
Kyseinen asteikko on muodostettu pienimmän ja suurimman mahdollisen pistemäärän mukaan (-23 □ +23). Kaikkien vastaajien pisteiden keskiarvo oli 9,44, yleisimmät pistemäärät olivat 12, 15 ja 18. Vastausten keskiarvo osuu siis myönteisen musiikillisen minäkäsityksen kategoriaan ja yleisimmät vastaukset myönteisen ja erittäin myönteisen musiikillisen minäkäsityksen kategorioihin.

Suurimmalla osalla soitonopiskelijoista (n. 66%) oli musiikillisen minäkäsityksen laatua mittaavalla asteikolla erittäin myönteinen tai myönteinen musiikillinen minäkäsitys. Neutraali musiikillinen minäkäsitys oli noin 28%:lla oppilaista ja kielteinen tai erittäin kielteinen minäkäsitys hieman yli 6%:lla. Kuviosta 11 havaitaan kaikkien oppilaiden jakautuminen kyseiselle asteikolle:



Kuvio 11: Soitonopiskelijoiden musiikillisten minäkäsitysten laatu (N=64)

Vaikka selkeällä enemmistöllä soitonopiskelijoista oli myönteinen musiikillinen minäkäsitys, kävi ilmi, että musiikillisen minäkäsityksen laatu on pojilla ja tytöillä erilainen. Sukupuolten välistä eroa havainnoidaan seuraavalla kuviolla:



KUVIO 12: Musiikillisten minäkäsitysten laatu sukupuolittain tarkasteltuna

Poikien musiikillinen minäkäsitys osoittautui selvästi kielteisemmäksi kuin tyttöjen: yli 70%:lla tytöistä oli myönteinen tai erittäin myönteinen minäkäsitys, pojista noin 40%:lla. Enemmistöllä pojista on neutraali musiikillinen minäkäsitys, tytöistä taas suurin osa sijoittui erittäin myönteisen musiikillisen minäkäsityksen kategoriaan.

Oppilaan suhtautuminen itsearviointiin korreloi musiikillisen minäkäsityksen laadun kanssa ($r=-.57$). Kaikki oppilaat, joilla oli erittäin myönteinen musiikillinen minäkäsitys, kokivat soitonopiskelun itsearviointiin erittäin tärkeäksi tai jonkin verran tärkeäksi. Musiikillisen minäkäsityksen laadulla oli yhteys myös itsearviointiaktiivisuuteen (väitteen 4.2 ja musiikillisen minäkäsityksen laadun välinen korrelaatio $r=-.46$): lähes 90% oppilaista, joilla oli erittäin myönteinen musiikillinen minäkäsitys, arvioi omaa soittoaan usein tai toisinaan. Myöskin niillä vastaajilla, jotka kokivat useimmiten saavuttavansa harjoittelulleen asetetut tavoitteet, oli pitkälti myönteinen musiikillinen minäkäsitys (väitteen 5.11 ja musiikillisen minäkäsityksen laadun välinen korrelaatio $r=.43$). Musiikillisella minäkäsityksellä ja soitonopiskelun itsearviointilla on näin ollen selkeä yhteys: itsearviointi edesauttaa myönteisen musiikillisen minäkäsityksen kehittymisessä. Oppilaan iällä, pääinstrumentilla tai

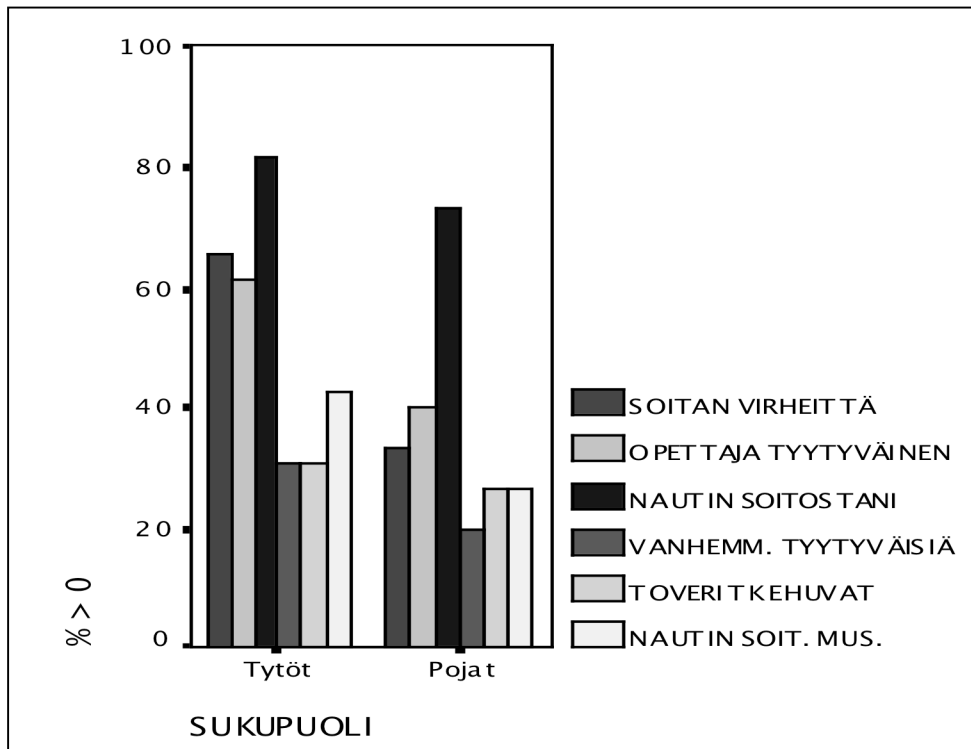
musiikkiopistolla ei ollut yhteyttä musiikillisen minäkäsityksen laadun kanssa. Yksi neutraalin musiikillisen minäkäsityksen omaava oppilas ilmoitti vastanneensa pääinstrumenttinsa mukaan, vaikka sanoi pitävänsä sivuinstrumenttinsa soitosta enemmän. Niinpä hänen pistemääränsä olisi varmaankin ollut suurempi, jos hän olisi vastannut sivuinstrumenttinsa mukaisesti. Tämä yksi tapaus ei kuitenkaan vaikuta kokonaisuuteen merkittävästi.

Väitteellä 1.5 (Koen, että olen onnistunut soittamisessa parhaiten, kun...) mittattiin oppilaan soittoharrastusmotivaation laatua: harrastaako oppilas sisäisen halun kautta vai tuleeko motivaatio ulkopuolelta, kuten vanhemmilta tai opettajalta. Noin 14%:lle tärkeintä oli soittaa virheettömästi, mikä viittaa soittamisen hallinnan kautta saatuun motivaatioon. Musiikillinen hallinta tuli esille myös kahden tytön kirjoituksissa:

”Soittamisessa jokaisella on edessään paljon opittavaa, kukaan ei voi olla ’täydellinen soittaja’ tai ’ammattilainen’. Mielestäni kellään ei ole koskaan oikeutta sanoa ’Mä en enää opiskele soittoa koska mä osaan jo ne kaikki jutut.’”

