

MUSIIKKIHARRASTUS JA MOTIVAATIO KOULUN
MUSIIKINTUNNEILLA

Pro Gradu tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Kevät 2005
Laura Kivikoski

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Kasvatustieteiden tiedekunta	Laitos – Department Opettajankoulutuslaitos
Tekijä – Author Kivikoski Laura teresa	
Työn nimi – Title Musiiikkiharrastus ja motivaatio koulun musiikin tunneilla	
Oppiaine – Subject Kasvatustiede, musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro Gradu tutkielma
Aika – Month and year Syksy 2005	Sivumäärä – Number of pages 84 + liitteet (6 s.)
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksessa tarkastellaan viidesluokkalaisten oppilaiden oppimismotivaatiota koulun musiikintunneilla. Erityisesti vertaillaan musiikkia harrastavien ja sitä harrastamattomien oppilaiden motivoituneisuutta. Lisäksi saadaan viitteitä siitä, mitkä vaikutteet ohjaavat oppilaiden toimintaa musiikintunneilla ja musiikkiharrastuksessa.</p> <p>Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena (N=100) oppilaille suunnattua kyselylomaketta käyttäen kolmessa koulussa Jyväskylän kaupungin, Jyväskylän maalaiskunnan ja Nokian kaupungin alueilla. Tutkimusnäyte oli harkinnanvarainen, eivätkä tulokset ole yleistettävissä näytteen ulkopuolelle. Yleisellä tasolla tutkimustuloksia voidaan pitää suuntaa antavina. Niiden perusteella voi pohtia koulujen musiikinopetuksen tilaa sekä oppilaiden näkökulmaa koulun musiikinopetukseen.</p> <p>Tutkimustuloksista käy ilmi, että musiikkia koulun ulkopuolella harrastavat oppilaat ovat huomattavasti motivoituneempia koulun musiikintunneilla kuin sitä harrastamattomat. Lisäksi huomataan, että musiikinharrastajat ovat jonkin verran motivoituneempia omassa musiikkiharrastuksessaan kuin koulun musiikintunneilla. Sekä soittoharrastuksessa että musiikintunneilla oppilaat arvioivat itselleen tärkeimmiksi oppimisalueiksi asioita, jotka liittyvät niin sanottuun tekemisen riemuun, eli musiikin tuottamiseen ja musiikin kokemiseen. Tämän perusteella vahvistui aikaisempi teoriaan pohjaava käsitys siitä, että musiikkiharrastusta ohjaa sisäinen motivaatio.</p> <p>Kokonaisuudessaan oppilaiden motivaatio koulun musiikintunneilla on tämän tutkimuksen perusteella huolestuttavan huono. Verrattuna muihin taito- ja taideaineisiin musiikki sijoittui häntäpäähän oppilaiden kolme lempiainetta tarkasteltaessa. Tärkeimmäksi syyksi nousee koulumusiikin ja oppilaiden arjen musiikkimaailman erilaisuus. Tämä opetussuunnitelmien perusteella tehty johtopäätös perustuu siihen, että oppilaiden ja opettajien mainitsemat kiinnostuksen kohteet ja oppisisällöt eivät tunnu kohtaavan. Niissä puhutaan eri asioista samoilla nimillä. Näyttää siltä, että oppilaat ymmärtävät soittamisen ja laulamisen bänditoimintana ja kevyenä musiikkina, opetussuunnitelmassa niillä tarkoitetaan pääosin nokkahuilun ja erilaisten rytmisoitinten soittoa ja yhteislaulua. Haaste oppisisältöjen kehittämiseksi ja musiikin oppiaineen mielekkyyden parantamiseksi annetaan musiikinopettajille. Heidän merkitystään oppimisen innostavana tai lannistavana voimana ei tämänkään tutkimuksen perusteella voi vähätellä.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikkiharrastus, motivaatio, musiikinopetus, peruskoulu, systeemiteoreettinen motivaatioteoria	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kirjasto, Opettajankoulutuslaitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 MUSIIKKIHARRASTUS.....	6
2.1 Soittaminen musiikkiharrastuksena.....	8
2.3 Bänditoiminta.....	10
3 MUSIIKINOPETUS PERUSKOULUSSA.....	13
3.1 Tutkimuskoulujen musiikinopetuksen erityispiirteitä.....	14
3.2 Tuntimäärät.....	16
4 MOTIVAATIO.....	18
4.1 Systemiteoreettinen motivaatioteoria.....	18
4.2 Motivaatio ihmisen toiminnassa.....	20
4.3 Motivaatio tuloksellisen toiminnan osatekijänä.....	21
4.3.1 Tavoitteet.....	22
4.3.2 Selviytymisodotukset.....	22
4.3.3 Tunteet.....	26
4.4 Motivaatio musiikkiharrastuksessa.....	29
4.5 Motivaatio koulun musiikin tunneilla.....	32
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	36
6 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	38
6.1 Kyselylomake.....	38
6.2 Kyselylomake musiikinopettajalle.....	43
6.3 Tutkimuksen kulku.....	44
6.3 Tulosten analysointiperiaatteet.....	45
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	47
7.1 Taustatiedot koulujen musiikintunneista.....	47
7.2 Lempiaineet.....	49
7.3 Motivaatio koulun musiikintunneilla.....	53
7.5 Musiikintunnit oppilaiden näkökulmasta.....	58
7.6 Musiikkiharrastuksesta.....	61
7.7 Motivoituneisuus musiikkiharrastuksessa.....	65
7.8 Lisälomake.....	69
8 POHDINTA.....	73
8.1 Tulosten tarkastelun problematiikasta.....	76

9 JOHTOPÄÄTÖKSET	79
LÄHTEET	82
LIITE 1	85
LIITE 2	89
LIITE 3	90

1 JOHDANTO

Musiikkiharrastus on hyvin suosittu vapaa-ajanviettomuoto Suomessa. Suomalaisessa koulujärjestelmässä musiikkiharrastus on useimmiten rajoittunut koulun toiminnan ulkopuolelle ja yhteistyö koulun ja harrastusyhteisön välillä voi olla vähäistä tai olematonta. Tämä johtaa siihen, että koulun musiikinopetuksessa olevat oppilaat ovat taidoiltaan hyvin eritasoisia ja usein ne, jotka eivät ole välttämättä koskaan olleet kosketuksessa musiikkiin, määräävät musiikinopetuksen tahdin. Musiikkia harrastavien oppilaiden huomioon ottaminen voi koulun musiikinopetuksessa olla vaikeaa.

Onkin arveltu, että musiikkia harrastavien oppilaiden asenteet ja motivaatio koulun musiikintunneilla olisivat huonoja. Hyypä ja Timonen (1987, 109–110) tutkivat pro gradu työssään näitä asenteita kuudesluokkalaisten keskuudessa. Tutkimuksen tulos oli yllättävä. Musiikkia harrastavilla oli itse asiassa positiivisempi suhtautuminen koulun musiikinopetukseen kuin sitä harrastamattomilla.

Hyypän ja Timosen (1987) tutkimustulos herätti ajattelemaan niitä tekijöitä, jotka saavat musiikkia harrastavan oppilaan asennoitumaan positiivisesti musiikintunnilla. Asenteiden ja motivaation yhteyden pohtiminen johdatteli puolestaan kysymään, olisiko tutkimustulos samanlainen motivaation näkökulmasta tarkasteltuna. Vaikka asenteet ja motivaatio ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa, eivät ne kuitenkaan kuvaa samaa ilmiötä. Toisiko motivaatiota käsittelevä tutkimus uutta näkökulmaa musiikkiharrastajien kokemuksiin koulun musiikintunneista?

Tämän tutkimuksen avulla yritetään ymmärtää motivaatiota koulun musiikintunneilla musiikkia harrastavilla oppilailla verrattuna musiikkia harrastamattomiin. Lisäksi tarkastellaan sitä, mikä koulun musiikintunneilla tuntuu kiinnostavan ja mitkä oppisisällöt tuntuvat vähemmän tärkeiltä. Katsotaan, mihin musiikki sijoittuu kouluaineena tutkimusryhmäläisten mielissä muihin taideaineisiin nähden. Ja otetaan selvää, millaista musiikkiharrastajien motivoituneisuus on omilla soittotunneilla koulun musiikkitunteihin verrattuna. Onko eroja ylipäätään olemassa?

2 MUSIIKKIHARRASTUS

Lehtonen (1986) selittää harrastusta ilmiönä seuraavasti: ”Harrastusta voidaan [myös] pitää tapana, jolla harrastaja irtautuu arkielämästä ja toteuttaa itseään alueilla, jotka ovat hänelle tärkeitä ja tuottavat henkilökohtaista tai sosiaalista mielihyvää” (Lehtonen 1986, 5). Uusimman vapaa-ajan- ja ajankäyttötutkimuksen mukaan 20 % 10–vuotta täyttäneistä suomalaisista harrasti soittoa tai laulua (Minkkinen, Pääkkönen ja Liikkanen 2001). Luku osoittaa, että musiikkiharrastus on merkittävä ajanviettotapa suomalaisilla. Tämän perusteella voi myös arvella, että musiikki on hyvin tärkeä ja mielihyvää tuottava tekijä monille suomalaisille.

Lehtonen (1986) kuvailee musiikkiharrastuksen taustalla vaikuttavien syiden liittyvän emotionaaliseen esteettiseen musikaalisuuskäsitteeseen, sillä musiikkiharrastuksen idean on todettu olevan musiikin esittämisen tuottamissa positiivisissa tunne-elämyksissä. Emotionaalinen esteettinen musikaalisuus käsite pitää musiikin kautta koettua tunnetta musikaalisuuden merkittävimpänä tekijänä. Sen mukaan musiikkikokemukset ovat hyvin subjektiivisia elämyksiä, jotka herättävät hyvinkin syviä tunteita sekä vaikuttavat niihin. Tällä perusteella musiikkiharrastus itsessään on siis jonkinasteista tunnesidonnaista aktiviteettia tai mieltymystä, mikä ilmenee yksilön suhteessa musiikin osa-alueisiin eli musiikin kuunteluun, esittämiseen ja musiikkitietoon. (Lehtonen 1986, 27–28.) Näin määritellyn musiikkiharrastuksen Lehtonen jakaa aktiiviseen ja passiiviseen harrastuneisuuteen. Passiiviseksi harrastamiseksi Lehtonen (1982) lukee sellaisen musiikin kuuntelun, tuottamisen tai musiikin tiedollisten tasojen harrastamisen, joka on pelkästään vastaanottavaista ja tiedollisella tasolla selkiytymätöntä. Aktiivinen musiikin harrastaminen sisältää puolestaan päämäärätietoisen otteen musiikin tekemiseen ja yksityiskohtaiseen tarkasteluun. (Lehtonen 1982, 50.) Kososen (1996, 143–144) tutkimuksessa nousi edelleen ilmi erilaisia harrastajaryhmiä Lehtosen (1982, 50) määrittelyn mukaan jaetuissa aktiivisesti musiikkia harrastavien ryhmässä. Soittoharrastajat voitiin harrastuksen laadun perusteella jakaa soitonopiskelijoihin, harrastajasoittajiin ja soittelijoihin. Näistä soitonopiskelijoille musiikin tekeminen oli tärkein harrastus ja tavoitteena saattoi olla muusikon ura. Instrumenttijakauma oli

monipuolisempi kuin kahdessa muussa ryhmässä, ja tyyllilajina oli pääasiassa klassinen musiikki. Harrastajasoittajiin lukeutuvat oppilaat soittivat aktiivisesti lähes päivittäin, mutta heidän tavoitteensa musiikin suhteen liittyivät enemmän itseilmaisuun ja kontaktimotiiveihin eli soittoharrastuksen tuomiin sosiaalisiin suhteisiin. Soittelijoiden pienessä ryhmässä painottui puolestaan soittoharrastuksen sija yhtenä muista harrastuksista, sen epäsäännöllisyys ja soittotunneilla käymisen lopettamisaikheet. (Kosonen 1996, 145–146.)

Toiviainen (1970) jaottelee musiikkisosiologisessa tutkimuksessaan musiikin harrastajat Lehtosen tavoin aktiivisiin ja passiivisiin, mutta hänen perusteensa eroavat Lehtosen perusteista. Aktiiviharrastajiksi Toiviainen luokittelee henkilöt, jotka sekä tuottavat että kuluttavat musiikkia, kun passiiviset harrastajat keskittyvät musiikin kulutukseen eli pääasiassa kuunteluun. (Toiviainen 1970, 26). Toivianen tutkimuksessa nousevat esille erilaiset musiikin harrastamisen syyt ryhmien välillä. Toiviainen erittelee musiikille neljä sosiaalista tehtävää: rentouttavan, integroivan, palvelevan ja esteettisen tehtävän, joista kolme ensimmäistä ovat ulkomusiikillisia. Rentouttavan tehtävän tarkoituksena on yksilön sisäisen eheyden ja mielenrauhan vahvistaminen, integraation tehtävä puolestaan on sosiaaliseen integraatioon, eli yhteiskunnan sosiaaliseen yhtenäisyyteen liittyvä tehtävä. Palveleva tehtävä liittyy yleiseen harrastustoiminnan positiivisuuteen, eli järkevään ja aktiiviseen vapaa-ajankäyttöön. Esteettinen tehtävä on musiikillinen. Esteettisessä tehtävässä korostuvat musiikin taiteelliset ominaisuudet, musiikin tärkeys itsessään. (Toiviainen 1970, 54–56.) Ryhmien tarkoituksia tarkastellessa on niiden ymmärtämisen kannalta välttämätöntä huomioida, että Toiviainen on perustanut ajatuksensa marxilaiselle yhteiskunta-ajattelulle. Kuitenkin saman jaottelun voi ajatella toimivan myös nyky-yhteiskunnassa. Sosiaalinen integraatio ei tällöin tarkoita kansalaisten toiminnan ohjaamista, vaan muuta sosiaalista toimintaa, johon musiikki vaikuttaa. Etenkin nuorisokulttuureissa harrastettavan musiikin genre voi määrätä tai määräytyä kaveripiirin mukaan. Tämän voi ajatella olevan musiikin nykyinen sosiaalisesti integroiva tehtävä.

Toivianen tutkimuksen mukaan kaikki harrastajat pitivät musiikin rentouttavaa tehtävää tärkeimpänä. Aktiiviharrastajat puolestaan pitivät musiikin esteettisiä

ominaisuuksia tärkeämpinä kuin passiiviset harrastajat. Esteettistä tehtävää pidettiin kuitenkin yhtä harrastajaryhmää lukuun ottamatta kaikkein vähiten tärkeänä musiikkiharrastuksen ominaisuutena. Harrastajaryhmä, joka painotti musiikin esteettisyyden merkitystä, oli konserttimusiikkiin suuntautuneiden ryhmä. (Toiviainen 1970, 58.) Toiviaisen tutkimustuloksia tarkasteltaessa on jälleen otettava huomioon tutkimuksen teko aika ja -paikka. Tuon ajan Tampereen taistolaisuus-aatteeseen liittyvä musiikin harrastaminen vaikuttaa varmasti tutkimustuloksiin.

Musiikkiharrastukseen liittyvien motiivien voidaan katsoa Lehtosen (1986, 1982), Toiviaisen (1970) ja Kososen (1996) pohdintojen perusteella vaikuttavan paitsi musiikkiharrastukseen, myös musiikin kokemiseen yleisesti. Musiikinopettajalle näiden musiikilliseen motivaatioon vaikuttavien tekijöiden tiedostaminen on tärkeää. Taitava opettaja voi halutessaan lisätä tai vähentää musiikin kokemiseen liittyvää Toiviaisen (1970) erittelemää sosiaalista, esteettistä tai rentouttavaa tehtävää opetuksessaan. Vaikka Toiviaisen tutkimustulokset heijastavat omaa aikaansa yli 30 vuoden takaa ja ne voi asettaa kyseenalaisiksi jo koehenkilöille esitettyjen kysymysten vähyyden, suoruuden ja sanamuotojen takia, tutkimuksen perusajatus tuntuu nykyaikanakin järkevältä. Musiikkiharrastusta voi tietysti mitata paitsi sen kokemuksellisuuteen liittyvällä tehtävällä, myös muilla tavoilla, kuten esimerkiksi harrastukseen käytettävällä ajalla (Lehtonen 1986, 11). Kuitenkin Kososen (1996) ja Toiviaisen (1970) tutkimuksessa esiin nousseet musiikkiharrastuksen lajit tukevat toisiaan. Tämän perusteella voi nähdä viitteitä siitä, että musiikkiharrastuksen pohjalla vaikuttavat motiivit eivät ole aikasidonnaisia.