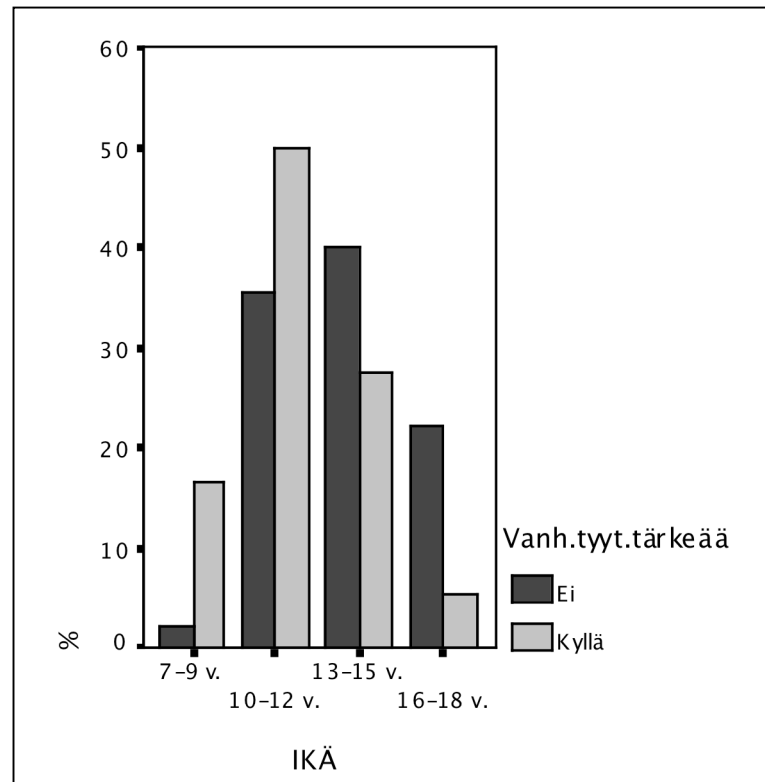
”Olen aina tyytyväisempi ja halukkaampi yrittämään kun opin jotakin.”

Opettajan tyytyväisyys oli tärkeintä noin 20%:lle, vanhempien taas 1,6%:lle. Toverien kannustus oli tärkeintä noin 3%:lle vastaajista. Se, että soitettu musiikki miellytti soittajaa, oli merkityksellisintä noin 8%:lle oppilaista. Selkeästi tärkeimmäksi onnistumisen merkiksi nousi se, että oppilaat nauttivat omasta soitostaan (yli 48% vastaajista). Kuitenkin tytöille se, että he soittavat virheettösti ja että myös heidän opettajansa on tyytyväinen, on tärkeämpää kuin pojille. Opettajan vaikutus koetaankin kenties enemmänkin kannustajana kuin soittoharrastukseen ”yllyttäjänä”; ulkopuolisen motivaation lähteenä. Jonkin verran tärkeämpää tytöille oli myös soitettun musiikin mielekkyys. Motivaation ja musiikillisen minäkäsityksen välinen suhde ilmenee tässä siten, että väitteen 1.5 kohta 3 (nautin omasta soitostani), joka osoittaa oppilaan motivaation soittoharrastukseensa olevan oppilaasta itsestään lähtevää, korreloi jossain määrin musiikillisen minäkäsityksen laadun kanssa ($r=.37$). Yksikään negatiivisen musiikillisen minäkäsityksen omaava oppilas ei kokenut omasta soitosta tai soitetusta musiikista nauttimisen olevan tärkeää, vaan motivaatio harrastukseen tuli ulkopuolelta.



KUVIO 13: Väitteen 1.5 (Koen, että olen onnistunut soittamisessa parhaiten, kun...) tulokset sukupuolittain

Vanhempien tai sisarusten musiikin harrastus tai heidän suhtautumisensa oppilaan soittoharrastukseen ei ollut yhteydessä oppilaan musiikilliseen minäkäsitykseen. Vanhempien merkitys muuttui selkeästi oppilaan iän myötä (iän ja vanhempien merkityksen välinen korrelaatio $r = -.34$): mitä varttuneempi oppilas, sitä pienempi vaikutus vanhemmilla oli oppilaan soitonopiskelun kannalta. Tämän voi todeta kuviosta 14, missä väitteen 1.5 (Koen, että olen onnistunut soittamisessa parhaiten, kun...) kohdan 4 (vanhempani ovat tyytyväisiä) tuloksia tarkastellaan ikäluokittain.



KUVIO 14: Vanhempien merkitys oppilaan soittoharrastukselle (oppilaan kokemana) ikäluokittain

Kuviosta havaitaan, että 10-12 -vuotiaille oppilaille vanhempien merkitys on kaikkein tärkeintä, ja merkitys vähenee selvästi, mitä vanhemmaksi oppilas tulee. Muut tekijät, muun muassa opettajan ja tovereiden merkitys, eivät olleet yhteydessä oppilaan ikään.

Myöskään opettajan tyytyväisyys oppilaan soittoon taikka se, miten monta opettajaa oppilaalla on instrumentissaan ollut, ei osoittautunut merkitseväksi. Sen sijaan hieman yli 80% myönteisen musiikillisen minäkäsityksen omaavista oppilaista koki toverien musiikkiharrastuksen erittäin tärkeäksi (väitteen 3.3 ja musiikillisen minäkäsityksen laadun korrelaatio $r=-.31$). Eräs oppilas (tyttö) koki vanhempien ja vertaisryhmän merkityksen seuraavasti:

”Olen moneen otteeseen harkinnut viuluharrastuksen lopettamista, mutta tiedän, että äidilleni on tärkeää, että harrastan musiikkia. Joskus viulun soitto on ihan mukavaa, mutta viulutunti on kyllä viikon vähiten odotettu tapahtuma. Äitini on erittäin musikaalinen ja laulaa kuorossa ja soittaa pienoa kuin vettä vain. Heti kun valitan viulun soitosta hän yrittää kovasti piristää minua ja keksiä viulusta jotakin mukavaa sanottavaa. Hän meni kerran selvästi apeaksi, kun ilmoitin lopettavani viulun soiton, mietin hetken ja lupasin sittenkin jatkaa. Koulussa on kiva soittaa ja saada osakseen ihailua kun minä ja bestis (jostain syystä mainitsen sen jo toisen kerran) ³ soitamme upeilla kokoviuluillamme musatunnilla. Enemmän tai vähemmän kamala harrastus, kyllä siitä aina jotain iloa irtoaa (vaikka tulevaisuudessa sen vasta huomaa, kuten äitini sanoo.”

Musikaalisen äidin kannustus oli siis tälle oppilaalle syy jatkaa viulunsoittoa, vaikkei hän harrastuksestaan suuremmin pitänytään. Äitien musiikkiharrastushan oli juuri tytöille merkityksellistä oman soitonopiskelun kannalta. Toverien merkitys näkyi paitsi siinä, että parhaan ystävän kanssa oli ilmeisen mukavaa musisoida viuluilla ja laulaen, myös siinä, että oppilas koki vertaisryhmältä saadun ihailun tärkeänä. Sisäisen motivaation puute oli kuitenkin saanut oppilaan useasti harkitsemaan soittoharrastuksen lopettamista.

Laskettaessa yhteen oppilaiden muiden musiikkiharrastusten lukumäärä ja verrattaessa tätä musiikillisen minäkäsityksen laatuun, havaittiin näiden välillä tilastollinen yhteys ($r=.30$). Muista musiikkiharrastuksista musiikilliseen minäkäsitykseen verrattaessa erottui konserteissa käynti (konserteissa käynnin ja musiikillisen minäkäsityksen laadun välillä oli vähäinen korrelaatio $r=.26$).

³ Aiemmin, väitteessä 3.2 oppilas mainitsee aikovansa perustaa parhaan ystävänsä kanssa bändin, “koska äänemme soivat yhteen”.

6.7 Opettajien tulokset

Otin opettajat mukaan tutkimukseen, koska halusin selvittää, mitä he käsittävät oppilaan itsearvioinnilla, miten he kokevat itsearvioinnin osana soitonopetusta ja musiikkiopiston toimintaa ja miten luotettavana he pitävät oppilaan arviota omasta soitostaan. Tutkimukseen osallistui kymmenen opettajaa (seitsemän naista ja kolme miestä), joista neljä opettaa Länsi-Uudenmaan musiikkiopistossa, viisi Hyvinkään musiikkiopistossa ja yksi Länsi-Pirkanmaan musiikkiopistossa, Pirkanmaan musiikkiopistossa sekä Tampereen konservatoriolla. Vastauslomakkeet merkittiin numeroilla (O1 – O10). Vastaajat olivat iältään 24-55-vuotiaita, keski-ikä oli 38,2 vuotta. Mukana oli seitsemän eri instrumentin – huilun, viulun, pianon, harmonikan, kitaran, sellon ja trumpetin – opettajia. Keskimääräinen aika, jonka vastanneet opettajat olivat opettaneet instrumenttinsa soittoa, oli 16,75 vuotta; voidaan siis katsoa, että vastaajat ovat varsin kokeneita ammatissaan. Kaikilla oli myös muodollinen pätevyys oman instrumenttinsa soiton opetukseen.

Opettajat tiedostivat varsin hyvin, mistä soitonopetuksen itsearvioinnissa on kyse: oppilaslähtöisyys, tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen sekä itsearvioinnin jatkuvuus esiintyivät useimmissa vastauksissa.

”Oppilas miettii itse mitkä ovat hänen vahvuutensa ja mitä pitää kehittää. On tärkeää että oppilas itse ymmärtää eikä vain omaksu opettajan mielipiteitä.” (O1)

”Oppilas analysoi oppimistaan, tavoitteitaan ja niiden toteutumista sekä oppii suhtautumaan oppimistapahtumaan realistisesti.” (O4)

”Oppilas osaa kuunnella omaa soittoaan ja arvioida sitä sekä tunnilla että esiintymisen jälkeen.” (O5)

Esille tuli myöskin se, että itsearviointi on opettajille saumaton osa opetusta, ja että oppilaat tottuvat oman työskentelynsä arviointiin. Opettajien näkemykset osuvat pitkälti yhteen sen kanssa, mitä tässä tutkimuksessa soitonopetuksen itsearvioinnilla tarkoitettiin: soitonopetuksen yhteydessä tapahtuvaa soittajan arviointia (suullista, kirjallista tai omia ajatuksia) omasta itsestään harjoittelu- tai esitystilanteessa. Itsearviointiin kuuluu keskeisesti tavoitteiden asettaminen ja niiden toteutumisen seuranta, jonka väline itsearviointi osaltaan on.

Kuten jo aiempien olen todennut, LUMO:ssa ei vielä tutkimuksen tekoheikellä ollut yhtenäistä, koko musiikkiopiston kattavaa oppilaan itsearviointimenetelmää. HYMO:ssa itsearviointia on toteutettu yhtenäisesti siten, että opettaja laatii yhdessä oppilaan kanssa vuosisuunnitelman syksyn alussa, ja keväällä katsotaan, miten hyvin suunnitelma on toteutunut. HYMO:n kanssa samankaltainen menetelmä on käytössä myös Länsi-Pirkanmaan musiikkiopistolla. Yhtenäisestä käytännöstä huolimatta Hyvinkään opettajien vastauksissa itsearvioinnin toteutuksesta esiintyi hieman ristiriitaisuuksia:

”Jokainen käyttää niin kuin haluaa.” (O6)

”Syksyllä täytetään yhdessä oppilaan kanssa opintosuunnitelma ja asetetaan tavoitteet kuluvaan vuoteen opinnoille.” (O7)

”Emme järjestä itsearviointia mitenkään kollegiivisesti. Jotain oppilaskyselyjä koskien opiston toimintaa on joskus ollut mutta niiden tulokset ovat ainakin minulta olleet salassa.” (O9)

LUMO:n opettajien vastaukset olivat kaikki varsin samankaltaisia:

”Yhtenäistä menetelmää ei ole (ainakaan minulle kerrottu). Oppilaan itsearviointi on opettajan itsensä vastuulla.” (O1)

Kaikki opettajat eivät siis välttämättä ole ainakaan riittävän tietoisia itsearviointimenetelmistä, vaikka musiikkiopistolla yhtenäinen käytäntö olisikin.

Lähes poikkeuksetta opettajat musiikkiopistosta riippumatta kokivat oppilaan itsearvioinnin hyödylliseksi toiminnaksi:

”On hyötyä:

- auttaa harjoittelun oppimisessa
- käsitys omista kyvyistä muodostuu vankemmaksi
- asioiden korjaaminen/oppiminen nopeutuu kun motivaatio tulee itsestä
- oppi tarkkailemaan itseään myös muuten” (O3)

”Oppilaan käsitys omasta osaamisestaan tulee realistisemmaksi. Oppilaan rooli oppimisprosessissa tulee aktiivisemmaksi, siis on hyötyä.” (O4)

Realistisen oppimiskäsityksen ja sisäisen motivaation sekä aktiivisen oppijan roolin lisäksi oppilas saa opettajien mukaan itsearvioinnista hyötyä kotona harjoitteluun ja edistymiseen ylipäätään. Eräs opettaja mainitsi myös, että tunneille tulee enemmän vuorovaikutusta, kun opettaja ja oppilas keskustelevat näkemyksistään oppilaan soitosta. Tärkeimmiksi syiksi toteuttaa itsearviointia opettajat vastasivat sen, että oppilas saavuttaa itsearvioinnin avulla

paremmin tavoitteensa sekä sen, että he ovat kiinnostuneita oppilaiden käsityksestä itsestään. Vastaukset olivat samankaltaisia eri ikäisillä opettajilla, vaikka kaikkien –varsinkaan vanhempien opettajien- koulutustaustaan ei kuulu kasvatustieteen opintoja lainkaan. Nuoremmatkin opettajat mainitsivat itsearviointin tulleen vain ohimennen esille opetusharjoittelun yhteydessä. Yhdeksän kymmenestä opettajasta olikin sitä mieltä, että he eivät ole saaneet riittävästi ohjausta itsearviointin toteuttamiseen opetuksessaan, ja että opastusta voisi olla paljon enemmän.