2.1 Soittaminen musiikkiharrastuksena

Tilastokeskuksen teettämän vapaa-aikatutkimuksen (Liikkanen, Hanifi ja Hannula 2005, 120–122) mukaan soittoharrastus alkaa usein jo lapsuusiässä, ja harrastuksena se jatkuu usein läpi elämän. Soittoharrastuksen aktiivisuus voi vaihdella hyvin paljon musiikinharrastajien välillä. Edellisessä kappaleessa (musiikkiharrastus) käsiteltiin tarkemmin Lehtosen (1982) esittelemää musiikkiharrastuksen tyyppin kolmijakoista

luokitusta aktiivisesta passiiviseen harrastajatyyppeihin (Lehtonen 1982, 50). Kosonen (1996) luokitteli soittamisen motivaatiota varhaisnuorilla käsittelevässä tutkimuksessaan tulosten pohjalta esiin tulleita soittajatyyppejä soitonopiskelijoiksi, harrastajasoittajiksi ja soittelijoiksi, mikä jako vahvistui myös samaisen tutkijan väitöskirjassa (Kosonen 2001; 1996, 143). Lehtosen luokitusta soveltaen näistä ryhmistä aktiivisiksi musiikin harrastajiksi voitaisiin laskea soitonopiskelijat ja harrastajasoittajat. Soittelijat edustaisivat puolestaan passiivisten harrastajien ryhmää. (Kosonen 1996, 143–146, Lehtonen 1982, 50.)

Luovuus on musiikkikokemuksessa tärkeä tekijä. Musiikkipedagogi Carl Orff korostaa luovuutta myös musiikin opettamisessa ja musiikin tekemisen aloittamisessa. Musiikin osa-alueet eli rytmi, melodia ja harmonia opetellaan itse tekemällä ja kuuntelemalla alusta saakka. Näin soittimiin tutustuminen ja sen välityksellä musiikin oppiminen etenee Orffin periaatteen mukaisesti yksinkertaisten rytmisoitinten käytöstä motorisesti helposti hallittaviin melodiasoittimiin ja siitä pian yhteissoittoon, mikä mahdollistaa harmonian elämyksen, vaikka tekniset soittotaidot olisivat hyvinkin vaatimattomat. (Walter 1959; Landis & Carder 1972, 163–164.) Musiikin tuottaminen, eli soittaminen tai laulaminen on tapa, jolloin luovuus pääsee valloilleen musiikin kokemisessa heti alusta alkaen.

Suomessa soittamisen harrastusmahdollisuudet ovat erittäin hyvät.

Musiikkioppilaitoksia oli maassamme lukuvuonna 1997–1998 140 kappaletta, joista osa toimii yksityisesti, osa valtionapua saaden (Heino & Ojala 1997, 11).

Musiikkioppilaitosten lisäksi soittotunneilla voi käydä lukuisissa kansalaisopistoissa, yksityisissä musiikkikouluissa, yksityisillä soitonopettajilla ja joillakin seurakunnilla. Musiikkiharrastuksen jäsentymisen takaa myös valtakunnallinen taiteen perusopetus, jolla on oma opetussuunnitelma ja jonka piiriin musiikkiharrastus kuuluu (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma 2005). Tämä lakiin perustuva taideopetuksen järjestäminen luo harrastusmahdollisuuksia juuri nuorille harrastajille.

Ohjauksen saamisen pitäisi olla hyvin helppoa Suomessa, eli jos soittoharrastuksen haluaa aloittaa, löytyy siihen varmasti mahdollisuus. Ohjaus ei kuitenkaan ole

musiikkiharrastuksessa välttämätöntä, vaan soittoa voi harrastaa myös itsenäisesti opiskellen.

2.2 Laulaminen musiikkiharrastuksena

Laulaminen on hyvin suosittu musiikin harrastamismuoto. Etenkin nuorten keskuudessa lauluharrastus liittyy usein kuorolauluun. 10–14 -vuotiaista nuorista 10 prosenttia kuuluu johonkin kuoroon (Hanifi 2005, 121). Yksinlaulu harrastuksena tämän ikäisillä rajoittuu omaan kiinnostukseen, sillä varsinaisen yksinlauluharrastuksen aloittaminen on järkevää vasta äänielimistön kehittyttyä täyteen mittaansa noin 16-vuotiaana.

Kuorolaulamiseen liittyvistä motiiveista on tehty yksi tutkimus. Miettinen ja Niemistö selvittivät pro gradu työssään kuoroharrastukseen liittyviä motivoivia tekijöitä. Kaikkia tutkittavia yhdistäväksi tekijäksi nousivat ystävyys ja ryhmän jäsenyys riippumatta siitä, olivatko muut vaikuttavat motiivit sisäisesti tai ulkoisesti ohjautuneita (Miettinen & Niemistö 1998, 92).

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeää on perusolettamus siitä, että kuorolauluharrastuksen taustalla vaikuttaisivat sosiaaliset syyt. Nämä ovat yksi motivaation osatekijä paitsi Fordin motivaatioteorian, myös Toiviaisen erittelemien musiikin sosiaalisten tehtävien mukaan ja Kososen soittoharrastukseen liittyvän kontaktimotiivin mukaan. (Ford 1992, Toiviainen 1970, Kosonen 1996). Tämä teoriapohja esitellään tarkemmin musiikkiharrastusta ja motivaatiota koskevissa luvuissa.

2.3 Bänditoiminta

2000-luvulla vaurastuminen ja toisaalta tekniikan kehittyminen ovat johtaneet siihen, että bändisoittoa voidaan harrastaa yhä enemmän. Bändisoitto on raivannut tiensä

myös kouluihin, ja bändisoittimet ovat mukana musiikinopetuksessa jo perusopetuksen 3. – 4. luokilta lähtien.

Vaikka bändisoitto harrastuksena on saanut alkunsa nuorisomusiikkikulttuurin noususta 1950-luvulla, se on vain vähän tutkittu ilmiö. Kemppinen on tutkinut nuorisokulttuureja yleisesti ja toteaa musiikin olevan tärkeä yhdysside nuorta ympäröivään kulttuuriin ja ystäväpiiriin (Kemppinen, 1997, 74). Tämä näkemys tuo esiin voimakkaan sosiaalisen vaikutuksen nuoren bändiharrastuksessa. Bändikämpä on ehkä konkreettisin esimerkki paikasta, joka on nuorten ”oma alue”, tila, jossa omana itsenään toimiminen on sallittua (Kemppinen 1997, 52). Tämä näkemys liittyy bändisoiton voimakkaasti valtavirtakulttuurin vastaiseksi toiminnaksi, mitä se ei nyky maailmassa kuitenkaan enää ole.

Bändiä voidaan tarkastella ryhmäilmiön näkökulmasta dynaamisesti kehittyvänä tavoitteellisena ryhmänä. Jauhiainen & Eskola (1994, 49–53) toteavat tavoitteellisen ryhmän erityispiirteiksi ja syntytekijöiksi yksilöiden halun pyrkiä yhteiseen päämäärään. Myös persoonalliset tarpeet korostuvat tässä toiminnassa. Jokaisella bändin jäsenellä on omat motiivinsa olla mukana bändin toiminnassa. Nämä motiivit liittyvät henkilökohtaisiin tarpeisiin ja tavoitteisiin, kuten esimerkiksi ryhmän jäsenenä toimimiseen, aatteeseen tai hyväksytyksi tulemiseen. (Jauhiainen & Eskola 1994, 49–53.)

Kaikki edellä eritellyt bändissä soittamisen motiivit ovat olleet ulkomusiikillisia. Rock-musiikilla on kuitenkin myös voimakas rooli tunteisiin vaikuttajana. Bänditoimintaan heittäytytään mukaan koko persoonan voimalla, ja voimakas musiikki voi aiheuttaa Csikzentmihalyin (1991) kuvaavan flow-kokemuksen. On myös todettu, että musiikkikokemus vaikuttaa ihmisen tunteisiin fyysisellä tasolla, eli toisin sanoen musiikillisilla tunnekokemuksilla on fyysikaalinen pohja. Molemmat aivopuoliskot osallistuvat musiikin kuuntelemiseen ja voimakas musiikki vaikuttaa aivojen limbiseen keskukseen, jossa sijaitsee tunteiden kannalta tärkeä aivojen osa-alue. Tämä vaikutus aiheuttaa endorfiinien määrän lisääntymisen, minkä henkilö puolestaan kokee mielihyvän tunteena. (Ahonen 1993, 52 – 56, 58; Kuikka, Pulliainen ja Hänninen 2001, 59.)

Tällä perusteella voidaan ajatella, että bändiharrastus on musiikkiharrastus, jossa itsensä toteuttamisella ja kaveripiirillä olisi erityisen suuri vaikutus. Toisaalta edellä mainituissa tutkimuksissa ei ole tarkasteltu niinkään musiikillisia tavoitteita kuin menestyksen tai hyväksytyksi tulemisen halua. Tämä bänditoiminnan alue kaipaisikin kipeästi lisätutkimusta.

3 MUSIIKINOPETUS PERUSKOULUSSA

Musiikkiin liittyvän motivaation tutkimisen kannalta on mielenkiintoista ja välttämätöntä selvittää, mitä musiikintunneilla tapahtuu, tai mitä siellä tulisi opetussuunnitelmien mukaan tapahtua. Oppisisällöt, tuntimäärät ja opetustavat eivät voi koskaan kokonaisuudessaan miellyttää oppilaita, eikä se olekaan niiden tarkoitus. On kuitenkin tarpeellista pohtia, miten musiikinopetus voi tukea oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja musiikillista minäkuvaa. Koulujen musiikin opetussuunnitelmat ovat eräs tapa tarkastella koulujen musiikinopetusta.

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988, 38) huomauttavat, että musiikin opetussuunnitelmassa on erityisen tärkeää huomioida ja pysyä mukana lasta ympäröivässä musiikkimaailmassa. Koulun ja arkielämän musiikin välille ei saisi syntyä ristiriitaa. Tämä on erityinen ongelma, sillä hitaasti muuttavana instituutiona koulu kulkee aina yhteiskunnan muuta kehitystä jäljessä. Tässä kontekstissa musiikinopetuksen tulisi silti tarjota eväitä tulevaisuuden muusikoita ja musiikin kuluttajia varten. Jotta kouluopetus voisi mitenkään vastata tähän haasteeseen, vastuu opetuksen ajanmukaisuudesta siirtyy musiikinopettajalle. Tämä vastuu kattaa paitsi opetuksen sisällöt, myös koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittämisen sekä musiikkiluokan välineistön pitämisen ajanmukaisena.

Valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 230) painotetaan musiikinopetuksen tarkoitusta kiinnostuksen herättäjänä musiikkia kohtaan. Lisäksi musiikin tulisi muiden kouluaineiden tavoin tukea oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä sekä antaa välineitä itseilmaisuun. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet/ musiikki 2004, 230). Näiden oppilaan henkilökohtaista musiikin kokemista painottavien tavoitteiden lisäksi eritellään musiikin tiedollisia tavoitteita, muun muassa sen kulttuuri-, aika-, ja paikkasidonnaisuutta, sekä merkitystä eri kulttuureihin ja sitä kautta jokapäiväiseen elämään. (emt, 230–231.)

Vuosiluokilla 1–4 näistä tavoitteista painottuvat musiikin kokeminen henkilökohtaisella tasolla sekä musiikin käyttäminen itseilmaisun välineenä. Myös musiikin sosiaalinen ulottuvuus korostuu; oppilaan tulisi oppia musisoimaan ryhmän jäsenenä. (emt, 231–233.) Vuosiluokkien 5–9 musiikinopetuksessa opetussuunnitelman perusteiden mukaan on tarkoituksena syventää näitä taitoja sekä oppia musiikin rakennetta ja musiikin teorian peruskäsitteistöä (emt, 234).

3.1 Tutkimuskoulujen musiikinopetuksen erityispiirteitä

Tutkimukseen osallistui 4 viidettä luokkaa kolmesta eri koulusta. Tutkimuskoulut sijaitsivat kolmessa erikokoisessa ja asutustiheydeltään erilaisessa kunnassa. Alueelliset erot opetussuunnitelmissa liittyivät lähinnä sanamuotoihin ja siihen, kuinka tarkasti musiikinopetuksen toteutusta ja tavoitteita eri vuosiluokilla oli eritelty. Käytännössä tällaisilla sanamuodoilla ei ole välttämättä merkitystä. Kuitenkin ne heijastavat niitä ajatusmalleja ja asenteita, joita opetussuunnitelman laatijalla on musiikinopetuksesta ollut. Kaikki opetussuunnitelmat noudattelivat valtakunnallisen opetussuunnitelman linjaa hyvin tarkasti. Joitakin erityispiirteitä tai painotuksia opetussuunnitelmissa tosin löytyi. Tässä erittelyssä tarkkoja lähteitä ei mainita tutkimusaineiston luottamuksellisuuden vuoksi.

Jyväskylän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, että musiikki ei ole vain lahjakkaiden etuoikeus, vaan arvioinnissa tulee huomioida nimenomaan ”kiinnostuneisuus, halu oppia, ja kyky nauttia ” musiikista. Näiden piirteiden voi hyvin ajatella ilmentävän myös oppilaan motivoituneisuutta musiikkiin. Tämä tuo oppilaan motivoituneisuuden hyvin lähelle koulun arkea, sillä tämän opetussuunnitelman mukaan sitä käytetään yhtenä oppilasarvioinnin perusteista. Tutkimuskoulun omassa opetussuunnitelmassa painotettiin harrastuneisuuteen ohjaamista ja oppilaiden erilaisten taustojen huomioimista musiikin opetuksessa ja oppimissisällöissä. Kulttuuriperinteeseen tutustuttaminen on opetussuunnitelman mukaan nivottu koulun juhliin ja muihin yhteisiin perinteisiin.

Nokian kunnan perusopetuksen opetussuunnitelman erityispiirre valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan verrattuna oli musiikin huomioiminen viestintävälineenä ja musiikinopetuksen eheyttäminen mediakasvatukseen.

Jyväskylän maalaiskunnassa viestintä- ja mediavälineistön käyttöä suositeltiin opetusvälineinä, mutta musiikin merkitystä median välineenä ei eritelty. Tämä opetussuunnitelma erosi muista kaikkein eniten, sillä se oli hyvin tarkka ja eritteli jokaisen vuosiluokan tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi myös työtapoja, joilla kyseiset tavoitteet tulisi saavuttaa. Tämä kunnan tason opetussuunnitelma oli hyvin paljon tarkempi kuin sen alueella sijaitsevan koulun oma opetussuunnitelma. Erikoisuutena musiikkiliikunnan oppimissisällöissä eriteltiin perinteisiä suomalaisia tansseja.

Jyväskylän maalaiskunnasta mukana olleen koulun opetussuunnitelma painotti musiikin integroimista koulun juhliin ja luokan muihin oppisisältöihin. Musiikin oppisisällöt oli eritelty hyvin tarkasti ja niiden pääpaino oli muihin tutkimuskouluihin verrattaessa selvästi musiikinteorian perusteissa, kuten eri tahtiosoituksissa ja intervalleissa, perinteisessä koululaulustossa (mm. maakuntalaulu, kansallislaulut) sekä laulutaidossa ja Orff-soittimistossa. Muista opetussuunnitelmista selvästi poiketen oli mainittu virsisuosituksia kullekin luokka-asteelle. Lisäksi painotettiin musiikin harrastusmahdollisuutta koulun kerhossa. Tässä tarkastelussa käytetty opetussuunnitelma on vuodelta 1994 ja koulun uusi opetussuunnitelma työstetään tämän vuoden aikana.

Yleisesti kaikissa opetussuunnitelmissa korostetaan musiikin merkitystä kulttuuri-identiteetin luojana ja kulttuurien ymmärtämisen välineenä. Lisäksi musiikillisen minäkäsityksen katsotaan olevan kiinteä osa oppilaan identiteettiä ja näin tärkeä vaikutustekijä kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa.

3.2 Tuntimäärät

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004, 302) määritellään taide- ja taitoaineiden vähimmäistuntimääräksi 26 vuosiviikkotuntia jaettuna vuosiluokille 1-4. Näistä musiikkia tulee olla vähintään 4 vuosiviikkotuntia. Vuosiluokilla 5–9 vuosiviikkotunteja musiikissa tulee olla yhteensä vähintään 3. (emt.)

Tutkimuskouluissa vuosiviikkotunnit on jaettu seuraavasti siten että viidensillä luokilla musiikkia on kouluissa B ja C yhteensä 2 vuosiviikkotuntia, ja koulussa A 2 tai 1 vuosiviikkotuntia. Kaikkien koulujen tuntijaoissa nousee esiin taito- ja taideaineiden tuntien jakamisen problematiikka. Taito ja taideaineisiin vuosiviikkotunnit on määritelty yhteisiksi esimerkiksi koulussa A. Tämä on nähtävissä taulukossa 1.

Taulukko 1. Musiikin vuosiviikkotuntimäärät tutkimuskouluissa.

Musiikin vuosiviikkotuntimäärät tutkimuskouluissa							
	1lk	2lk	3lk	4lk	5lk	6lk	yht
Koulu A, musiikki+ taide yhdessä *	3	3	4	3	3	3	12-24 vuosiviikkotuntia
Koulu B	1	1	1	2	2	1	8 vuosiviikkotuntia
Koulu C	7**	7**	2	2	2	1	***
*Opettajan valinnan mukaan, kuitenkin vähintään niin, että valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukainen taito- ja taideaineiden tuntikertymä toteutuu oppilaan kohdalla kuuden kouluvuoden aikana. ** Taito- ja taideaineet yhdessä *** Niin, että vähintään valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden minimi täyttyy							

Opetussuunnitelmia ja erityisesti tuntijakoa tarkastellessa koulun musiikinopettajan merkitys korostuu. Musiikinopettaja on avainasemassa koulun omaa opetussuunnitelmaa laadittaessa, ja tämän lisäksi musiikinopettaja voi keskustella opetussuunnitelmasta myös kunnallisella tasolla. Taito- ja taideaineiden tuntimäärät on sidottu nykyisessä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa yhteen. Musiikin

opetukseen on siis mahdollista saada käyttöön vuosiviikkotunteja enemmänkin kuin valtakunnallinen opetussuunnitelma vähimmillään vaatii. Näitä tunteja jaettaessa musiikinopettajan tehtävänä on luoda mahdollisimman hyvät musiikin oppimismahdollisuudet oppilaille. Jos musiikinopettaja itse ei puhu musiikintuntien lisäämisen puolesta, ei sitä kukaan muu hänen puolestaan tee.

4 MOTIVAATIO

Motivaatio ohjaa ihmisen toimintaa (Kuusinen 1995, 192–193). Se on moniulotteinen käsite, jota on pyritty kuvaamaan mitä erinäisimmillä tavoilla. Varhaisemmat näkemykset ovat liittäneet motivaation ihmisen fyysisiin ja henkisiin perustarpeisiin. Sitä on myös pyritty selittämään henkilön tulkintojen, minäkäsityksen ja halujen pohjalta. (Kuusinen 1995, 192–202; Dunderfelt, Laakso, Peltola, ja Vidjeskog 1997, 103–109.) Käsitteen käytön suhteen on ollut paljon erimielisyyksiä, sillä sen rajaaminen ihmisen toimintaan on vaikeaa. Laajimmillaan sen voi ajatella käsittävän kaikkia ihmisen tekemiä valintoja, kun toisaalta suppeimmillaan tarkasteltuna käsitteen käytön tarve saattaa kadota kokonaan. (Ford, 1992, 6–24.)

4.1 Systemiteoreettinen motivaatioteoria

Systemiteoreettisessa motivaatioteoriassa ihminen käsitetään kokonaisuudeksi, jonka olemiseen kuuluu kehollinen, ajatuksellinen ja situationaalinen ulottuvuus. Tämä käsitys noudattelee holistista käsitystä ihmisen olemisesta. Koko motivaatioteorian taustalla vaikuttaa Donald Fordin ja Hugh Urbanin kokoama teoria elävien systemien kehyksestä (the living systems framework (LSF)), jossa ihmisen olemista käsitellään kokonaisvaltaisesti ja ihmisen dynaaminen toiminta ympäristönsä kanssa otetaan huomioon. (Ford, 1992, 17–64). Termi kontekstisidonnainen toimija (person-in-context), jota Martin E. Ford käyttää, pohjaa juuri tähän käsitykseen ihmisestä toimijana ympäristössään. Ihmisen nähdään olevan psyykkisfyysisosiaalinen kokonaisuus, joka toimii aktiivisesti erilaisissa sosiaalisissa tapahtumaympäristöissä ja rakentaa itse tavoitteensa ja ohjaa toimintaansa (Vuorinen, Tuunala ja Mikkonen 1995, 132–135). Nämä ovat ne lähtökohdat, joille Martin E. Ford pohjaa systemiteoreettisen motivaatioteoriansa.

Systemiteoreettisen motivaatioteorian tarkoitus on luoda olemassa olevia motivaatioteorioita integroimalla kokonaisvaltainen lähestymistapa motivaatioon. Tässä lähestymistavassa otetaan erityisesti huomioon motivaation käsitteen ongelmat, teorian monipuoliset mahdollisuudet käytäntöön soveltamisessa, sekä motivaation dynaaminen luonne eri käytännön tilanteissa. Perinteisesti motivaatioteoriat ovat olleet hyvin erillisiä toisistaan, eikä niitä ole aiemmin integroitu. Systemiteoreettisessa motivaatioteoriassa Ford on halunnut yhdistää eri teorioiden vahvuudet ja näin koota mahdollisimman kattava ja käyttökelpoinen teoreettinen käsitys motivaatiosta. (Ford 1992, 3–12.)

Ajatus eri motivaatioteorioiden vahvuuksien yhdistämisestä tuntuu amerikkalaiselta supersankaritarinalta; pienistä palasista saadaan koottua kaikenkattava kokonaisuus. Herää kysymys, josko vahvuuksien yhdistämisessä teorioiden heikkoudet yhdistyvät yhtä lailla, joskin niin monimutkaisesti että niitä on hankalaa eritellä. Kokonainen ihmisyyksi ei ole koottavissa yhteen pienistä palasista, kuinka sitten ihmisen toimintaa kuvaava motivaatioteoria voisi olla? Erilaisten ja eri aikakausina vaikuttaneiden motivaatiopsykologien käsitysten yhdistämisessä on monenlaisia ongelmia, jotka Ford on ratkaissut pitämällä yhdistämiensä teoriat kuitenkin erillä toisistaan säilyttämällä lähdeviitteet ja tekemällä taulukoita, joissa eri teoretikkojen näkemykset on esitetty omissa lokeroissaan kuitenkin niin, että ne ovat helposti vertailtavissa. (Ford 1992, 174). Hieman yksinkertaistetusti voisin sanoa, että Ford on määritellyt motivaatioon vaikuttavia tekijöitä, ja sitten tarkastellut, mitä kaikkea aikaisemmin vaikuttaneilla motivaatiopsykologeilla on ollut näistä tekijöistä sanottavana.

Systemiteoreettinen motivaatioteoria erittelee motivaatiota kokonaisvaltaisena, ymmärrettävänä ja teoreettisesti käsiteltävänä käytännön ilmiönä. Sen syvällisen ymmärtämisen takaaminen vaatii tarkkaa tutustumista Donald E. Fordin elävien systeemien kehukseen (Living systems framework, LSF), joka selittää hyvin yksityiskohtaisesti ihmisen olemisen ja käyttäytymisen eri tasoja. (Ford, 1992, 12–16) Tämän tutkimuksen kannalta on kuitenkin oleellista käsitellä tässä vain itse tutkimuksessa käytetyn systemiteoreettisen motivaatioteorian perusteita.

Seuraavia kappaleita luettaessa on huomattava, että kun Ford käyttää kaavoja havainnoidakseen teoriaansa, kertomerkeillä toisiinsa sidottujen osa-alueiden suotuinen toteutuminen on välttämätöntä halutun tuloksen saavuttamiseksi. Lisäksi kaavat eivät ole matemaattisia, vaan niiden tarkoituksena on yksinkertaistaen kuvata teoreettisia suhteita ja osa-alueita, jotka ovat paitsi itsenäisiä, myös aina vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Ford 1992, 69, 71.)

4.2 Motivaatio ihmisen toiminnassa

Ford (1992) erittelee teoriassaan erilaisia motivaatioon liittyviä osa-alueita. Motivaatio käsitteenä on ilmiö, joka liittyy jonkinlaisen tavoitteen saavuttamiseen, itsensä kehittämiseen tai sosiaalisen kilpailukyvyyn lisäämiseen. Ford kuvaa ihmisen tuloksellisen kontekstisidonnaisen toiminnan edellytyksiä kaavalla:

$$\text{Tuloksekas tavoitteellinen toiminta} = \frac{\text{Motivaatio x Taito}}{\text{Biologia}} \times \text{Responsiivinen ympäristö}$$

Ford 1992, 69

Tämän kaavan Ford pukee sanoiksi seuraavalla tavalla: ”Perusperiaate on, että tuloksekas tavoitteellinen toiminta on motivoituneen, taidokkaan ja biologisilta kyvyiltään tavoitteeseensa pystyvän henkilön tulos toiminnassa, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa responsiivisen ympäristön kanssa...” (Ford 1992, 70).

Motivaatio on siis vaikuttavana osatekijänä ihmisen tuloksellisessa toiminnassa muiden tekijöiden ohella. Näitä tekijöitä Ford (1992) kuvaa seuraavasti:

Tuloksekas tavoitteellinen toiminta

Henkilön toiminta perustuu jonkin asian tai kyvyn kehittämiseen tai saavuttamiseen, toisin sanoen toiminnan tuloksellisuuteen. Fordin (1992) käyttämät englanninkieliset määritteet achievement ja competence avaavat termin tarkoitusta hieman eri tavalla kuin suomenkieliset vastineet tuloksellisuus ja kyvykkyys.

Motivaatio

Henkilön motivaatio, jonka tulee olla riittävä toiminnan aloittamiseen ja ylläpitämiseen tavoitteen saavuttamiseen asti. Henkilöllä täytyy olla valmiudet luoda ja suorittaa toiminta, joka mahdollistaa valitun tavoitteen toteutumisen.

Biologia

Henkilön biologisten valmiuksien ja fyysisen kunnan tulee pystyä mahdollistamaan motivaatio- ja taito-osioiden asettamien vaatimusten mukainen toiminta.

Responsiivinen ympäristö

Henkilön on oltava yhteistyössä toimintaa mielellään helpottavan ympäristön kanssa. Tärkeää on, ettei ympäristöltä saatu palaute tai muu ympäristöön liittyvä seikka ainakaan huonontaisi tavoitteen saavuttamisen todennäköisyyttä. Ympäristön tulee olla herkästi reagoiva ja ohjata toimintaa palautteella ihmisen toiminnasta.

(Ford 1992, 69.)

4.3 Motivaatio tuloksellisen toiminnan osatekijänä

Ford (1992, 123–125) katsoo motivaation käsitteen koostuvan neljästä tekijästä, tavoitteista, tunteista, sekä uskomisesta omiin kykyihin ja kontekstiin. Kontekstiin ja omiin kykyihin luottaminen (context and capability beliefs) liittyvät responsiivisen ympäristön ja henkilökohtaisten taitojen käsitteisiin, joiden vaikutus tulokselliseen toimintaan todettiin edellisessä kappaleessa. Ford käsittelee näitä motivaation ominaisuuksia yhteisesti termillä selviytymisodotukset (Personal agency beliefs), sillä ne vaikuttavat motivaatioon vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Ford 1992, 123–124, 74.) Motivaation koostumista Ford on kuvannut seuraavan kaavan avulla:

$$\text{Motivaatio} = \text{Tavoitteet} \times \text{Tunteet} \times \text{Selviytymisodotukset}$$

(Ford 1992, 124)

Kaavan mukaan motivaation käsite on yksilön henkilökohtaisista tavoitteista, tunteista ja selviytymisodotuksista koostuva järjestelmä (Ford 1992, 78; Dunderfelt ym. 1997, 109–111). Nämä kolme osatekijää ovat hyvin monimutkaisia ja riippuvaisia yksilön persoonasta, tapahtumanhetkisestä mielialasta, maailmantilasta

ja kaikista mahdollisista muista elämään vaikuttavista tekijöistä. Tässä vaiheessa teoriaa korostuu siis henkilön olemisen *kontekstisidonnaisena toimijana*.

Motivaation osatekijät toimivat dynaamisesti ja ovat kaikki erittelemätön osa motivaation kokonaisuutta. Näitä tekijöitä on syytä tarkastella hieman yksityiskohtaisemmin.

4.3.1 Tavoitteet

Tavoitteet ovat niitä asioita, joita henkilö haluaa toiminnallaan joko saavuttaa tai välttää (Ford 1992, 83). Korkean motivoituneisuuden takaamiseksi on tärkeää, että tavoite on sellainen, jonka henkilö on itse valinnut tai ainakin hyväksynyt omaksi henkilökohtaiseksi tavoitteekseen, sekä se, että tavoite on saavutettavissa. (Ford 1992, 74, Dunderfelt ym. 1997, 109–110.) Tavoitteille on ominaista, että ne ovat hyvin monimutkaisesti järjestäytyneitä. Ihmisen toiminnassa tavoitteet voivat olla päällekkäisiä tai samanaikaisia. Pitkäaikaiset ja lyhytaikaiset tavoitteet toimivat aina päällekkäin. Tuloksellisen toiminnan ja mielen tasapainon kannalta on tärkeää, että tavoitteet eivät olisi ristiriidassa toistensa kanssa. Se voi olla hyvin vaikeaa, sillä suuri osa tavoitteistamme ei ole tietoisia. (Ford 1992, 83–122.)

4.3.2 Selviytymisodotukset

Selviytymisodotukset ovat ihmisen sisäisiä olettamuksia ja tulkintoja sekä itsestään että siitä ympäröivästä henkisestä ja fyysisestä kulttuurista, jotka aktivoituvat toiminnan tavoitteen vaikutuksesta. (Ford 1992, 125.) Motivaation tekijöinä selviytymisodotukset ovat vaikutusvaltaisimmillaan silloin, kun toiminnassa korostuu oman persoonan kehittyminen, eli silloin kun tavoitteet ovat hyvin haastavia, mutta silti saavutettavuuden rajoissa. Selviytymisodotukset jaetaan kahteen luottamukseen: kontekstiin luottamiseen sekä omiin kykyihin luottamiseen.

Luottamus kykyihin

Systemiteorian käsitettä ”luottamus kykyihin” (capability beliefs) voi verrata Banduran käsitteeseen self-efficacy . Kuitenkin systemiteoreettisessa näkemyksessä

tällä termillä voidaan tarkoittaa hyvin laaja-alaisesti henkilön odotuksia tai oletuksia itsestään ja toiminnastaan. Ford kuvailee näitä merkityksiä seuraavasti ”...*luottamus kykyihin heijastaa henkilön erilaisia käsityksiä ja epäilyjä useilla eri taitoalueilla. Näitä ovat havainto-, motoriikka-, sekä kommunikaatiotaidot, muisti- tai tiedonkäsittelytaidot, itsesäätelytaidot, stressaavissa olosuhteissa toimimisen taidot, tai kyky keskittää tekemisensä ja pitäytyä valinnassaan toiminnan herätessä.*” (Ford 1992, 128.)

On myös huomattava, että ”luottamus kykyihin” -käsitteen alaisina tapahtuvat psykologiset prosessit ovat hyvin henkilökohtaisia ja usein suurelta osin tiedostamattomia ja koskevat hyvin tarkasti vain persoonaa itseään. Ne ovat suhteellisen pysyviä peruskäsityksiä omista kyvyistä, vaikka ne voivat muuttua dynaamisesti elämänkaaren aikana. (Ford 1992, 130; Dunderfelt ym. 1997, 13–15.)

Luottamus kontekstiin

Luottamus kontekstiin (context beliefs) on perustaltaan hyvin samanlainen käsite kuin luottamus kykyihin, mutta se kohdistaa luottamuksensa niihin ympäristön osa-alueisiin, jotka ovat kulloisenkin toiminnan kannalta oleellisia. Ford (1992) listaa neljä ulottuvuutta, jotka auttavat ymmärtämään niitä ilmiöitä, jotka vaikuttavat tähän selviytymisodotusten osa-alueeseen. Nämä ulottuvuudet muodostavat Fordin mukaan optimaalisesti toimintaa tukevan ympäristön henkilön toiminnalle.

1. *Ympäristön tulee tukea yksilön henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista kaikin puolin.* Se ei saa olla liian kontrolloiva, ja sen tulee tukea henkilön tavoitetta. Ympäristön vaatimukset tavoitteen saavuttamiseksi ja odotukset siihen johtavista toimista tulee olla samat kuin henkilöllä itsellään.
2. *Ympäristön tulee tukea henkilön biologisia ja kognitiivisia valmiuksia sekä olla vuorovaikutuksessa henkilön toiminnan kanssa.* Fyysinen ympäristö voi olla esim. niin sekava tai epätarkoituksenmukainen, ettei toimintaa pysty suorittamaan. Voi myös olla, että ympäristö ei pysty vastaamaan henkilön tarpeeseen saada ymmärrettäviä väliaikatietoja toiminnastaan ympäristöltään. (Esim. lapset ja vanhemmat tuntuvat puhuvan ”eri kieltä”, erilaiset kriisitilanteet)
3. *Ympäristöllä tulee olla tarvittavat materiaaliset ja tiedolliset resurssit tuloksellisen toiminnan tukemiseksi.* Ihmisen tulee voida saada neuvoja ja rakentavaa palautetta silloin kun toiminta ei tunnu etenevän tavoitetta

kohti. Lisäksi tarvittavat materiaaliset välineet, kuten esimerkiksi työkalujen, infrastruktuurin, ja kuljetusmahdollisuuksien tulee olla käytettävissä.

4. *Ympäristön tulee tarjota sellainen tunneilmapiiri, että se tukee ja edistää tuloksellista toimintaa.* Ympäristön tulee tarjota henkilölle lämpöä, sosiaalista tukea, ja luottamusta. Tämän on todettu edistävän paitsi motivaatiota, myös oppimista ja suorituskyykyä monenlaisissa ympäristöissä.