Kahdeksan kymmenestä opettajasta oli sitä mieltä, että oppilaan arvio itsestään soittajana on toisinaan ristiriidassa opettajan arvion kanssa. Opettajien mukaan ristiriita liittyy useimmiten oppilaan käsitykseen itsestään soittajana ja hänen musiikilliseen itsearvostukseensa:

”Joskus joku pieni hyvällä itsetunnolla varustettu oppilas sanoo soittaneensa hyvin, vaikka opettajalla olisi paljonkin huomautettavaa. Joskus taas joku oppilas tuskastuu pienistä virheistä, vaikka opettajan mielestä hän soittaa musikaalisesti ja hyvällä äänellä. Yleensä kuitenkin arviot menevät yksin.” (O5)

”Ristiriitoja esiintyy yleensä siinä, että oppilas ei osaa arvostaa omaa edistymistään ja muodostaa itsestään käsityksen keskinkertaisena tai jopa huonona soittajana ja erityisesti oppijana. Tällöin tarvitsee todella osoittaa, että harjoittelemalla oppii ja nostaa itsetuntoa erityisesti huomioimalla jo olevat taidot.” (O3)

Oppilailla ei opettajien mukaan aina ole realistista kuvaa omista taidoistaan. Opettajan rooli on tällöin merkittävä oppilaan nostamisessa tai laskemisessa ”maanpinnalle”, toisin sanoen mahdollisimman realistisen kuvan aikaansaamisessa. Opettajien ja oppilaiden näkemykset menivät ristiin siinäkin, että suurin osa oppilaista koki oman arvionsa menevän useimmiten yksin opettajan arvion kanssa. Tämä saattaa selittyä sillä, että opettajien mukaan oppilaan käsitys muovautuu helposti opettajan arvion mukaiseksi (6/10 opettajaa). Puolet vastanneista opettajista kuitenkin ilmoitti samalla yrittävänsä pitää oppilaan arvion erillään omista näkemyksistään. Musiikkiopistojen välillä ei näissä vastauksissa ilmennyt merkittävää eroa.

Juuri oppilaan itsetunnon palauttaminen ”oikeille raiteille” saattaa joskus aiheuttaa opettajalle työtä, mutta muuten opettajat eivät pääsääntöisesti koe oppilaan itsearviointin aiheuttavan heille ylimääräistä työtaakkaa, vaan katsovat sen olevan enemmänkin opetusta ja heidän työtään palveleva asia. Jossain määrin työtä aiheuttavat myös sanallisten arvioiden laatimiset ja vuosisuunnitelmien täytöt, mutta ei liialti. Kaikesta huolimatta vain yksi opettaja oli sitä mieltä, että musiikkiopisto organisaationa tukee riittävästi oppilaan itsearviointia, neljä opettajaa (joista kolme LUMO:sta) koki liian suuren osan itsearviointin toteutuksesta jäävän

opettajien harteille. Juuri LUMO:n opettajat toivoisivatkin käytännön yhtenäistämistä ja keskustelua johdon sekä kollegoiden kanssa itsearviointimenetelmien toteutuksesta.

7 DISKUSSIO

Tulosten luotettavuuteen vaikuttaa heikentävästi tässä tutkimuksessa palautuneiden kyselylomakkeiden pieni määrä. Vastanneita oli kuitenkin sen verran, että tulokset voidaan tulkita suuntaa antaviksi. Parhaiten kysely olisi onnistunut, jos sen olisi voinut toteuttaa jossain ryhmätilanteessa ja valvoa itse, että kaikki jaetut lomakkeet palautuvat. Soitonopetus on pääosin yksilöopetusta, joten se ei ollut tässä tutkimuksessa mahdollista.

Luotettavuuden määrittäminen on sikäli vaikeaa, että musiikillinen minäkäsitys on hyvin moniulotteinen käsite, johon vaikuttavat monenlaiset tekijät. Yksilön musiikillinen kokonaisminäkäsitys muodostuu muun muassa koulun musiikinopetuksen, soitonopetuksen, kodin ja toverien vaikutuksen sekä yksilön omien tulkintojen kautta. Kaikkien näiden tekijöiden merkitystä ei voida yhdellä kyselyllä tutkia, vaan siihen vaaditaan tarkempia metodeja; syvähaastattelu voisi olla yksi mahdollinen tällainen. Käsitteen moniulotteisuus saattaa olla yksi selitys sille, miksi eri tutkimuksissa muun muassa tyttöjen ja poikien musiikillisten minäkäsitysten erot osoittautuvat hyvinkin toisenlaisiksi.

Vaikka suunnittelin lomakkeen erityisen huolellisesti, vasta varsinainen täyttötilanne paljasti siitä joitain puutteita. Oppilaat, jotka soittivat useampaa kuin yhtä instrumenttia, eivät välttämättä osanneet päättää, minkä instrumentin opetuksen mukaan he olisivat vastanneet. Vastaajat myös mahdollisesti sekoittivat käsitteet itsearviointi ja itsekritiikki keskenään. Kaikesta huolimatta oppilaat ja opettajat olivat pääpiirteissään ymmärtäneet lomakkeiden kysymykset hyvin ja vastaukset olivat järkeviä. Yksi tavoite lomakkeen suunnittelussa oli, ettei siitä tulisi liian pitkää, mikä saattaisi merkittävästi vaikuttaa vastaamismotivaatioon ja keskittymiseen sekä lomakkeiden palautumiseen.

Suurimmalla osalla musiikkioppilaitosten oppilaista on myönteinen musiikillinen minäkäsitys. Tyttöjen ja poikien välillä ilmeni kuitenkin eroavaisuuksia musiikillisen minäkäsityksen laadussa: tytöillä on selvästi poikia myönteisempi musiikillinen minäkäsitys. Tulos myötäilee tältä osin Tulamon (1993) väitöskirjan tuloksia, mutta on päinvastainen Maijalan (1999) pro gradun tuloksiin verrattuna; Maijalan mukaan pojilla oli hieman tyttöjä

korkeampi musiikillinen itsearvostus. Tämä on sikäli erikoista, että Tulamo tutki peruskoulun neljäsluokkalaisten musiikillista minäkäsitystä, kun taas Maijalan tutkimusjoukko (12-16-vuotiaat soitonopiskelijat) oli lähellä tämän tutkimuksen näytettä. Syitä sille, miksi poikien musiikillinen minäkäsitys on tyttöjä negatiivisempi, on vaikea löytää. Negatiivisuudella saattaa olla yhteys siihen, että musiikkiopistot täyttyvät tytöillä. Onko tämä yhteys syy vai seuraus, sitä on vaikea arvioida. Musiikkiharrastuksen merkitystä tarkastellessa havaittiin lisäksi, että tytöt arvostavat soitonopiskelua huomattavasti poikia enemmän. Etenkin klassisen musiikin osalta soitonopiskelun harrastaminen mielletään yleisesti enemmän tyttöjen harrastukseksi, mikä osaltaan saattaa selittää poikien vähäisempää arvostusta harrastustaan kohtaan. Musiikkiopistoissa on kuitenkin nykyään paljon myös pop/jazz-opetusta; yleinen asennoituminen klassisen musiikin harrastamiseen ei siis yksinään selitä sitä, miksi musiikkiopistot ”tyttöistyvät”. Kososenkin (1996) tutkimuksessa soittaminen oli harrastuksena ”tyttövoittoinen”; poikien mieleen oli enemmän musiikillinen ”fiilistely” ja ajanmukaisen musiikin soittaminen.