Ford 1992, 130–133

Ford (1992) on kehittänyt selviytymisodotusten osa-alueiden avulla ristiintaulukoinnin, joka tuottaa 10 erilaista mahdollista selviytymisodotusten kombinaatiota tai luokkaa. Tämän luokittelun avulla systeemiteoria pyrkii kuvailemaan ja analysoimaan toimintaan vaikuttavia tekijöitä, sekä luokittelemaan sen, onko toiminta sisäisesti vai ulkoisesti ohjautunutta. Tämä on erityisen oleellista itse motivaation kannalta, sillä modernin motivaatiotutkimuksen yksi oleellinen luokittelu on motivaation jakaminen sisäiseen (intrinsic) ja ulkoiseen (extrinsic) motivaatioon. (Ford 1992, 133 – 138, Byman 2002, 26–37.)

Taulukko 2. Selviytymisodotusten ristiintaulukointi

		LUOTTAMUS KYKYIHIN		
		Voimakas	Keskimääräinen tai vaihteleva	Heikko
LUOTTAMUS KONTEKSTIIN	Positiivinen	I	Vt	A
		Itsevarma	Vaatimaton	helposti Alistettava
	Neutraali tai vaihteleva	S	Ev	EI
		Sitkeä	Epävarma	Itseään Epäilevä
	Negatiivinen	H tai Vm	L	T
		Hyväksyvä tai Vihamielinen	Lannistettu	Toivoton

Ford 1992, 134

LUOKKIEN SELITYKSET

I= Itsevarma (R=Robust) voimakas ja varma tarkoituksissaan ja olemuksessaan
 Vt=Vaatimaton (M=Modest) arvioi kykynsä keskivertoisiksi
 A=Helposti alistettava (F=Fragile) ehjä, mutta helposti hajoava tai vahingoittuva

S=Sitkeä (T=Tenacious) Vahva haasteiden ja ongelmien käsittelyssä ja ratkaisussa
 Ev=Epävarma (V=Vulnerable) toimii hyvin, mutta on riskialtis vaikeissa olosuhteissa

EI=Itseään epäilevä (S=Self-doubting) Ei usko omiin mahdollisuuksiinsa onnistua
 H=Hyväksyvä (A1=Accepting) kestää vaikeudet rohkeasti ja valittamatta
 Vh=Vihamielinen (A2=Antagonistic) Taipumus avoimeen vihamielisyyden tai ärsytyksen ilmaisemiseen.

L=Lannistettu (D=discouraged) Ei saa tukea itselleen, mutta omaa silti vielä jonkin verran toivoa tai itseluottamusta

T=Toivoton (H=Hopeless) Ei odota toiminnan onnistuvan millään tavalla

Ford 1992, 133–139

Tämä kenttä, jolle henkilöt sijoitetaan heidän kokemiensa selviytymisodotusten mukaisesti, auttaa jäsentämään ja lähestymään niitä asioita, jotka vaikuttavat motivaatioon toiminnassamme. Luokittelun tarkoituksena ei ole arvottaa ihmisiä, vaan toiminta on aina sidoksissa tilanteeseen, tavoitteeseen ja toimijan selviytymisodotuksiin toiminnan hetkellä. Luokat eroavat paitsi siinä, kuinka hyvin ne tukevat motivaatiota, myös siinä, millaisen toiminnan tukemisessa ne ovat parhaimmillaan.

Itsevarmuuden luokka on motivaation kannalta katsottuna kaikkein voimakkain, minkä selittää suotuisat arvot sekä kykyihin että kontekstiin luottamisen akseleilla. Sitkeä luokka on voimakkuudeltaan lähes sama, ainoa ero itsevarmuuden luokkaan on jonkinasteinen odotus siitä, ettei ympäristö tue toimintaa kokonaisvaltaisesti. Myös vaatimattomuuden luokka on tuloksellisen toiminnan kannalta hyvinkin positiivinen. Tässä luokassa nimittäin toimija on avoin ympäristön suotuisalle vaikutukselle ja näin asetelma on ideaalinen esimerkiksi ryhmätyölle. Toisaalta se tukee myös pitkäjänteisen toiminnan edellytyksiä; realistista kuvaa omista taidoista ja niiden kehittämistä yhteistyössä muiden kanssa, josta esimerkiksi soitonopettelu on hyvä esimerkki. (Ford 1992, 133–136.)

Taulukon oikeaa alakulmaa lähestyttäessä hyvän motivaation saavuttamisen edellytykset vähenevät, ja alakulman luokka ”toivoton” on tila, jossa itseluottamus ja käsitys omista taidoista ovat mitättömiä ja onnistumisen mahdollisuutta pidetään mahdottomana, epäonnistumista puolestaan vääjäämättömänä. Empiirisen

tutkimuksen pohjalta tämä luokka on yhdistetty paitsi depression, myös ennenaikaiseen kuolemaan. (Ford 1992, 136–137.)

Fordin luokittelu on hyvin mustavalkoinen ja sen tarkkuutta jokapäiväisessä toiminnassa sietää epäillä. Ford luokittelee motivaatiota ihmisen toiminnassa niin laajana käsitteenä, että kokonaiskuvasta muodostuu väkisinkin sekava. Voiko todellakin ajatella, että samat motivaatioon vaikuttavat tekijät, vain eri voimakkuuksilla, ohjaavat ihmisen toimintaa esimerkiksi taiteen tekemisessä, kaupassa käynnissä tai keskellä kansallista kriisitilannetta? Tuntuu kummalliselta teoretisoinnilta arvioida ympäristön suotuisuuden merkitystä toiminnan jatkumisen kannalta, kun käytännössä kyseessä voi olla mikä tahansa ympäristön tilanne positiivisen palautteen vähäisyydestä yleiseen ulkonaliikkumiskieltoon.

4.3.3 Tunteet

Tunteilla on erityisen tärkeä rooli systeemiteoreettisessa motivaatioteoriassa. Teorian mukaan tunteet ovat toiminnan energiaa ja sytyke, joka saa meidät toimimaan. (Dunderfelt ym. 1997, 11.) Tunteista puhuttaessa Ford käyttää käsitettä tunneperäiset prosessit (emotional arousal processes) (Ford 1992, 138).

Ford (1992) jakaa tunneperäisen prosessin ilmenemisen kolmeen osaan, jotka kaikki ovat toiminnassa jokaisessa tunne-elämyksessä. Nämä ryhmät ovat affektiivinen (affective tai neural-psychological), fysiologinen (physiological) ja vuorovaikutteinen (transactional). Affektiivinen puoli kuvastaa henkilökohtaista tunne-elämystä, fysiologinen tunteiden fysiologista pohjaa ja vuorovaikutteinen ulospäin näkyviä eleitä ja ilmeitä, jotka kuvastavat tunnetilaa ja vaikuttavat näin siihen kontekstiin, jossa henkilö kulloinkin on. (Ford 1992, 138.)

Erityisen suuri merkitys tunteilla on tavoitteen valitsemisen, pysyvyyden ja saavuttamisen suhteen. Tunteet ohjaavat valintojamme, ja usein suuret tunne-elämykset liittyvät esteisiin tai mahdollisuuksiin, joita näemme tavoitteemme ja sen saavuttamisen välillä olevan. Ford (1992) viittaa tekstissään tunnetutkija Frijdaan: ”Frijdan mukaan tunteet heräävät niiden tapahtumien kautta, jotka ovat jotenkin

linkittyneet henkilön tavoitteisiin, motiiveihin tai kiinnostuksen kohteisiin.” (Ford 1992, 140.) Motivaation osa-alueista tunteiden alue on ainoa, joka toimii tietoisuudessamme. Selviytymisodotukset ja tavoitteet ovat usein ainakin osittain alitajuisia, mutta tunne-elämykset ovat hyvin tietoisia ja ne aiheuttavat nopean ja voimakkaan, joko positiivisen tai negatiivisen, kokemuksen. Tunteiden vaikutus motivaatioon on erityisen suuri pienillä lapsilla. (Ford 1992, 138–142; Dunderfelt ym. 1997, 116.)

Tunneperäisten prosessien kolmijakoisuus selittää sen, että tunne-elämyksiä syntyy usealla eri tavalla. Fysiologinen tapa liittyy aivojen välittäjäaineiden toimintaan tai hormonitoimintaan. (Ford 1992, 143; Lyytinen & Himberg 2000, 99–100.) Toinen tapa tunnereaktion syntyyn on välitön havainto ja siitä syntynyt tunnereaktio, joka on yleisin tunnereaktion syntymistapa hyvin pienillä lapsilla. (Ford 1992, 143).

Aikuisten ja varttuneempien lasten keskuudessa tunneprosessin aktivoituminen liittyy kuitenkin kognitiivisiin arviointeihin, joissa henkilö tulkitsee fyysisesti kokemiaan tunnetiloja kognitioidensa kautta. (Ford 1992, 146; Lyytinen & Himberg 2000, 101–103.)

Tunteiden merkitys toiminnassa näkyy kaikkein selvimmin hyvin lyhyen tähtäimen toiminnoissa. Tämän vuoksi niiden merkitystä motivaatioissa ei ole aikaisemmissa teorioissa otettu kovin kokonaisvaltaisesti huomioon ja niiden vaikutus on käsitelty osana selviytymisodotuksia. Systemiteoreettisessa näkemyksessä tunteet ovat kuitenkin hyvin voimakas osa motivaation muodostumista. Donald Ford (1992) on elävien systeemien teoriassaan eritellyt neljätoista perustavanlaatuisia tunnetilaa, joilla on kullakin omanlaisensa vaikutus motivaation muodostumisessa. Tunnetilat on luokiteltu tunneulottuvuuksiksi, joiden alueella tunnekokemus voi vaihdella laidasta toiseen. Tämä tunneteoria on sellaisenaan osa systemiteoreettista motivaatioteoriaa (Ford 1992, 147–148):

Neljä välineellistä tunneulottuvuutta, jotka auttavat käytösepisodin aloittamisessa, jatkamisessa, kertaamisessa sekä lopettamisessa ovat:

1. Tyydytys-mielihyvä-ilo, joka kannustaa jatkamaan tuloksellista toimintaa

2. Alakulo-lannistuneisuus-masentuneisuus, joka kannustaa lopettamaan toiminnan, joka ei ole tavoitteen saavuttamisen kannalta tuloksellista.
3. Uteliaisuus-mielenkiinto-innostuminen, joka kannustaa hankkimaan uutta tietoa ja on erityisen voimakkaasti vieraissa konteksteissa
4. Välinpitämättömyys-kyllästyneisyys-apatia, joka kannustaa lopettamaan toiminnan, joka tuntuu liian tutulta tai epätarkoituksenmukaiselta, tai toimii liian tutussa ympäristössä.

Neljä välineellistä tunneulottuvuutta, jotka auttavat selviytymään mahdollisesti toimintaa häiritsevissä tai sille vahingollisissa olosuhteissa ovat:

1. Säpsähtäminen-yllätys-hämmästyneisyys, jonka tehtävä on häiritä meneillään olevaa toimintaa niin, että yllättävien tilanteiden tärkeys voidaan arvioida.
2. Ärsytys-viha-raivo, joka puolestaan perustuu tulkintaan esteistä tavoitteen saavuttamisen tiellä ja kannustaa niiden poistoon aggressiivisin tavoin.
3. Varovaisuus-pelko-kauhu, joka suojaa henkilöä olosuhteissa, jotka uhkaavat hänen fyysistä tai psyykkistä hyvinvointiaan.
4. Haluttomuus-iljetys-inho, joka estää ihmistä toimimasta ympäristöissä, jotka saattavat olla vaaraksi fyysiselle terveydelle.

Kolme sosiaalista tunneulottuvuutta, jotka auttavat säätämään ihmissuhteiden luomista ovat:

1. Seksuaalinen herääminen-mielihyvä-kiihottuminen, joka kannustaa lajinjatkamisen kannalta välttämättömiin toimenpiteisiin.
2. Hyväksyminen-kiintymys-rakkaus, joka mahdollistaa täysivaltaisen yhteistyön ja luottamuksen ja antaa psyykkistä mielihyvää.
3. Yksinäisyys-alakuloisuus-suru, joka auttaa henkilöä vaikeissa tärkeiden ihmissuhteiden menettämistilanteissa ja mahdollisesti auttaa korjaamaan niitä.

Kolme sosiaalista tunneulottuvuutta, jotka auttavat mukautumaan tai tekemään yhteistyötä sosiaalisten organisaatioiden ja sosiaalisten odotusten kanssa ovat:

1. Nolostuminen-häpeä/syällisyys-nöyryytys rohkaisee henkilöä toimimaan ryhmän sosiaalisten arvojen, normien ja käyttäytymissääntöjen rajoissa, ovat ne sitten kirjoitettuja ja kirjoittamattomia.
2. Ylenkatse-halveksunta-väheksyntä ohjaa ihmistä torjumaan sellaisen käytöksen muilta henkilöiltä, joka sotii ryhmän normeja vastaan.

3. Kauna-kateellisuus-vihamielisyys, joka puolestaan rohkaisee ihmisiä korjaamaan muiden ryhmässä olevien käytöstä, mikäli heidän käyttöksensä vaikuttaa uhkaavan henkilön sosiaalista statusta tai sen saavuttamista.

(Ford 1992, 147–150.)

Tunteiden ottaminen näin perusteellisesti huomioon motivaation muodostumisessa on yksi syy siihen, että käytän juuri systeemiteoreettista motivaatioteoriaa tämän tutkimuksen lähtökohtana. Tunneulottuvuudet ovat mielestäni lähes käsin kosketeltavia luokkayhteisössä, ne tuntuvat vaikuttavan voimakkaasti kouluikäisten lasten ryhmissä, ja niistä tietoinen opettaja voi käyttää niitä hyväkseen paitsi jokapäiväisessä luokkatoiminnassa, etenkin luokkailmapiirin ongelmatilanteissa. Lisäksi nykytutkimukset osoittavat, että tunteilla on selkeä yhteys paitsi motivaatioon, myös oppimiseen (Talib 2002, 56–57).

4.4 Motivaatio musiikkiharrastuksessa

Fordin kokoama systeemiteoreettinen motivaatioteoria on sovellettavissa musiikkiharrastukseen. Tavoitteet, selviytymisodotukset ja tunteiden kentät voidaan eritellä myös musiikkiharrastustoiminnassa aivan kuten missä tahansa muussa inhimillisessä toiminnassa. Niillä on kuitenkin joitakin erityispiirteitä, jotka ovat ominaisia juuri musiikkiharrastukseen liittyen.

Tavoitteiden osalta suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä painopiste on taidemusiikin opettamisella ja opetus tähtää ammattimaiseen musiikin tuntemiseen jo hyvin varhaisessa vaiheessa (Kosonen 1996, 53). Oppimisen motivaation kannalta tämä päätavoite on lapselle hyvin kaukainen eikä sillä ole merkittävää vaikutusta motivaatioon pitkäjänteisen työskentelyn jatkumisen takaamiseksi (Ford 1992, 255; 97–99). Motivaation takaamiseksi on välttämätöntä luoda välitavoitteita, jotka tukevat päätavoitteen saavuttamista. Fordin (1992, 99) mukaan ”tuloksellinen toiminta vaatii toimintastrategian, joka painottaa lyhyen tähtäimen tavoitteita, jotka ovat saavutettavissa. Tämän lisäksi pitkäaikaisen tavoitteen pääpiirteitä ja luonnetta tulee kerrata tietyin aikavälein. Nämä kertaukset tekevät lyhyen tähtäimen

tavoitteista mielekkäitä ja auttavat niitä tukemaan pitkän tähtäimen tavoitetta yhä paremmin.” (Ford 1992, 99.) Omat kokemukseni musiikkioppilaitostyöskentelystä noudattavat tätä näkemystä. Pää tavoitteena on instrumentin mahdollisimman täydellinen hallinta. Lyhyen tähtäimen tavoitteita on olemassa monenlaisia pienemmästä suurempaan, esimerkiksi soittotunnit, esiintymiset ja tutkinnot. Kaikissa näissä lyhyen tähtäimen ”välitapeissa” saadaan ja annetaan palautetta ja muistutetaan siitä, minkä virtuoosisen tai musiikillisen tavoitteen saavuttamiseksi mitään harjoitustyötä tehdään lisäksi pohtien sitä, miten työssä on edistytty. Kianto (1994, 113–114) kuvaa tätä näkökulmaa ja harjoitusmotivaatiota tukevaa käytännön pianonsoitonopettajan työtä seuraavasti: ”Mitä nuorempi oppilas, sitä tärkeämpää on [edellä kuvattu] taustatyöskentely. Houkuttelevan kuoren alla on oltava eritelty työsuunnitelma, joka ehkäisee epäonnistumiset ja varmistaa onnistumisen elämyksen. Työsuunnitelma tarjoaa myös valmiit harjoitusyksiköt, joiden koon määrää oppilaan omaksumiskyky.”

Hallam (2002, 233–235) korostaa musiikillisessa motivaatiossa ympäristön merkitystä. Hänen mukaansa on hyvin tärkeää, miten tavoitteisiin päästään ja millaiset odotukset harrastajaan kohdistetaan. Ympäristön osa-alueista musiikkiharrastuksen alkamiseen vaikuttavat vallitseva kulttuurinen ja sosiaalinen ympäristö sekä erityisesti kouluinstituutio, opettaja ja perhe. Hallamin (2002, 235) ja Kososen (1996, 51) mukaan etenkin lapsilla harrastuksen aloittamisen ja harjoittelun kannalta vanhempien vaikutus on tärkeä.

Harrastuksen toimintaympäristön eli toiminnan kontekstin (systemiteoreettisen motivaatioteorian terminologiaa käyttäen) tulee olla mahdollisimman hyvin toimintaa tukeva ja kannustava motivaation riittävyyden kannalta. Motivaation osa-alueista ympäristöllä on suurin vaikutus selviytymisodotuksiin eli siihen, millaiset käsitykset harrastajalla on omista kyvyistään ja ympäristön tuesta toiminnalleen. (Ford 1992, 130–133.) Ympäristön toimijat, etenkin opettaja, voivat siis vaikuttaa soittomotivaatioon käyttämällä motivaatiota lisääviä menetelmiä kuten toimintaa tukevaa tunneympäristöä sekä selkeitä ja oppijalle vaikeusasteeltaan sopivia tavoitteita. (Ford 1992, 205–206.)

Tunteilla on musiikkiharrastuksessa aivan erityinen merkitys. Musiikin kuuntelun on havaittu vaikuttavan aivoissa limbisen järjestelmän toimintaan, johon aivojen tunteita säätelevät toiminnat ovat suurelta osin sijoittuneet (Ahonen 1993, 52–56). Musiikki siis vaikuttaa tunteisiin fysiologisten prosessien kautta, joka on otettu huomioon yhtenä motivaatioon vaikuttavana tekijänä systeemiteoreettisen motivaationäkemysten erittelemisissä tunneulottuvuuksissa.

Hallamin (2002) mukaan henkilökohtainen sitoutuminen musiikkiin on se tekijä, joka lopulta takaa musiikillisen kehityksen. Musiikkiin täysin sitoutuneet henkilöt saavat musiikin tekemisestä ja kuuntelemisesta hyvin voimakkaita tunne-elämyksiä. Sloboda (1991) on Hallamin (2002) mukaan esittänyt, että varhaisessa lapsuudessa koetut musiikin aiheuttamat positiiviset tunne-elämykset voisivat olla se sytyke, joka aloittaa koko elämän kestävän sitoutumisen musiikille. Tätä näkemystä tukee myös Hallamin (2002, 236) käsitys siitä, että musiikillisista kokemuksista saadut positiiviset tunne-elämykset saadaan yleensä turvallisissa ympäristöissä, joissa ei ole odotuksia esiintymisen laadun suhteen. Samaan näkemykseen voidaan liittää myös Csikszentmihalyin kuvaus flow-kokemuksesta, johon pääseminen vaatii henkilön täysipainoisen keskittymisen, mikä on huomattavasti vaikeampaa tilanteissa, joissa odotukset suorituksen tasosta ovat korkealla. (Csikszentmihalyi 1991, 3).
Varhaislapsuuden ajan voi ajatella olevan juuri tällainen turvallinen ja kriittikön toimintaympäristö, jossa flow-kokemuksen saamiselle on hyvät edellytykset, ja joka on varhaisen musiikillisen motivaation ja sitoutumisen syntyiselle hyvä kasvualusta.

Rousun (1996, 46) pro gradu-tutkielmassa tulee esille musiikkikoululaisten oma näkemys siitä, mitä musiikkiharrastus heille antaa ja mitä se heiltä vaatii. Tutkimukseen osallistujat olivat 11-vuotiaita, ja heistä haastateltiin kuutta vastaajaa jotka harrastivat musiikkia valtakunnallista musiikkikoulujen opetussuunnitelmaa noudattavassa musiikkikoulussa. Haastateltujen mukaan musiikkiharrastus vaatii kärsivällisyyttä, harjoittelua ja keskittymiskykyä. Vastavuoroisesti musiikkiharrastuksen koettiin antavan taidon soittaa, mielihyvää, haasteita, esiintymiskokemusta, sekä mainetta, kavereita ja suosiota. Motivaatioteorioiden

kannalta ajateltuna kaikki nämä piirteet tukevat sisäisesti ohjautuneen motivaation kehittymistä.

4.5 Motivaatio koulun musiikin tunneilla

Musiikin opetus koulussa on hyvin erilaista kuin konservatorioissa. Perusopetuksen alemmilla luokilla opettajien ei tarvitse keskittyä suuriin musiikillisiin saavutuksiin vaan siihen, että lapset voisivat saada musiikillisiä kokemuksia. Musiikkikouluissa opettajat välittävät paitsi musiikkikokemuksia, myös niitä taidemusiikin opetuksen traditioita, jotka elävät konservatorioperinteessä. Ero on näin selkeästi nähtävissä sekä oppisisällöissä että tavoitteissa. Lisäksi perusopetuksessa musiikinopetus tapahtuu ryhmässä, ja musiikki on oppiaineena yksi muiden kouluaineiden joukossa.

Näiden erityispiirteiden valossa motivaation osa-alueita tarkastellessa oppimisen tavoitteet ovat koulun musiikinopetuksessa hyvin erilaisia musiikkiharrastukseen tai soittotunneilla käyntiin nähden. Tavoitteena ei ole oppia hallitsemaan mitään musiikin osa-aluetta mahdollisimman täydellisesti, vaan kehittyä omien valmiuksiensa puitteissa ja rakentaa itselleen henkilökohtainen, luova suhde musiikkiin ja tutustua sen eri ilmaisukeinoihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 233). Tämä tavoite on paitsi sisällöltään, myös ajalliselta luonteeltaan ja jatkuvuudeltaan erilainen. Musiikkiharrastuksella on usein hyvin selkeä pitkän tähtäimen päämäärä, oppiminen soittamaan (Musiikin perusopetuksen perusteet 2002, 9–10). Koulun musiikinopetuksessa päämääränä on kokonaisvaltainen musiikkiin tutustuminen, mutta tälle tavoitteelle ei ole asetettu minkäänlaista aikarajaa. Musiikintunneilla käydään aina lukion ensimmäiseen luokkaan saakka, jonka jälkeen koulun musiikinopetukseen osallistuminen on valinnaista (POPS 2004, 233, LOPS 2004 170–171). Lyhytaikaisten tavoitteiden sisällöt siis riippuvat koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta ja opettajasta. Jotta nämä tavoitteet motivoisivat oppilaita mahdollisimman hyvin, tulisi niiden tukea motivaatiota lisäävien tavoitteiden periaatteita eli tarkoituksenmukaisuutta, tärkeyttä,

saavutettavuutta sekä positiivisten tunne-elämysten kokemista saavuttamisprosessissa. (Ford 1992, 250.)

Motivaation osa-alueista selviytymisodotusten osalta luokkahuone on oma maailmansa. Koska systeemiteoreettinen motivaatioteoria käsittelee ihmistä aina siinä kontekstissa, jossa hän toimii, ei ryhmän vaikutusta selviytymisodotuksiin voi jättää huomioimatta.

Schmuck ja Schmuck (1997) erittelevät ryhmän työkykyisen toiminnan edellytyksiksi täydellisen luottamuksen ja avoimen kommunikaation. Mikäli näitä piirteitä ei saavuteta, ryhmän yhteistyölle perustuva oppiminen on ryhmän jäsenille vaikeaa, jopa mahdotonta. (Schmuck & Schmuck 1997, 2.) Musiikin työtavoissa korostuu yhteistyö, joten ryhmän toiminnan merkitys motivaatioon vaikuttavana tekijänä koulun musiikinopetuksessa on suuri (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 122–203). Lisäksi ryhmän työskentelyä ja ryhmän jäsenten käyttäytymistä ohjaavat normit, jotka ovat useimmiten tiedostamattomia käyttäytymismalleja ja sääntöjä. Nämä normit vaikuttavat ryhmän arvoihin ja ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin ja rooleihin. (Schmuck & Schmuck 1997, 196, 198, 202–203.) Mikäli ryhmään muodostuu käyttäytymisnormeja, jotka vähättelevät oppimisen merkitystä tai kannustavat toimimaan opettajan neuvoja vastaan, oppimisen motivaatio laskee.

Luottamus ympäristöön onkin oppitunneilla hyvän motivaation perusedellytys. Luokkatilanteissa korostuu erityisesti Fordin (1992, 131) esittämä henkilön toimintaa tukeva tunneilmapiiri. Lämmin ja oppimiselle avoin ilmapiiri luokassa mahdollistaa oppimisen perustumisen yhteistyölle. Tämän saavuttamiseksi luokan tulee olla ryhmänä toimintakykyinen, eli ryhmän jäsenten välillä tulee vallita luottamus ja avoimen kommunikaation ilmapiiri (Schmuck & Schmuck 1997, 2).

Selviytymisodotusten toisen osatekijän, omiin kykyihin luottamisen, pitäisi luokkaympäristössä toteutua ainakin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 233) mukaan, sillä yhtenä oppimisen tavoitteena on kehittää musiikillista osaamista nimenomaan oppilaan yksilöllisten taitojen pohjalta. Tämä saattaa olla käytännössä hyvin vaikeaa, sillä tavallisessa koululuokassa oppilaiden erilainen harrastuneisuus johtaa hyvin suuriin osaamiseroihin oppimisryhmien jäsenten välillä.

Luokkayhteistyössä korostuu ryhmän vaikutus paitsi oppimisen ja työnteon suhteen, myös tunneprosesseissa. On mielenkiintoista tarkastella elävien systeemien kehityksen tunneluokittelun sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä tunneulottuvuuksia ryhmäpsykologiselta kannalta. Molemmissa näkökulmissa nousevat esille samat asiat, mutta hieman eri valossa.

Fordin mukaan (1992, 150) kolme sosiaalista tunneulottuvuutta, jotka auttavat mukautumaan tai tekemään yhteistyötä sosiaalisten organisaatioiden ja sosiaalisten odotusten kanssa ovat (1) nolostuminen-häpeä/syyllisyys-nöyryytys, (2) ylenkatsehalveksunta-väheksyntä ja (3) kauna-kateellisuus-vihamielisyys. Näistä ensimmäiset tunteet ohjaavat yksilön omaa käyttäytymistä, toisin sanoen sitä, mitä ryhmässä saa tai ei saa tehdä. Ajatusmalli voi kulkea vaikkapa seuraavasti: ”Vajoaisin maan alle, jos muut saisivat tietää mitä tein äsken”. Toinen tunneulottuvuus puolestaan esittelee keinoja, joita henkilö käyttää torjuessaan sellaista käytöstä, joka hänen mielestään on ryhmän normien vastaista. Pienellä katseella tai kommentilla ”Ei sun ole pakko olla täällä – käyttäydy tai lähde.” voi viestittää, ettei toisen käytös ole ryhmän normien mukaista. Kolmannen ulottuvuuden tunnetilat liittyvät siihen, miten henkilö voi korjata sellaisten henkilöiden käytöstä, joka uhkaa hänen asemiaan ryhmän roolijärjestelmässä. ”Pidä huoli omista asioistasi” –asenne, tai henkilön mustamaalaaminen muille ovat esimerkkejä näiden tunnetilojen laukaisemista käyttäytymismalleista. (Ford 1992, 150)

On ymmärrettävää, että mikäli nämä esitetyt tunnetilat ovat kilpailevia ja esiintyvät voimakkaina ja jatkuvasti ryhmän sisällä, ei ryhmä ole vielä kypsä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Negatiivisesta sävystä huolimatta tunnetilat eivät ole negatiivisia, vaan ainoastaan luonnollisia. Vaikka sanamuodot ovat voimakkaita, voivat tunteet olla subjektiivisella kokemustasolla olla hyvin pieniä heittoja perusmielentilassa. (Ford 1992, 148).

Yksilökohtaiset tunnetasot, kuten ilon, mielihyvän sekä innostuksen ja kiinnostuksen kokeminen ovat avainasemassa motivaation luomisessa kouluympäristössä. Näiden tunteiden kokemisen mahdollistamiseen opettajalla on paljon valtaa.

Tunteiden olemassaolo on motivaation heräämisen ja pysyvyyden kannalta välttämätöntä. Tämän vuoksi myös koulun musiikinopetuksessa tunteiden osuus on tärkeä. Ford (1992, 215–216) kuvailee yhdeksi motivaatiota kohentavaksi tekijäksi tunteiden esiintuomisen. Hän korostaa, että tunteiden ei välttämättä tarvitse olla positiivisia saavutettavaa tavoitetta kohtaan. Tärkeintä on, että ne tuodaan esille ja ovat näin aktiivinen ja hyväksytyt osa inhimillistä tavoitteeseen johtavaa toimintaa.

Fordin teoria ottaa motivaation ilmiönä hyvin monipuolisesti huomioon. Sen lähtökohdana oleva holistinen ihmiskäsitys määrittelee ja noudattaa tätä monipuolisuutta. Teorian vahvuus on siinä, että motivaatioon vaikuttavat osatekijät on pilkottu pieniksi palasiksi niin, että suurta ja monimutkaista ilmiötä voidaan ymmärtää monien osatekijöiden summana. Se, kuinka hyvin tällaisen pilkkomisen voi yhdentää arkielämään, on kyseenalaistettava. Etenkin ihmissuhteisiin liittyvät tekijät on teoriassa pilkottu niin pieniksi osa-alueiksi, että arkielämässä niitä voi olla vaikeaa tällä tavalla käsittää. Ford sivuuttaa kokonaan ilmiön henkilökemioiden kokonaisvaltaisesta toimivuudesta tai toimimattomuudesta, ja selittää tällaiset konfliktit pienten asioiden yhteissummalla ja vaikutuksella tunteisiin. Kuitenkin tuntuu mahdottomalta eritellä niin montaa pientä asiaa, jotka edes kokonaisuutena selittäisivät sen, miksi jotkut ihmiset ärsyttävät ja toisten kanssa yhteistyö sujuu ongelmitta. Kenties näitä subjektiivisia kokemuksia on mahdotonta koskaan teoretisoida tyydyttävästi.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tarkoitukseni on tämän tutkimuksen avulla selvittää, kuinka musiikkiharrastus vaikuttaa oppilaiden motivaatioon koulun musiikintunneilla.

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2004, 233) mukaan yksi tavoite 5–9-luokkalaisten musiikinopetuksessa on, että oppilas ”ylläpitää ja kehittää osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien”. Toisaalla opetussuunnitelman yleisessä musiikinopetusta koskevassa luvussa mainitaan: ”Musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisiä ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 229). Koska oppilaiden lähtötaso on tavallisissa koululuokissa hyvin vaihteleva, on näiden tavoitteiden toteutuminen jokaisen oppilaan osalta luokkahuoneessa kova haaste musiikinopettajalle. Tässä tilanteessa herää kysymys siitä, kuinka erilaiset oppilaat itse kokevat musiikintunneilla olemisensa? Kokevatko musiikin harrastajat ja ei-harrastajat musiikintunnit yhtä mielekkäiksi? Onko musiikin harrastajien motivaatiossa eroja soittotuntien ja musiikkituntien välillä?

Motivaatio on kokonaisvaltainen kiinnostuneisuuden ilmiö. Tämän tutkimuksen teoriakehyksen nojalla siihen kuuluvat tunteet, selviytymisodotukset ja tavoitteet. Motivaatiota tarkastelemalla voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, miten mielekkäiksi oppilaat kokevat koulun musiikinopetuksen, sen tavoitteet, musiikilliset elämykset, ja ryhmässä toimimisen. Motivaation mittaaminen on vaikeaa, sillä se on subjektiivinen ja osin tiedostamaton kokemus, jonka vaihtelut on koettavissa tunnetilojen muutoksina (Ford 1992).

Tutkimukseni tarkoituksena on myös kartoittaa motivaatioon vaikuttavia tekijöitä ja niiden suotuisuutta tai epäsuotuisuutta motivaation syntymisen ja pysyvyyden kannalta. Olen suunnitellut kyselylomakkeen niin, että se ottaa mahdollisimman

hyvin huomioon motivaatioon vaikuttavia tekijöitä siinä suhteessa, missä näiden tekijöiden voidaan ajatella vaikuttavan motivaatioon nimenomaan koulun ja oppimisen kontekstissa.

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Käytin tietojen keräämiseen kyselylomaketta, joka osoitettiin kolmen eri koulun neljälle eri viidennen luokan oppilaille. Lisäksi osoitin jokaisen tutkimusluokan musiikinopettajalle lyhyen kyselyn, jonka tarkoituksena oli saada taustatietoa koulun resursseista ja luokan fyysisestä ympäristöstä oppilaiden vastausten tueksi ja näin parantaa tutkimuksen sisäistä validiteettia.

Tutkimusnäytteessä oli mukana kolme (3) koulua ja se suunnattiin viidensien luokkien oppilaille (N=100). Koulut valittiin harkinnanvaraisen näytteen periaatetta niin, että valinnassa noudatettiin mahdollisimman monipuolisen tutkimusnäytteen periaatetta.