Musiikilliseen minäkäsitykseen yhteydessä olevien tekijöiden osalta tulokset ovat pääpiirteissään hyvin samankaltaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa (mm. Maijala 1999, Tulamo 1993). Musiikilliseen minäkäsitykseen merkittävästi vaikuttaviksi tekijöiksi nousivat oppilaan sukupuoli, soitonopiskelun mielekkyys, soitonopiskeluun kohdistuvat asenteet sekä vertaisryhmä. Myös vanhempien merkitys oli keskeistä. Vanhemmat kannustavat lapsiaan ja heidän positiivinen suhtautumisensa edesauttaa lapsen myönteisen harrastussuhteen kehittymisessä ja harrastuksen jatkuvuudessa. Suuri osa musiikkiopistoissa opiskelevien nuorten vanhemmista harrasti musiikkia jossain muodossa itsekin, ja ilmeni, että äitien harrastuksella on vaikutusta erityisesti tyttöjen harrastusintoon. Vastaavan tuloksen vanhempien, ennen kaikkea äitien merkityksestä lapsen soittoharrastukseen on saanut Kosonen (1996) lisensiaatintyössään. Vanhempien merkitys korostuu nuoremmilla (10-12-vuotiailla) soitonopiskelijoilla; iän myötä merkitys vähenee muttei katoa. Tulos myötäilee tältä osin Scheininin ja Niemivirran (2000) tutkimuksen tuloksia. Heidän tutkimuksessaan tosin vanhempien merkitys taas kasvoi lukion 2. luokan opiskelijoilla, mitä tässä tutkimuksessa vastaavan ikäisillä ei havaittu. Sisarukset eivät osoittautuneet merkitseviksi musiikillisen minäkäsityksen kannalta. Toveripiirin vaikutus taas oli koko tutkimusjoukkoa tarkastellessa merkittävä. Tytöt kokivat kuitenkin poikia tärkeämpänä sen, että heillä oli toveriensa kanssa yhteinen musiikkiharrastus. Tähänkin saattaa vaikuttaa se, että

soittoharrastus koetaan ”tyttömäisenä”. Siksi soittoa harrastavat pojat kenties kokevat harrastuksensa tovereiden keskuudessa vähämerkitykselliseksi. Opettajien merkitys ei ollut tilastollisesti yhteydessä musiikilliseen minäkäsitykseen, mutta osoittautui vanhempien tavoin joka tapauksessa hyvin keskeiseksi. Noin 60% tytöistä ja 40% pojista koki tärkeäksi sen, että opettaja on tyytyväinen heidän soittoonsa. Erityisesti opettajien merkitys korostuu, mitä tulee oppilaan itsearvostukseen: opettaja tukee oppilasta saamaan mahdollisimman realistisen kuvan omista taidoistaan ja käsityksistään itsestään soittajana. Tällä taas on vaikutusta myönteisen musiikillisen minäkäsityksen kehittymiselle.

Musiikkiharrastusaktiivisuus oli yhteydessä musiikilliseen minäkäsitykseen: oppilaat, joilla oli myönteinen musiikillinen minäkäsitys, eivät tyytyneet vain oman instrumenttinsa harjoitteluun vaan harrastivat musiikkia monipuolisesti. Soitonopiskelijat osoittautuivat ylipäätään ahkeriksi musiikin harrastajiksi; suosituimpiin musiikkiharrastuksiin kuuluivat mm. musiikinkuuntelu ja teorian/säveltapailun opiskelu. Kuoroharrastus ei ollut kovin yleinen, mutta pojilla suositumpi kuin tytöillä. Bändi/yyhtyesoitto taas oli tyttöjen keskuudessa suositumpaa. Nämä tulokset olivat vastoin odotuksiani, sillä yleisesti etenkin nuorisokuorojen sukupuolijakauma on tyttöpainotteinen, kun taas pojat perustelevat bändejä. Ainakin Länsi-Uudenmaan musiikkiopiston yhteydessä ja toimialueella on useita nuorisokuoroja ja ainakin yksi poikakuoro. Tämä saattaa jossain määrin vaikuttaa tuloksiin kuoroharrastuksen osalta. Lisäksi tytöt ovat muuttuneet selvästi aktiivisemmiksi bändisoiton suhteen sen jälkeen, kun musiikkimarkkinoille on ilmestynyt toinen toistaan suositumpia naisyyhteitä. Musiikkiharrastuksista oppilaiden musiikillisen minäkäsityksen laatuun oli yhteydessä erityisesti konserteissa käynti, mikä osaltaan kertoo soitonopiskelijoiden monipuolisesta ja aktiivisesta suhteesta musiikkiin.

Itsearviointi osoittautui keskeiseksi tekijäksi soitonopiskelijan musiikillisen minäkäsityksen kannalta. Oppilaat, joilla oli myönteinen musiikillinen minäkäsitys, arvioivat itseään aktiivisesti harjoittelu- ja esiintymistilanteissa ja kokivat itsearvioinnin merkityksen tärkeäksi. Tulokset tukevat Boudin (1985) ajatuksia: mitä enemmän itsearviointia harjoitetaan, sitä enemmän siitä saadaan hyötyä. Opettajan rooli oli tärkeä myös itsearvioinnin suhteen: opettaja alkuunpanee itsearviointiprosessin ja toimii oppilaan näkemysten vastaanottajana ja tulkkina. Eräs opettaja ilmaisi asian seuraavanlaisesti:

”Itsearviointia tulee jatkuvasti suullisena. Se on työtämme, kuunnella ja kysellä.” (O9)

Vaikka itsearviointi on tärkeää, sen roolia ei tule liiaksi korostaa. Itsearviointi voi olla myös luonnollinen osa soittotunneilla tapahtuvaa vuorovaikutusta. Nykyisen vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä itsearvioinnista on tehty itsetarkoituksellista. Oppilailla on kuitenkin luontainen taipumus oman toimintansa arviointiin ja opettajat ovat jo ammattinsa puolesta kiinnostuneita oppilaan näkemyksistä. Tätä tukee se, että lähes kaikki opettajat iästä, koulutustaustasta ja musiikkiopistosta riippumatta ymmärsivät käsitteen itsearviointi hyvin samoin tavoin ja myös ymmärsivät sen merkityksen oppilaan musiikillisen itsearvostuksen kehittymiselle. Opettajat kuitenkin toivoivat perehdyttämistä ja koulutusta sekä musiikkiopisto-organisaation paneutumista itsearviointikäytäntöjen yhtenäistämiseen. Tämä saattaisikin sitoa opettajia paremmin itsearvioinnin teoriaan ja käytäntöön sekä selkiyttää opettajien roolia arvioinnin ohjaajana, mihin Boudinkin (1985) mukaan tulisi pyrkiä.