6.1 Kyselylomake

Kyselylomaketta (LIITE 1) laadittaessa pyrin kiinnittämään erityistä huomiota paitsi kysymysten tarkoituksenmukaisuuteen, myös sanamuotoihin ja rakenteeseen, jotta lopputulos olisi mahdollisimman helppolukuinen ja ymmärrettävä. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi lomakkeen arvioi kaksi viidesluokkalaista oppilasta, jotka kuitenkin eivät itse olleet mukana tutkimusnäytteessä. Muokkasin lomaketta heidän ehdotuksensa huomioon ottaen. Musiikkia harrastamattomille oppilaille tarkoitettuja avoimet kysymykset lisäsin näiden ehdotusten pohjalta. Tämän lisälomakkeen (LIITE 2) merkitys tutkimustulosten kannalta oli alun perin lähinnä kosmeettinen ja se oli tarpeen kyselytilanteen tasa-arvoistamiseksi, sillä alussa musiikkiharrastajien kysely oli kaksi kertaa pidempi kuin musiikkia harrastamattomien. Tutkimuksen edetessä tästä lisälomakkeesta muotoutui yllättäen kuitenkin oleellinen osa tutkimusta ja se antoi tärkeää tietoa oppilaiden halusta harrastaa musiikkia ja siitä, minkälainen musiikkiharrastus oppilaita kiinnostaa.

Kyselylomakkeen sisältö pohjautuu Fordin (1992) kokoamaan systeemiteoreettiseen motivaatiokäsitykseen. Teorioille tyypillisellä tavalla käsitteistö on rakentunut

hierarkkisesti. Toisin sanoen, kun motivaatio koostuu teoriassa muutamasta laajasta peruskäsitteestä, käytäntöön siirryttäessä käsitteet ja motivaatioon vaikuttavat tekijät lisääntyvät valtavasti. Kyselylomakkeen tarkoitus on mitata näitä pieniä käytännön tason tekijöitä, jotka ovat motivaation perusaineistoa, kooten niistä yhdessä ja yhteistyössä yhä suurempia motivaatioon vaikuttavia kokonaisuuksia. Seuraavaksi käsitellään niitä teoriapohjaisia asioita, jotka kunkin kysymyksen taustalla vaikuttavat. Tulosten pohdinnassa vastauksia tulkitaan myös muista kuin edellä mainituista näkökulmista, mutta näillä tarkoilla viittauksilla on tarkoitus alleviivata yhteyttä Fordin (1992) teorian ja käytännön kyselytutkimuksen välillä. Viittaukset kysymysten teoriataustaan on *kursivoitu*.

Osio 1

Kysymykset ovat rastitus- tai numerointikysymyksiä, joissa kaikissa on kuitenkin myös avoin vastausvaihtoehto.

- 1.1 Mitä kaikkea teette musiikintunneilla?
Taustatiedot: mitä tunneilla tehdään?
Vertailu kysymyksen 2.1b kanssa.
- 1.2 Mitä edellä mainituista teette eniten?
Taustatiedot: mitä tunneilla tehdään?
Vertailu kysymyksen 2.1b kanssa.
- 1.3 Mitä soittimia teillä on musiikkiluokassa?
Selviytymisodotukset: Fyysisen ympäristön tuki toiminnalle
Taustatiedot: Mitä musiikinluokassa on?
- 1.4 Kirjoita tähän lempiaineesi koulussa.
Tulosten vertailu musiikin harrastajien ja muiden välillä.
Musiikin oppiaineen suosion vertaus muihin taide- ja taitoaineisiin nähden.

Osio 2a

Väittämiin vastataan asteikolla 1-5, jossa 3 = ”en osaa sanoa”. Osiossa 2b vastaukset pyydetään numeroimaan tärkeysjärjestykseen (vähintään 3 tärkeintä).

- 2.1a Musiikintunneilla on kivaa
Tunteet: tyydytys-mielihyvä-ilo, eli tunneulottuvuus, joka kannustaa jatkamaan toimintaa; Viihtyvyys oppimisympäristössä

- 2.2a Musiikintunneilla oppii uusia asioita
Tavoite: tavoitteen haastavuus ja hyväksyminen, eli sen mielekkyys
Selviytymisodotukset: Kokemus oppimistavoitteen saavuttamisesta ja sen kannustava vaikutus tuleviin oppimishaasteisiin
Tunteet: välinpitämättömyys-kyllästyneisyys-apatia, liian tuttu tai epätarkoituksenmukainen toiminta aiheuttaa toiminnan lopettamisen
- 2.3a En tykkää olla musiikintunneilla
Tunteet: Negatiivisen tunnetilan liittäminen musiikintunteihin
- 2.4a Musiikintunneilla soitto kuulostaa kauniilta
Tavoite: Musiikki esteettisenä, nautinnollisena elämyksenä
Selviytymisodotukset: Positiivinen palaute omista tai muiden taidoista
- 2.5a Saan opettajalta myönteistä palautetta
Selviytymisodotukset: Luottamus kontekstiin, kontekstin tuki
- 2.6a Esiinnyn mielelläni koulun juhlissa ja muuallakin
Tavoite: Esiintymään pääseminen
Selviytymisodotukset: Vahva käsitys omista taidoista
- 2.7a Musiikintunneilla on tylsää
Tunteet: välinpitämättömyys-kyllästyneisyys-apatia, liian tuttu tai epätarkoituksenmukainen toiminta aiheuttaa toiminnan lopettamisen
Tunteet: nolostuminen-häpeä/syällisyys-nöyryytys, ryhmän sisäiset normit voivat rajoittaa sitä, mikä on sopivaa tai epäsopivaa toimintaa ryhmässä. Luokassa voi vallita asenne, jonka mukaisesti musiikin tunneilla täytyy olla tylsää.
Selviytymisodotukset: Luottamus omiin kykyihin tai kontekstiin on liian heikko toiminnan aloittamiseksi
- 2.8a Saan opettajalta kielteistä palautetta
Selviytymisodotukset: Kielteiseksi koettu palaute estää toiminnan etenemisen, vaikuttaa negatiivisesti kyky- ja kontekstiluottamukseen
- 2.9a Minua jännittää musiikin tunneilla
Tunteet: Varovaisuus-pelko-kauhu, ympäristö koetaan uhkaavaksi
Vertailu musiikkia harrastavilla kysymyksen 4.9a kanssa
- 2.10a Haluan oppia musiikintunneilla uusia asioita
Tunteet: Uteliaisuus-mielenkiinto-innostuminen, kannustaa oppimaan ja etsimään tietoa uudesta asiasta
Tavoite: Oppimistavoite on oppilaan hyväksymä

Osio 2b

- 2.1b Musiikin tunneilla minulle on tärkeintä...

Vastausvaihtoehdot on ryhmitelty seuraavasti kuvastamaan erilaisia motivaatioon liittyviä osa-alueita. Näin on pyritty saamaan mahdollisimman monipuoliset

vastausvaihtoehdot. Seuraavalla sivulla on yksi luokittelumahdollisuus, vastausten voidaan kuulua useampaan kuin yhteen ryhmään.

RYHMÄ 1

Esteettiset kokemukset:

1. Musiikin kuuntelu
2. Se että osaa soittaa
3. Se että osaa laulaa

RYHMÄ 2

Tekemisen riemu:

1. Se että saa soittaa
2. Se että saa laulaa
3. Soittaminen kavereiden kanssa
4. Laulaminen
5. Soittaminen yksin

RYHMÄ 3

Itseen kohdistuvat syyt:

1. Soittaminen yksin
2. Kavereiden kanssa juttelu,
3. Esiintyminen,
4. Opettajalta saatu palaute

RYHMÄ 4

Sosiaaliset kokemukset:

1. Soittaminen kavereiden kanssa
2. Kavereiden kanssa juttelu
3. Esiintyminen
4. Opettajalta saatu palaute

Tämä vastausluokkien jäsenitys pohjautuu Fordin (1992, 83–121) kuvauksiin erilaatuisista tavoitteista. Tämä tavoitteiden luokittelu on nimeltään The Ford and Nichols Taxonomy of human goals (Fordin ja Nicholisin inhimillisten tavoitteiden luokitus) (Ford, 1992, 88–89.)

Esteettistä kokemusta (ryhmä 1) painottaviksi lasketut toiminnot sisältyvät tunne-elämää painottaviin tavoitteisiin (Affective goals) Niissä mielihyvää tuottavat toiminnot liittyvät itse musiikkiin taide-elämyksenä. Näihin tunne-elämän tavoitteisiin tähdätessä motivaatio on sisäisesti suuntautunutta. (Ford 1992, 87–88)

Tekemisen riemua (ryhmä 2) painottavat vastausvaihtoehdot tukevat puolestaan Fordin ja Nicholisin esittelemiä tehtävätavoitteisiin (task goals) sekä sivuavat kognitiivisia tavoitteita (cognitive goals). Kognitiivisissa tavoitteissa asioiden ymmärtäminen ja ahaa-elämykset ovat tärkeitä, tehtävätavoitteissa puolestaan korostuvat luovuus tehtävän teossa ja tekemisestä nauttiminen. (Ford 1992, 90–91; 95.)

Itseen kohdistuvat syyt (ryhmä 3) viittaavat Fordin ja Nicholnsin luokituksessa henkilön identiteettiä painottaviin sosiaalisiin tavoitteisiin (Self-Assertive social relationship goals). Ne painottavat tavoitteita, joissa korostuu oman identiteetin vahvistus ja etsiminen, käyttäytymisen säätely, sosiaalinen vertailu ja kanssakäyminen. (Ford 1992, 92.)

Sosiaaliset kokemukset (ryhmä 4) puolestaan liittyvät Fordin ja Nicholnsin sosiaaliseen kontekstiin integroitumista edesauttaviin sosiaalisiin tavoitteisiin (Integrative Social relationship goals). Näissä tavoitteissa on tärkeää ryhmän osana toimiminen sekä kokemusten ja voimavarojen jakaminen yhdessä toimittaessa. (Ford 1992, 93–94.)

Fordin ja Nicholnsin luokittelu eri tavoitteisiin on suuntaa-antava, käytännön ilmiöitä jäsentävä järjestelmä. On huomioitava, että kaikessa inhimillisessä toiminnassa tavoitteiden rajat eivät ole selväpiirteisiä ja käytännössä toimintaan vaikuttavat motiivit ovat myös päällekkäisiä etenkin pitkä- ja lyhytaikaisten tavoitteiden suhteen. Tavoitteita voisi luokitella monella tavalla, esimerkiksi tässä tutkimuksessa käsitellyn Toiviaisen (1970) musiikillisten tehtävien suhteen tai Kososen (1996) musiikkiharrastuksen tavoitteiden suhteen.

Toinen kysymyksen 2.1b tarkoitus on vertailu kysymyksen 1.1 kanssa

Osio 3

Tässä osiossa rastitetaan sopivin vaihtoehto. Kysymyksissä 3.1 – 3.5 pyritään saamaan taustatietoja musiikkiharrastuksen säännöllisyyden ja keston arviointia varten. Niiden muoto on hyvin yksinkertainen ja sitä voi tarkastella liitteestä.

Seuraavat kysymykset liittyvät taas motivaatioon:

3.6 Millainen soitonopettajasi mielestäsi on?
Millaiseksi soitonopettaja koetaan? Mikä on soitonopettajan vaikutus harrastuksen jatkuvuuteen?

3.7 Miksi harrastat soittoa tai laulua?

Tässä kysymyksessä vastausvaihtoehdot korostavat motivaatioon sisäisesti tai ulkoisesti vaikuttavia tekijöitä.

SISÄISESTI VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ:

1. Musiikista tulee hyvä olo
2. Soittaminen on kivaa
3. On mukavaa, kun osaa soittaa
4. Soittimestani lähtee kaunis ääni
5. Soittokappaleet ovat mukavia

ULKOISESTI VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ:

1. Vanhemmat pakottavat
2. Opettajani on mukava
3. Kaverini soittavat myös
4. Soittoani kehuaan
5. Pääsee esiintymään

Sisäisesti tai ulkoisesti vaikuttavat tekijät on luokiteltu tässä tietyin perustein. On totta, että sekä sisäisesti että ulkoisesti vaikuttavat tekijät aiheuttavat tunnetasolla koetun reaktion, joka puolestaan vaikuttaa motivaatioon. Tämän vuoksi tätä jaottelua voi pitää keinotekoisena. Jaottelun tarkoituksena ei olekaan luokitella motivaation lajia sisäiseen ja ulkoiseen, vaan auttaa jäsentämään ja kuvaamaan käytännössä ilmenevän motivaation piirteitä. Vastausvaihtoehdot ovat saaneet innoituksensa Kososen (1996) tutkimuksessa käytetyistä soittamisen motivaatiota kuvaavista osaluista.

Osio 4

Osiot 4 a ja 4b ovat kysymyksiltään ja taustoiltaan samanlaiset kuin osiot 2a ja 2b. Näiden kahden osioryhmän välisen vertailun avulla on tarkoitus kuvailla mahdollisia motivaatioeroja soittotuntien ja koulun musiikkituntien välillä.

6.2 Kyselylomake musiikinopettajalle

Musiikinopettajalle osoitetun kyselylomakkeen (LIITE 3) päätarkoituksena on parantaa tutkimuksen sisäistä validiteettia. Kysymykset opettajalle olivat otteita oppilaille osoitetusta kyselylomakkeesta:

- 1.1 Mitä kaikkea teette musiikintunneilla?
- 1.2 Mitä edellä olevista teette eniten?
- 1.3 Mitä soittimia teillä on musiikinluokassa?

Näitä vastauksia verrattiin oppilaiden vastauksiin samoista kysymyksistä mahdollisimman todenmukaisten vastausten saamiseksi. Lisäksi musiikinopettajilta kysyttiin seuraavaa:

2.1b Musiikin tuntien sisällöistä pidän tärkeinä:

Vastausvaihtoehdot olivat samat kuin oppilailla samannumeroisessa kysymyksessä. Jälleen tarkoituksena oli vertailla oppilaiden ja opettajan kokemusten yhdenmukaisuutta. Omana lisäkysymyksenä opettajilla oli ”Kuinka tärkeänä pidät musiikkiharrastuksen alkamista koulun ulkopuolella”, jolla pyrittiin saada pieni viite siitä, kuinka tärkeänä opettajat pitävät koulun ulkopuolista musiikkiharrastusta. Lomakkeessa oli vastustilaa myös henkilökohtaisille terveisille ja luokka-, opettaja- tai koulukohtaisille erityispiirteille.

6.3 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä oli kyselylomake, jonka kontrollikysymyksen avulla jaoin vastaajat musiikkia harrastaviin tai sitä harrastamattomiin. Tutkimuksen ensisijainen tehtävä oli määrittää, onko näiden ryhmien motivaation välillä eroja koulun musiikintunneilla. Tulosten tarkastelussa oli erityisen mielenkiintoista paitsi vertailla näiden ryhmien vastauksia, myös hakea yleisiä linjauksia koulun musiikintunneista, opetettavista asioista ja oppilaiden kiinnostuksen kohteista.

Pyysin tutkimukseeni mukaan kolme koulua, jotka edustivat erilaisia asumisympäristöjä: keskusta-alue (Jyväskylä), haja-asutusalue (Jyväskylän maalaiskunta) ja pienempää kaupunkia (Nokia). Näiltä kouluilta kyselyyn osallistui yhteensä 4 viidettä luokkaa. Oppilaille osoitetun kyselylomakkeen lisäksi koulujen musiikinopettajille osoitettiin kyselylomake, jonka tarkoituksena oli toimia oppilaiden vastauksia tarkistavana enemmän kuin uutta tietoa antavana lähteenä.

Tutkimuksesta tehtäviä johtopäätöksiä ei voida yleistää tutkimusnäytteen ulkopuolelle sen harkinnanvaraisuuden vuoksi. Ne kuitenkin antavat suuntaa siitä, kuinka musiikkiharrastukseltaan erilaiset oppilaat kokevat musiikintunnit ja mitkä asiat musiikintunneilla ovat heille tärkeitä. Tutkimuksen toissijaisena tavoitteena on kartoittaa näitä tekijöitä ja antaa näin eväitä musiikinopettajille oppilaslähtöisemmän oppimisen aineksiksi.

Fordin (1992) teoria motivaation osa-alueista antaa tässä tutkimuksessa lähtökohdan motivaatioon vaikuttavien tekijöiden suotuisuuden arviointiin. Tulosten tulkintaan ja kysymysten laadintaan liittyy kuitenkin monia ongelmia. Näitä voivat olla opettajan ja oppilaan tai oppilaan ja luokan väliset henkilösuhteet, vastaustilanne, oppilaan asenne koulumusiikkia kohtaan, tai varhaisteini-iässä joskus heräävä yleinen kouluvastaisuus. Näitä häiriötekijöitä pyritään tutkimustulosten pohdinnassa käsittelemään enemmän rikkautena kuin tulosta vääristävinä. Ovathan ne erittelemätön osa kouluelämän todellisuutta.

6.3 Tulosten analysointiperiaatteet

Käytin tulosten tarkasteluun ja vertailuun SPSS -tilasto-ohjelmaa sekä Microsoft excel -taulukointia. Vertailun helpottamiseksi pisteytin kyselylomakkeen vastaukset siten, että ”ei” -vastauksen pistearvo on 0 ja ”kyllä” -vastauksen 1. Näin ”rastita sopivat vaihtoehdot” – tyyppisissä kysymyksissä merkitsin rastitetut vaihtoehdot ohjelmaan numerolla 1 ja rastittamatta jääneet numerolla 0. Avoimille vastausvaihtoehdoille määrittelin luokitukset, joille annettiin numerokoodit. Asteikkopohjaisissa vastauksissa koodeina käytettiin asteikon omia numeroita (1-5). Samoin osioiden 2b ja 4b (”asetta numerojärjestykseen”) vastaukset kirjattiin ylös suoraan vastaajan asettamassa numerojärjestyksessä. Sanalliset vastaukset kirjasin ylös erikseen Microsoft Word-ohjelmalla ja analysoin laadullisen analyysin tavoin.

Näiden menetelmien tarkoituksena oli säilyttää vastaajan antamat tiedot mahdollisimman hyvin paperisesta sähköiseen tiedonkäsittelyyn siirryttäessä. Kaikki vastaukset saivat myös oman numerokoodin.

Tulosten analyysi perustuu prosentteihin, vastausmääriin (frequencies), tyyppiarvoihin ja näiden sisäisiin vertailuihin. Koska kaikki vastaukset ovat nominaali- tai ordinaaliasteikollisia, eivät useimmat laskutoimitukset ole järkeviä. Näytteen pienuuden (N=100), otantamenetelmän ja tutkimuksen yleisen luonteen vuoksi tilastollisten merkitsevyyksien testien tulosten raportointi ei myöskään ole oleellista, eli tehtyjä testejä ei eritellä tässä, vaan ne jäävät itselleni suuntaa-antaviksi työkaluiksi.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen numerus N=100, josta 47 on tyttöjä ja 53 poikia. Musiikkia harrastavia vastaajia N(kyllä) oli 63 ja musiikkia harrastamattomia N(ei) 37 kappaletta. Kunnan A koulusta vastaajia oli 27, kunnasta B 47 ja kunnasta C 26. Vastaajaryhmien kokoerot selittyvät koulujen ja luokkien kokoeroilla. Vastaajina olivat viidesluokkalaiset lapset.

7.1 Taustatiedot koulujen musiikintunneista

Kyselylomakkeen ensimmäisen osion tehtävänä oli kartoittaa koulujen musiikintuntien tapahtumia, opetuksen painopisteitä sekä tuntien fyysistä ympäristöä. Kysymyksen 1 vastaukset olivat positiivinen yllätys: Useimmat oppilaat vastasivat tunneilla tehtävän kaikkia niitä asioita, joita lomakkeessa oli mainittu yksin soittamista lukuun ottamatta. Vastaajien mukaan musiikin tunneilla tehtiin eniten musiikin kuuntelua (94 %) ja laulamista (97 %) nuottien opettelua (85 %) ja kavereiden kanssa soittamista (80 %). Nämä vastaukset kertovat paitsi siitä, että musiikintunneilla tehdään monenlaisia asioita, myös siitä, että vastaajat lukivat kysymyksen ja vastausvaihtoehdot hyvin tarkasti.

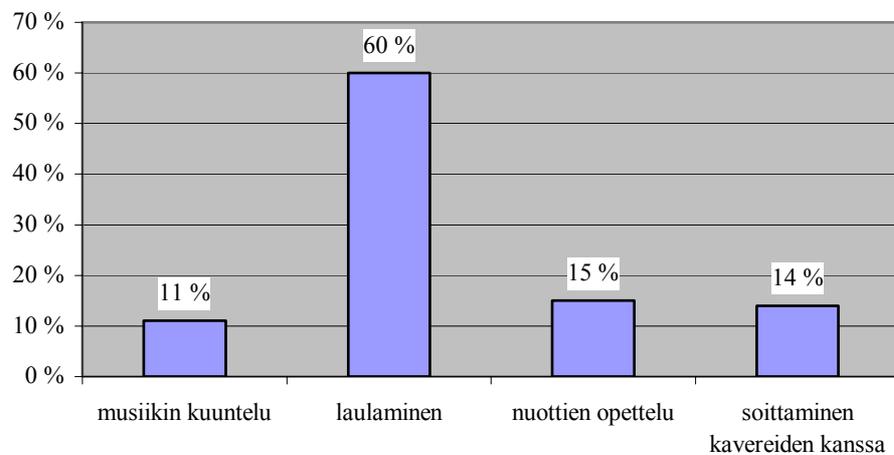
Tämän lisäksi 52 % vastaajista ilmoitti soittaneensa musiikintunnilla viittä tai useampaa soitinta. Yhtä tai kahta soitinta muisti soittaneensa 34 % vastaajista. Joillakin oli vaikeuksia muistaa soittamiensa soitinten nimiä, mutta yritys ja halu vastata avoimiin kysymyksiin oli suuri ja avointen vastausten joukosta löytyi muun muassa seuraavanlaisia työvoittoja:

”kuiro, metolfoni, lehmä” (poika, 32)

”nökkaviulu” (tyttö, 33)

Vastausvaihtoehtojen lisäksi 22 % vastaajista kommentoi tekevänsä musiikintunneilla muitakin asioita. Musiikin historia (9 mainintaa) ja teoria (5 mainintaa) olivat näistä suosituimpia vaihtoehtoja.

Eniten oppilaat lauloivat tunneilla. Kysymyksessä 2.1 ”Numeroi edellä olevasta kohdasta ne kolme vaihtoehtoa, joita teette eniten” 60 % vastanneista (N = 79) asetti laulamisen sijalle 1 ja 25 % sijalle 2 (N=77). Muista vaihtoehtoista nuottien opettelu, musiikin kuuntelu ja soittaminen kavereiden kanssa tulivat hyvin tasaisesti perässä.



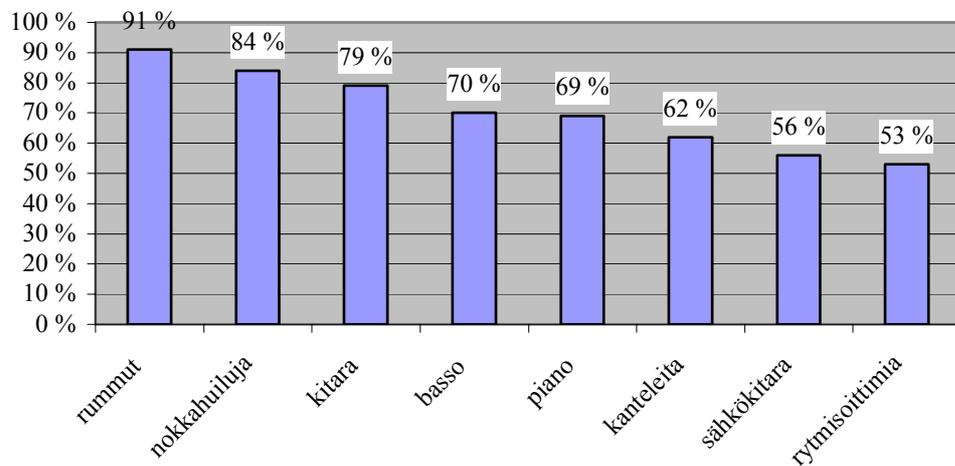
KUVIO 1 Musiikin tunneilla eniten tehdyt asiat.

Toiseksi ja kolmanneksi eniten tehdyiksi mainituissa vaihtoehtoissa tällaista lauluun painottuvaa hajontaa ei ollut, vaan vastaukset jakaantuivat tasaisemmin eri vaihtoehtojen välille.

Näistä vastauksista käy ilmi, että musiikintuntien toiminta koostuu pääasiallisesti laulamisesta, musiikin kuuntelusta, nuottien opettelusta/teoriasta ja yhteismusisoinnista. Vaihtoehtoja ”soittaminen yksin” ja ”joku muu” ei kukaan ollut merkinnyt kahden tehdyimmän asian joukkoon.

Musiikkiluokan fyysinen ympäristö eli ne soittimet, joita oppilaat vastasivat luokassa olevan, vaihteli koulukohtaisesti jonkin verran. Avoimeen vastausvaihtoehtoon kuvailtiin paljon mitä erilaisimpia soittimia, jotka tuloksien kirjausvaiheessa laskin kuuluvaksi yläkategoriaan ”erilaisia rytmisoittimia”. Noin 2/3 vastanneista ilmoitti,

että heidän musiikkiluokastaan löytyy piano (69 %), basso (70 %), tai sähköpiano/syntikka (72 %). Yli kolme neljäsosaa vastasi musiikkiluokasta löytyvän kitaroita ja puolet vastaajista puolestaan mainitsivat sähkökitaran. Perinteisestä kouluosoittimistosta kanteleita tunnisti luokkaansa kuuluvaksi instrumentiksi 2/3 ja nokkahuiluja 4/5 vastaajista. Lisäksi rummut löytyivät 91 % ja erilaiset rytmisoittimet 53 % vastauksista. Musiikkiluokassa saatavilla olevien soittimien jakauma näyttää seuraavalta (% vastanneista on ilmoittanut luokassa soittimen olevan):



KUVIO 2 Musiikkiluokan soittimisto oppilaiden vastausten mukaan.

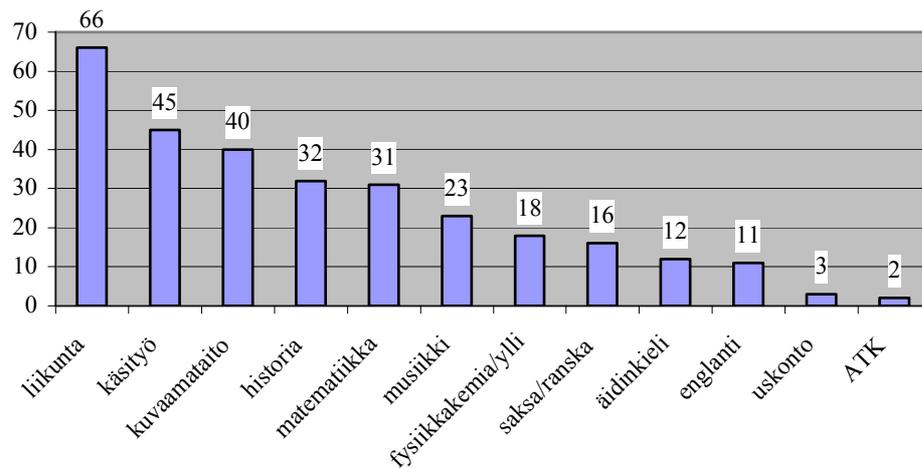
Soittimia luokista siis löytyy. Oppilaiden vastauksissa yllättää kanteleiden (62 %) määrän vähyys muihin soittimiin nähden. Musiikinopettajien mukaan kouluista A ja B löytyy kaikkia kyselylomakkeessa mainittuja soittimia sekä lisäksi erilaisia rytmisoittimia. Koulussa C bändisoitinten kohdalta tilanne on huonompi – sähkökitaraa ja bassoa ei koululla ole ollenkaan.

7.2 Lempiaineet

Kohdassa 1.4 oppilaita pyydettiin nimeämään kolme lempiainettaan. Kysymyksen näennäinen yksinkertaisuus ja irrallisuus muun kyselylomakkeen aihepiiristä oli

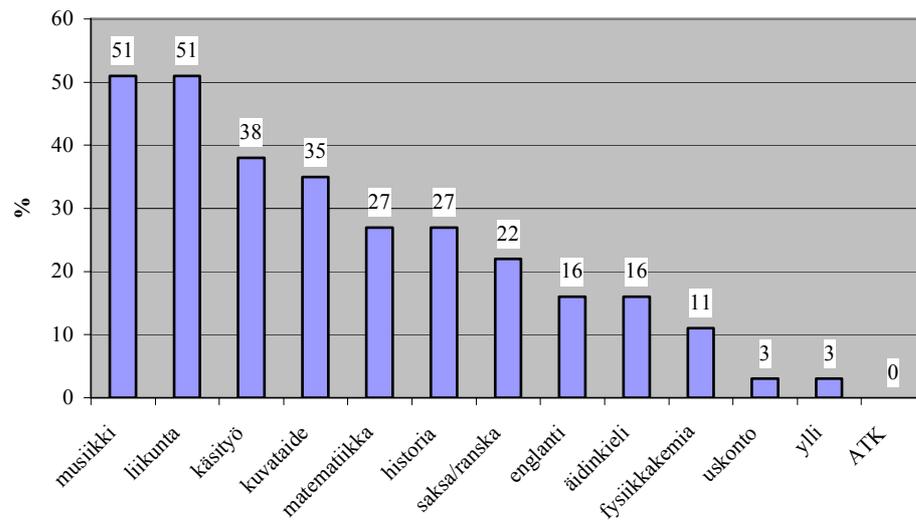
harkittu valinta, sillä käytännön kokemus on osoittanut, että lapset vertailevat kouluaineita paljon keskenään. Ehkä juuri tämän takia vastaukset osoittautuivat kultakaivokseksi, sillä kysymys onnistui lähtemään ehkä luontevimmin lasten omasta maailmasta. Tulokset on esitetty niin, että kaikki kolme vastausta on otettu huomioon. Kuviosta kuitenkin käy ilmi myös vastausten mielisuusjärjestys, sillä suurin osa oppilaista oli ymmärtänyt tehtävän siten, että mieluisin aine oli vasemmanpuoleisella viivalla ja kolmanneksi mieluisin oikeanpuoleisella. Vaikka vastaaja ei tietoisesti tätä olisi ajatellut, eikä numeroinut vastauksia, länsimainen vasemmalta oikealle kulkeva kirjoitustapa saattaa aiheuttaa sen, että ensiksi mieleen tullut lempiaine on kirjoitettu vasemmanpuoleiseksi.

Taito ja taideaineet (musiikki, liikunta, käsityö ja kuvaamataito) on useammin mainittu ensimmäisenä (75 kertaa) tai toisena (50 kertaa) kolmen lempiaineen listassa, kun vastaavasti matematiikan, äidinkielen, kielten ja fysiikkakemia/yllin maininnat ovat jakautuneet vasemmalta oikealle seuraavasti 1= 17 kertaa, 2= 36 kertaa ja 3 = 35 kertaa. Taide ja taitoaineita on kolmantena mainittu 47 kertaa. Näissä luvuissa tulee esiin myös taide- ja taitoaineiden ylivoimainen suosio muihin aineisiin nähden. Oppilaat mainitsivat vastauksissaan 172 kertaa yhteensä neljää eri taito- ja taide ainetta, kun maininnan saaneiden lukuaineiden määrä jäi 123 kappaleeseen, vaikka niitä oli mainittu kahdeksaa eri ainetta. Neljän mainitun taitoaineen suosio siis ylitti kahdeksan mainitun lukuaineen suosion lähes viidelläkymmenellä. Kaiken kaikkiaan mainintoja kolmesta lempiaineesta oli kolme kertaa näytteen verran, joka puuttuvat tiedot huomioituna oli 295.

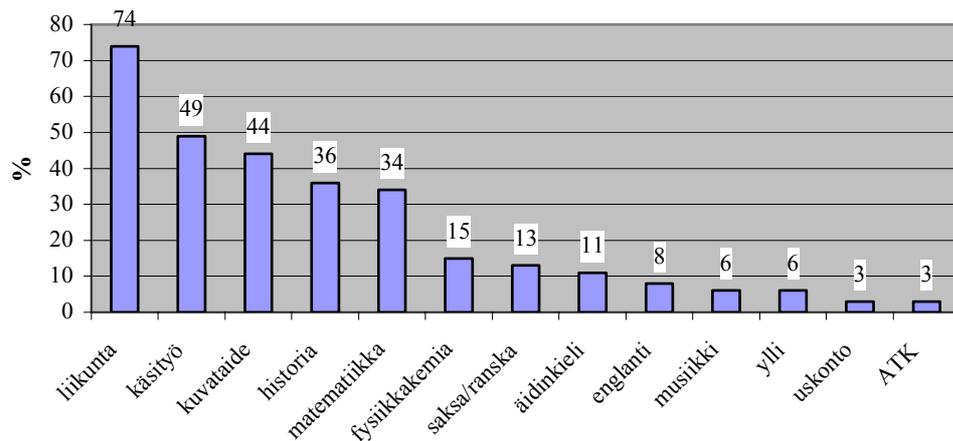


KUVIO 3 Oppilaiden 3 suosituinta ainetta. (aineen saamien mainintojen lukumäärän mukaan, N=99)

Tässä tarkastelussa nousee esille musiikin selvä asema vähiten pidettynä taito- ja taideaineena. Liikunta on ylivoimaisesti suosituin oppiaine (66 mainintaa) musiikin (23 mainintaa) jäädessä tietoaineista historian (32 mainintaa) ja matematiikan (31 mainintaa) varjoon. Tilanne kärjistyy, kun vastauksia verrataan musiikinharrastajien ja musiikkia harrastamattomien oppilaiden välillä. Musiikkiharrastajilla liikunta ja musiikki kisailevat tasapisteissä suosituimman oppiaineen tittelistä (51 % maininnut). Musiikkia harrastamattomilla puolestaan liikunta kerää yhteensä maininnan 73 prosentilta vastaajista, kun musiikin on maininnut vain 6 prosenttia. Kun musiikin suosituimmuutta vertaa muiden taito- ja taideaineiden suosioon sitä muualla harrastamattomilla, tulee onneton olo. Musiikin suosio ei kipua edes kymmeneen prosenttiin muiden taitoaineiden kaikkien noustessa yli neljäänkymmeneen mainintaan.