Opettajien vastaukset tukevat pitkälti oppilailta saatuja tuloksia itsearvioinnista. Opettajat, samoin kuin oppilaat, ovat vahvasti sitä mieltä, että itsearviointi auttaa oppilasta saavuttamaan soitonopiskelulle asetetut tavoitteet. Hyvinkään musiikkiopiston opettajilla oli kuitenkin ristiriitaisia näkemyksiä opiston järjestämästä oppilaan itsearviointikäytännöstä: osan mielestä opistossa ei itsearviointia järjestetty kollektiivisesti. Tämä on sikäli odottamaton tulos, että juuri Hyvinkäällä musiikkiopiston yhtenäistä itsearviointia on harjoitettu jo pidempään, Lohjalla ei. Samasta syystä odottamatonta oli, että eri musiikkiopistojen oppilaat kokivat itsearvioinnin yhtä tärkeäksi. Tästä voi päätellä, että opettajat harjoittavat aktiivisesti oppilaan itsearviointia riippumatta siitä, onko musiikkiopistolla yhtenäistä arviointikulttuuria vai ei.

Oppilaat kokivat oman arvionsa osuvan opettajan arvion kanssa useimmiten yksiin. Opettajat taas olivat sitä mieltä, että ristiriitaisuuksia opettajan ja oppilaan arvion kanssa esiintyy toisinaan. Vaikka opettajat pyrkivätkin pitämään oman mielipiteensä erillään oppilaan itsearvioinnista, oppilas muokkaa helposti oman arvionsa opettajan mielipiteen kaltaiseksi. Erot mielipiteissä liittyivät useimmiten oppilaan musiikilliseen itsearvostukseen: oppilas piti itseään joko taitavampana tai huonompana soittajana kuin todellisuudessa olikaan. Opettajan rooli oppilaan käsitysten realistisemmiksi muuttamisessa on erittäin tärkeä.

Keskeisiksi kysymyksiksi jäävät, minkä vuoksi poikien musiikillinen minäkäsitys on tyttöjä heikompi, miksi musiikkiopistot täyttyvät tytöistä ja miksi musiikkiopistomaailma ei vastaa poikien toiveisiin ja tarpeisiin? Onko niin, kuin Lehtonen (2004) väittää, että musiikkiopisto organisaationa on jäykkä ja hierarkinen ja siitä selviävät vain kilteimmät – näyttäisi siltä, että tytöt? Olisi myös tärkeää selvittää, miten musiikillisen minäkäsityksen eri osa-alueilla poikien ja tyttöjen erot ilmenevät. Samoin olisi kiinnostavaa tietää, millä tavoin musiikillinen itsearvostus ja musiikillinen minäkäsitys vaikuttavat soittoharrastuksen pysyvyyteen – kenties aikuisikään tai ammatiksi asti, ja mikä rooli itsearviointilla on musiikillisten ammattiopintojen piirissä.

Tämän työn tekeminen on auttanut ymmärtämään, miten keskeinen merkitys oppilaan musiikillisella minäkäsityksellä on hänen soittoharrastukselleen. Nuori, jolla on myönteinen musiikillinen minäkäsitys, ottaa vastaan haasteita, luottaa omiin kykyihinsä eikä lannistu pienistä vastoinkäymisistä. Tällä on keskeinen vaikutus soittoharrastuksen mielekkyydelle ja sen kauaskantoisuudelle. Itsearviointi edesauttaa myönteisen musiikillisen minäkäsityksen saavuttamista musiikillisen itsearvostuksen kautta: arvioimalla omaa toimintaansa oppilas asettaa realistisia tavoitteita itselleen ja keskittää harjoitteluaan niihin asioihin, joita ei vielä hallitse. Toki tutkimuksen tuloksia voidaan lähes suoriltaan soveltaa myös koulumaailmaan. Tulevan opettajan työn kannalta koen näiden asioiden tiedostamisella olevan suuri merkitys oppilaille ja itselleni. Opettajan tulee olla kiinnostunut oppilaiden ajatuksista ja kannustaa ja rohkaista heitä; edesauttaa sitä, että jokainen oppilas uskoisi musiikillisiin kykyihinsä ja taitoihinsa niin paljon, että olisi valmis kehittämään niitä ja kokeilemaan jatkuvasti uusia musiikillisiä alueita.

8 LÄHTEET

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.

Arjas, P. 1997. Iloa esiintymiseen – muusikon psyykkinen valmennus. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.

Boud, D. 1985. Studies in Self Assessment. Implications for teachers in higher education. Tertiary education research centre. The university of New South Wales. Kensington, Australia. Occasional publication No. 26.

Burns, R.B. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart & Winston.

Burns, R.B. 1986. The self-concept in theory, measurement, development and behavior. 4.p. New York: Longman.

Coopersmith, S. 1967. The Antecedents of self-esteem. San Francisco: W.H. Freeman.

Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Sloboda, J.A. Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. Teoksessa Hargreaves, David J. & North, Adrian C. (Edited by) 1997. The social psychology of music. New York: Oxford University Press Inc.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hänninen, R. 1994. Itsestänselvä itsearviointi – Itsearviointin kehittyminen ammattiin valmistumisen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 19.

Kosonen, E. 1996. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö.

Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15 – vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksesta. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä ja ER-Paino Ky, Lievestuore.

Kuusisaari, H. 2001. Musiikkilehti Rondo 2001 (7), pääkirjoitus. Helsinki: Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry.

Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.

Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633. Osoitteesta http://finlex1.edita.fi:80/dynaweb/ajantasa/flexsd/sd/@Generic_BookTextView/158379;nh=1;hf=0;pt=140324;lang=fi?DwebQuery=taiteen+perusopetus#1

Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73.

Leino-Kilpi, H. 1991. Kehittävän opiskelija-arvioinnin kokeilu terveydenhuoltoalalla. Loppuraportti 1, yleinen osa. Helsinki: Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 1/1991.

Maijala, P. 1999. Minustako pianisti? – Nuorten soitonopiskelijoiden musiikillisesta minäkäsityksestä. Pro gradu. Kuopio: Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

McDavid, J.W. & Harari, H. 1968. Social psychology. Individuals, groups, societies. New York: Harper & Row.

Porna, I. 2002. Taiteen perusopetuksen vuosikirja 2002. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Rauste-von Wright, M.-L. 1986. Nuorison ihmis- ja maailmankuva X. Sosialisatioprosessi ja maailmankuva. 2.p. Turun yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 36.

Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.) 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus Arviointi 6/96. Helsinki: Yliopistopaino.

Salmio, K. & Lindroos-Himberg, K. (toim.) 1995. Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin. Helsinki: Opetushallitus Arviointi 2/95.

Scheinin, P. & Niemivirta, M. 2000. Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 4/2000.

Shavelson, R.J., Hubner, R.R. & Stanton, G.C. 1976. Self-concept: validation of construct interpretations. Review of educational research 46 (3), 407-411.

Stefani, G. 1985. Musiikillinen kompetenssi (Suom. Heikki Nylund). Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 3.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) ry. 1998: Vuosilastot lukuvuodelta 1998. Helsinki: SML.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) ry. 2001: Opas musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen. Osoitteesta www.musiikkioppilaitokset.org 29.6.2004 klo 14:21.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän OPS:n perusteet 2002. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteesta www.oph.fi

Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 243. Helsinki: Yliopistopaino.

TI (Terve Itsetunto) – projektin loppuraportti 2000. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteesta <http://www.edu.fi/projektit/terveitsetunto/TI%20loppuraportti%20HP.doc> 5.10.2004 klo 11:01.

Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica vol. 2.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Wylie, R.C. 1979. The self-concept. Revised edition, vol. 2. Theory and research on selected topics. Lincoln: University of Nebraska Press.

1. Musiikki harrastuksena:

1. Soittaminen on minulle harrastuksena

- | | |
|---|---|
| 1. tärkein _____ <input type="checkbox"/> | 2. yksi tärkeimmistä _____ <input type="checkbox"/> |
| 3. vain vähän tärkeä _____ <input type="checkbox"/> | 4. ei yhtään tärkeä _____ <input type="checkbox"/> |

2. Muista musiikkiin liittyvistä harrastuksista harrastan

(Voit rastittaa myös useamman vaihtoehdon. Musiikinkuuntelulla tarkoitetaan aktiivista musiikin kuuntelua, ei "taustamusiikkia".)

- | | |
|---|---|
| 1. musiikinkuuntelua _____ <input type="checkbox"/> | 2. kuorolaulua _____ <input type="checkbox"/> |
| 3. musiikinteoriaa ja/tai _____ <input type="checkbox"/>
säveltäpailua | 4. konserteissa käyntiä _____ <input type="checkbox"/> |
| 5. bändi/yhtyesoittoa _____ <input type="checkbox"/> | 6. tietokoneavusteista musiikkia _____ <input type="checkbox"/> |
| 7. jotain muuta, mitä? _____ <input type="checkbox"/> | |
| 8. minulla ei ole muita musiikkiharrastuksia _____ <input type="checkbox"/> | |

3. Soittotunnit pois lukien harjoittelen instrumenttini soittoa

- | | |
|---|--|
| 1. päivittäin _____ <input type="checkbox"/> | 2. muutaman kerran viikossa _____ <input type="checkbox"/> |
| 3. pari kertaa viikossa _____ <input type="checkbox"/> | 4. kerran viikossa _____ <input type="checkbox"/> |
| 5. en harjoittele juuri yhtään _____ <input type="checkbox"/> | |

4. Käytän muihin musiikkiharrastuksiin kuin instrumenttini harjoitteluun viikossa

- | | |
|---|---|
| 1. enemmän aikaa _____ <input type="checkbox"/> | 2. suunnilleen yhtä paljon aikaa _____ <input type="checkbox"/> |
| 3. vähemmän aikaa _____ <input type="checkbox"/> | |
| 4. minulla ei ole muita musiikkiharrastuksia _____ <input type="checkbox"/> | |

5. Koen, että olen onnistunut soittamisessa parhaiten silloin, kun

(Valitse seuraavista oikea/oikeat. Jos valitset useamman, merkitse valintasi numeroin tärkeysjärjestykseen: no 1=tärkein jne.)

- | | |
|---|---|
| 1. soitan virheettömästi _____ <input type="checkbox"/> | 2. opettajani on tyytyväinen _____ <input type="checkbox"/> |
| 3. nautin omasta soitostani _____ <input type="checkbox"/> | 4. vanhempani ovat tyytyväisiä _____ <input type="checkbox"/> |
| 5. toverini kehuvat soittoani _____ <input type="checkbox"/> | |
| 6. nautin soittamastani musiikista _____ <input type="checkbox"/> | |

2. Perheen musiikkiharrastus:

1. Vanhempieni ja sisaruksieni musiikkiharrastukset:

(S=sisko, V=veli, ympyröi kunkin sisaruksen kohdalta oikea. Musiikin kuuntelu tarkoittaa aktiivista musiikin kuuntelua, ei "taustamusiikkia".)

	Äiti	Isä	S/V 1	S/V 2	S/V 3
1. ei musiikkiharrastuksia _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. musiikin kuuntelu _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. kuorolaulu _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. soittaminen, _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
soittimet: _____					
5. joku muu, mikä _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Vanhempieni suhtautuminen musiikkiharrastukseeni on mielestäni

1. kannustava _____
2. yhdentekevä _____
3. välinpitämätön _____

3. Sisaruksieni suhtautuminen musiikkiharrastukseeni on mielestäni

1. kannustava _____
2. yhdentekevä _____
3. välinpitämätön _____

3. Toverien musiikkiharrastus:

1. Tovereistani musiikkia harrastaa (soittaa jotain soitinta tai laulaa esim. kuorossa)

- | | |
|--|---|
| 1. suurin osa _____ <input type="checkbox"/> | 2. muutama _____ <input type="checkbox"/> |
| 3. vain harva _____ <input type="checkbox"/> | 4. tuskin kukaan _____ <input type="checkbox"/> |

2. Minun ja toverieni yhteiset musiikkiharrastukset:

(Valitse seuraavista oikea/oikeat. Musiikin kuuntelulla tarkoitetaan aktiivista musiikin kuuntelua, ei "taustamusiikkia".)

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| 1. kuorolaulu_____ | <input type="checkbox"/> | 2. yhtye/bändi_____ | <input type="checkbox"/> |
| 3. musiikin kuuntelu_____ | <input type="checkbox"/> | 4. tietokoneavusteinen musiikki_____ | <input type="checkbox"/> |
| 5. sama instrumentti, mikä?_____ | <input type="checkbox"/> | | |
| 6. joku muu musiikkiharrastus, mikä?_____ | <input type="checkbox"/> | | |
| 7. meillä ei ole yhteisiä musiikkiharrastuksia_____ | <input type="checkbox"/> | | |

3. Minulle se, että myös toverini harrastavat/harrastaisivat musiikkia on

- | | | | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| 1. erittäin tärkeää_____ | <input type="checkbox"/> | 2. jossain määrin tärkeää_____ | <input type="checkbox"/> |
| 3. vain vähän tärkeää_____ | <input type="checkbox"/> | 4. ei yhtään tärkeää_____ | <input type="checkbox"/> |

4. Itsearviointi soitonopiskelussa:

(Soitonopiskelun itsearvioinnilla tarkoitetaan instrumentin soittamisen yhteydessä tapahtuvaa soittajan arviointia omasta itsestään harjoittelu- tai esitystilanteessa. Itsearviointi voi olla suullista, kirjallista tai vain soittajan omia ajatuksia.)

1. Koulussa olen tottunut oman opiskelun itsearviointiin: kyllä ei

2. Harjoitellessani tai esiintyessäni arvioin omaa soittoani

- | | | | |
|-----------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| 1. usein_____ | <input type="checkbox"/> | 2. toisinaan_____ | <input type="checkbox"/> |
| 3. harvoin_____ | <input type="checkbox"/> | 4. tuskin koskaan_____ | <input type="checkbox"/> |

3. Opettajani kysyy omaa mielipidettäni soittoni onnistumisesta

- | | | | |
|-----------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| 1. usein_____ | <input type="checkbox"/> | 2. toisinaan_____ | <input type="checkbox"/> |
| 3. harvoin_____ | <input type="checkbox"/> | 4. tuskin koskaan_____ | <input type="checkbox"/> |

4. Oma arvioni soitostani osuu opettajani arvion kanssa yksiin

- | | | | |
|--------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|
| 1. useimmiten_____ | <input type="checkbox"/> | 2. toisinaan_____ | <input type="checkbox"/> |
| 3. harvoin_____ | <input type="checkbox"/> | 4. tuskin koskaan_____ | <input type="checkbox"/> |

5. Koen soittamisen itsearvioinnin

- | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| 1. erittäin tärkeäksi_____ | <input type="checkbox"/> | 2. jonkin verran tärkeäksi_____ | <input type="checkbox"/> |
| 3. yhdentekeväksi_____ | <input type="checkbox"/> | 4. melko hyödyttömäksi_____ | <input type="checkbox"/> |
| 5. erittäin hyödyttömäksi_____ | <input type="checkbox"/> | | |

5. Väittämiä:

Seuraavassa on erilaisia väittämiä. Vastaa väittämiin ympäröimällä numerovaihtoehtoista se, joka mielestäsi on oikea.

1=Eri mieltä, 2=Jokseenkin eri mieltä, 3=Jokseenkin samaa mieltä, 4=Samaa mieltä

	Eri mieltä	2	3	Samaa mieltä
1. Menen soittotunneille mielelläni_____	1	2	3	4
2. Osaan yleensä tunnilla soittoläksyni_____	1	2	3	4
3. Mielestäni osaan soittaa instrumenttiani hyvin_____	1	2	3	4
4. Soittamaan oppiminen on mukavaa_____	1	2	3	4
5. Arvelen opettajani pitävän minua hyvänä oppilaana_____	1	2	3	4
6. Käyn soittotunneilla, koska vanhempani haluavat_____	1	2	3	4
7. Itsearviointi auttaa minua keskittymään harjoittelussani sellaisiin asioihin, joita en vielä osaa_____	1	2	3	4
8. Asetamme opettajani kanssa harjoittelulle useimmiten jonkin tavoitteen, johon pyrkii_____	1	2	3	4
9. Arvioni itsestäni soittajana on useimmiten myönteinen_____	1	2	3	4
10. Opettajani arvioi soittotaitojani oikeudenmukaisesti_____	1	2	3	4
11. Saavutan useimmiten harjoittelulleni asetetut tavoitteet_____	1	2	3	4
12. Soitan sellaisia kappaleita, joista itse pidän_____	1	2	3	4
13. Nautin soittamisesta_____	1	2	3	4

Jos vielä haluat kirjoittaa vapaasti soittoharrastuksestasi ja siitä, millaiseksi sen koet, voit kirjoittaa ajatuksiasi tämän paperin kääntöpuolelle. Voit kirjoittaa myös siitä, millaista itsearviointia soittotunneilla tai harjoittellessasi teet ja millaista hyötyä olet itsearviinnista mielestäsi saavuttanut. Suurkiitos vastauksestasi!

LIITE 2: OPETTAJAN KYSELYLOMAKE

Hyvä musiikkiopiston opettaja!

Tämä kyselylomake liittyy Jyväskylän yliopiston musiikin laitokselle tekemääni pro gradu-tutkimukseen soitonopetuksen itsearviointista. Tutkimuksessa kartoitetaan mm. sitä, millaisia käsityksiä soitonopiskelijoilla on itsestään musiikin suhteen, millainen motivaatio oppilaille opiskeluunsa on ja miten musiikkiopistoissa käytetty oppilaan itsearviointi näihin vaikuttaa. Sähköpostitse voit vastata kyselyyn joko vastaamalla suoraan tähän word-lomakkeeseen ja lähettämällä sen liitetiedostona tai kirjoittamalla vastaukset sähköpostiohjelmaan ja lähettämällä sen alla olevaan osoitteeseen. "Rasti ruutuun"-kohtiin voit merkitä oikeaan kohtaan kirjaimen x. Vastaan mielelläni kaikkiin kyselyyn liittyviin kysymyksiin.

Jarkko Pietilä
jpietila@cc.jyu.fi
 041- 46 16 726

Taustatiedot:

Ikä _____ vuotta

Sukupuoli nainen mies

Opettamani instrumentti/instrumentit:

_____, olen opettanut _____ vuotta

Musiikkiopisto(+), jo(i)ssa opetan: _____

Tutkintoni opettamissani instrumenteissa: (Instrumentti , tutkinto. Jos Sinulla ei ole tutkintoa jossain opettamassasi instrumentissa, merkitse sekin.)

_____ , _____

_____ , _____

_____ , _____

Kysymykset:

1. Mitä käsität oppilaan itsearviointilla soitonopiskelussa?

2. Miten itsearviointia käytännössä toteutetaan musiikkiopistossa, jossa opetat?

3. Onko oppilaan itsearviointista mielestäsi hyötyä hänen edistymiselleen soitto-opinnoissaan?
Millaista hyötyä?

4. Onko oppilaan arvio itsestään soittajana usein ristiriidassa oman käsityksesi kanssa? Millaisia ristiriitaisuuksia esiintyy?

5. Koetko oppilaan itsearviointiin aiheuttaneen itsellesi ylimääräistä työtä? Jos, niin millaista?

6. Millaista tietoa tai koulutusta olet saanut oppilaan itsearviointiin toteuttamiseen opetuksessasi? Onko ohjausta ollut mielestäsi riittävästi?

7. Onko musiikkiopistonne tavassa toteuttaa itsearviointi jotain, mitä muuttaisit? Millaisia muutoksia toivoisit?

8. Tukeeko musiikkiopistonne organisaationa oppilaan itsearviointia riittävästi vai jääkö toteutus liiaksi opettajien harteille?

- Musiikkiopisto antaa riittävästi tukea itsearvioinnin toteutukseen
- Opettajille jää liian suuri osa toteutuksesta
- En osaa sanoa

9. Miten paljon opettajan arvio mielestäsi vaikuttaa oppilaan arvioon itsestään?

- Oppilas muodostaa helposti käsityksensä opettajan arvion mukaan
- Itsearvioinnissa yritän pitää nämä kaksi asiaa erillään
- Opettajan arvio ei vaikuta paljoakaan
- En osaa sanoa

10. Käytetäänkö oppilaan itsearviointia siksi, että

(Valitse mielestäsi oikea/oikeat. Jos valitset useamman, merkitse valintasi tärkeysjärjestykseen: no1=tärkein jne.)

- opetussuunnitelma velvoittaa käyttämään sitä osana arviointia
- oppilas voi itseään arvioimalla päästä paremmin tavoitteisiinsa
- muissakin oppilaitoksissa oppilaat nykyään arvioivat itseään
- oppilaat haluavat arvioida omaa soittoaan
- olet opettajana kiinnostunut oppilaitteesi käsityksistä itsestään

Jos vielä haluat tuoda esille jotain sellaista oppilaan itsearviointiin liittyvää, joka mielestäsi ei tullut tässä kyselyssä esille, voit kirjoittaa ajatuksesi tähän. Suurkiitos vastauksestasi!