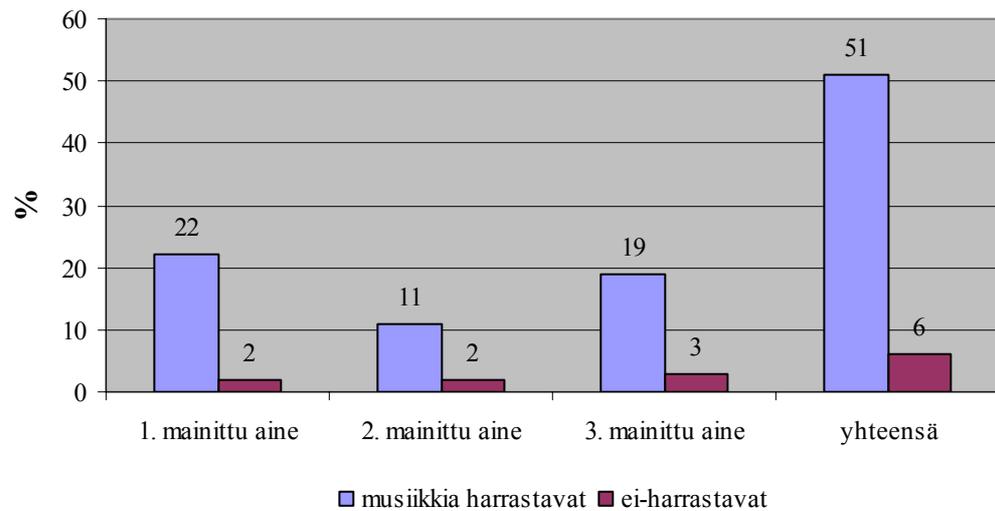


KUVIO 4 Musiikkia harrastavien lempiaineet. (% vastaajista maininnut, N=37)



KUVIO 5 Musiikkia harrastamattomien lempiaineet. (% vastaajista maininnut, N=63)

Musiikin mainintojen lähempi tarkastelu paljastaa, miten paljon enemmän siitä pidetään oppiaineena musiikin harrastajien kuin sitä harrastamattomien keskuudessa. Musiikin harrastajista sen oli maininnut ensimmäisenä 22 % vastaajista, toisena 11 % vastaajista ja kolmantena 19 % vastaajista. Musiikkia harrastamattomista 2 % oli maininnut musiikin ensimmäisenä tai toisena lempiaineenaan ja 3 % kolmantena.



KUVIO 6 Musiikki lempiaineena mainintajärjestyksessä musiikkiharrastuksen mukaan (% vastaajista, N=99)

Nämä tulokset viittaavat vahvasti siihen, että alaluokkien musiikinopetuksessa on todella paljon kehitettävää.

7.3 Motivaatio koulun musiikintunneilla

Kyselylomakkeen osion 2 tarkoituksena oli pureutua koulun musiikintunneilla vallitseviin oloihin ja niihin tekijöihin, jotka systeemiteoreettisen motivaatioteorian mukaan vaikuttavat motivaatioon.

Ensin esitetystä tiivistetyssä esityksessä koko osion vastaukset 5 (olen ihan samaa mieltä) ja 4 (olen samaa mieltä) on yhdistetty kuvaamaan myönteistä vastausta. Samaten kielteiset vastausluvut on yhdistetty vastauksista 2 (olen eri mieltä) ja 1 (olen täysin eri mieltä).

Esitys osoittaa, että lähtökohdat hyvän motivaation muodostumiselle ovat olemassa. Yli puolet vastaajista on samaa mieltä siitä, että musiikintunneilla on kivaa. 3/4 yhtyvät mielipiteeseen, että musiikin tunneilla oppii uusia asioita. Vastaaminen myönteisesti kohtiin ”Musiikintunneilla on kivaa”, ”Musiikintunneilla oppii uusia

asioita”, ”Musiikintunneilla soitto kuulostaa kauniilta”, ”Saan opettajalta myönteistä palautetta”, ”Esiinnyn mielelläni koulun juhlassa ja muuallakin” ja ”Haluan oppia musiikintunneilla uusia asioita” kertovat hyvistä edellytyksistä motivaation heräämiselle. Tämä toteutui vastauksissa, sillä yli puolet vastasi myöntävästi kohtaan ”Musiikintunneilla on kivaa” ja peräti 3/4 kohtaan ”Musiikintunneilla oppii uusia asioita”. Puolet vastaajista sai opettajalta myönteistä palautetta ja kokivat soiton kuulostavan kauniilta. Lähes 2/3 esiintyi mielellään. 57 % vastaajista oli eri mieltä siitä, ettei viihdy musiikintunneilla ja 54 % mielestä musiikintunneilla ei ole tylsää. Puolet vastaajista ilmoitti, etteivät saa opettajalta kielteistä palautetta ja alle 10 % ilmoitti jännittävänsä musiikintunneilla. Nämä kielteiset vastaukset tukevat motivaatiota. Taulukoissa 2 on lihavoitu selvän enemmistön kannatuksen saaneet vastaukset.

Taulukko 2 Myönteisten, kielteisten ja ”en osaa sanoa” vastausten määrä koulun musiikintuntien motivaatiota mittaavassa osiossa 2a. (N=96–100)

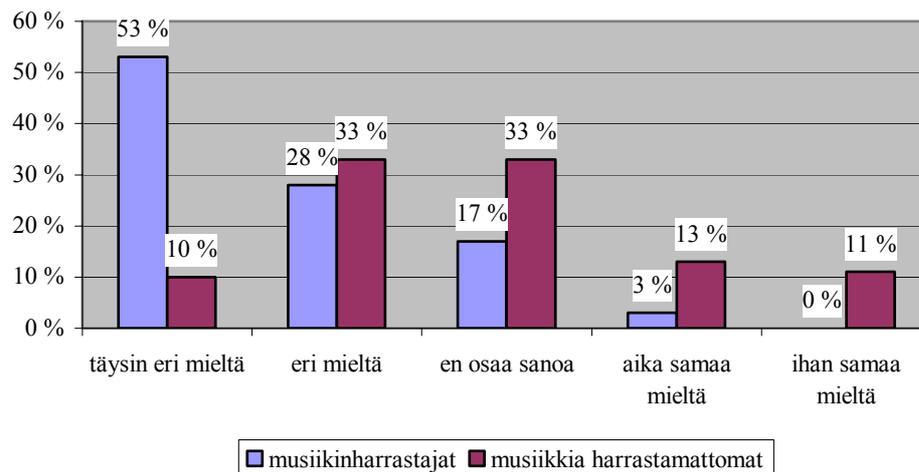
	Eri mieltä	Samaa mieltä	EOS
2.1a "Musiikintunneilla on kivaa"	15 %	58 %	27 %
2.2a "Musiikintunneilla oppii uusia asioita"	8 %	76 %	16 %
2.4a "Musiikintunneilla soitto kuulostaa kauniilta"	10 %	51 %	39 %
2.5a "Saan opettajalta myönteistä palautetta"	15 %	47 %	38 %
2.6a "Esiinnyn mielelläni"	26 %	57 %	17 %
2.10a "Haluan oppia musiikintunneilla uusia asioita"	6 %	79 %	15 %
2.3a "En tykkää olla"	57 %	16 %	27 %
2.7a "Tylsää"	54 %	25 %	21 %
2.8a "Kielteinen palaute"	50 %	18 %	32 %
2.9a "Jännittää"	83 %	9 %	8 %

Vaikka vastausten pääpaino on hyvän motivaation ilmapiiriä tukevissa vastauksissa, tulokset voisivat kuitenkin olla paljon parempiakin. Esimerkiksi kysymyksen 2.7 a ”musiikin tunneilla on tylsää” kanssa samaa mieltä oli 25 %. Toisaalta 39 % ei osannut sanoa, kuulostaako soitto musiikintunneilla kauniilta. Taulukkojen esitys selventää enemmistön mielipidettä musiikintuntien motivaatiossa ja näyttää vastausten painopistealueet.

7.4 Vertailua musiikkia harrastavien ja sitä harrastamattomien välillä

Tulosten yksityiskohtaisempi tarkastelu musiikkia harrastavien ja sitä harrastamattomien välillä paljastaa, ettei motivaatiotekijöissä ole radikaaleja eroja. Pienen eron olemassaolo on kuitenkin pysyvää eri kysymyksiä välillä ja joissakin vastauksissa tämä ero korostuu. Erityisen huomattava yksityiskohta on se varmuus, jolla musiikkia harrastavat vastaavat kysymyksiin verrattuna musiikkia harrastamattomiin. Musiikin harrastajilla 42 % vastauksista on joko kohdassa 1 ”täysin eri mieltä” tai kohdassa 5 ”ihan samaa mieltä”. Vastaava prosentti musiikkia harrastamattomilla on 28 %, eli ”en osaa sanoa” ja ”hieman samaa/eri mieltä” - vastauksia on paljon.

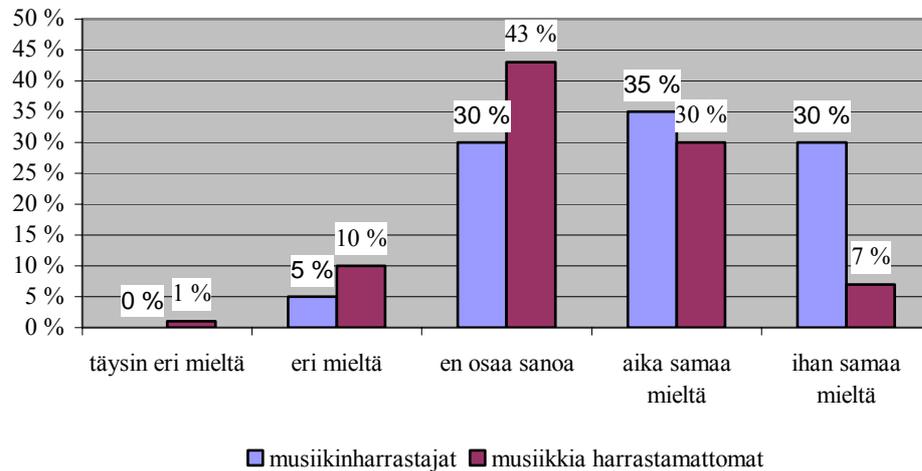
Kysymyksen 2.3a (”en tykkää olla musiikintunneilla”) vastaukset tukevat ensimmäisen osion lempiaine-kysymyksen linjaa. Musiikin harrastajista 53 % oli täysin eri mieltä tästä kysymyksestä, kun musiikkia harrastamattomista 10 % ilmaisi täydellisen erimielisyytensä.



KUVIO 7 Kysymyksen 2.3a ”en tykkää olla musiikintunneilla” vastaukset musiikkiharrastuksen mukaan. (N=100)

Myös opettajan antamaan palautteeseen viittaavissa vastauksissa on nähtävissä selviä eroja musiikkiharrastajien ja sitä harrastamattomien välillä. Musiikin harrastajilla

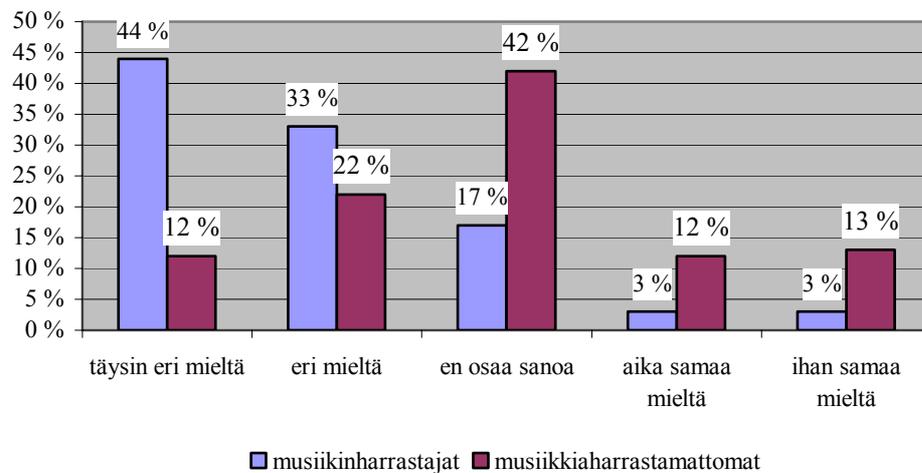
tästä palautteesta on huomattavasti selkeämmät mielikuvat kuin musiikkia harrastamattomilla, joista kysymykseen 2.5a (”saan opettajalta myönteistä palautetta”) 43 % on vastannut ”en osaa sanoa” ja kysymykseen 2.8a (”saan opettajalta kielteistä palautetta”) saman vastauksen on antanut 42 %.



KUVIO 8 Kysymyksen 2.5a ”saan opettajalta myönteistä palautetta” vastaukset musiikkiharrastuksen mukaan. (N=100)

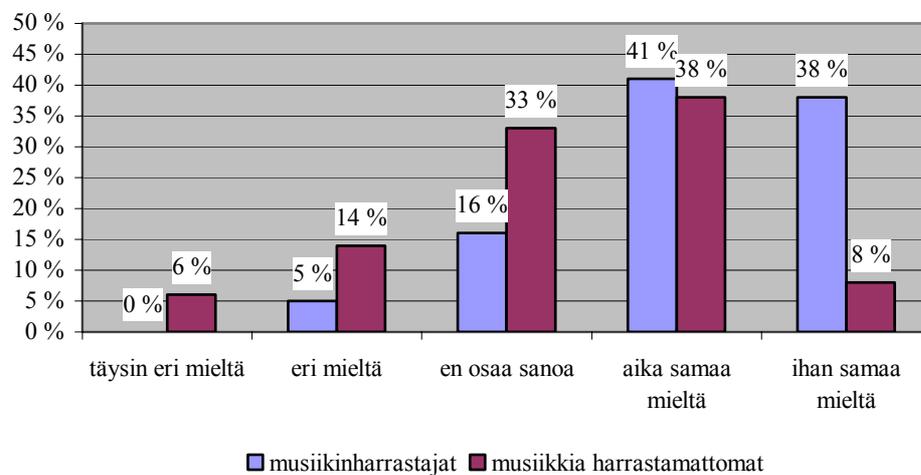
Sama ilmiö toistui kysymyksessä 2.8a ”saan opettajalta kielteistä palautetta.”

Musiikin harrastajista vain 3 % ilmoitti olevansa tästä samaa mieltä, kun musiikkia harrastamattomista peräti 25 % kertoi saaneensa kielteistä palautetta. 42 % musiikkia harrastamattomista ei osannut sanoa, onko saanut kielteistä palautetta vai ei.



KUVIO 9 Kysymyksen 2.8a ”Olen saanut opettajalta kielteistä palautetta” vastaukset musiikkiharrastuksen mukaan. (N=100)

Yleisesti ottaen kaikissa motivaatiomittareissa oli vertailuryhmien välillä huomattavissa trendi, jonka mukaan musiikin harrastajat olivat askeleen edellä positiivisen motivaation suotuisuuden suhteen. Tämä ilmiö on parhaiten nähtävissä kuvioissa ja yksittäisten kysymyksien osalta se on selvin. Kuten edellä mainittiin, musiikin harrastajilla oli enemmän ääripäiden vastauksia kysymyksiin. Tämä ilmiö näkyy hyvin vertailemalla vastauskohtaista prosenttijakaumaa kysymyksessä 2.1a ”Musiikintunneilla on kivaa”:



KUVIO 10 Kysymyksen 2.1a ”Musiikintunneilla on kivaa” vastaukset musiikkiharrastuksen mukaan. (N=100)

Musiikkia harrastamattomien tuloksissa on enemmän hajontaa, mikä osittain saattaa johtua suuremmasta vastaajaryhmästä (musiikkia harrastamattomat N(ei)=63, musiikin harrastajat N(kyllä)=37). Ero on kuitenkin olemassa myös prosentuaalisella tasolla, mitä vastaajakokojen erilaisuus ei selitä.

Esiintyminen koulun erilaisissa juhlissa sekä osallistuminen aamunavausten ja muihin koulun arjen tilaisuuksiin on perinteisesti ollut tiukasti yksi musiikinopetuksen käytännön tehtävistä. Muun muassa tämän vuoksi esiintymisinnostus laskettiin tutkimukseen mukaan yhdeksi motivaation vaikuttavaksi tekijäksi. Tutkimusryhmien välillä esiintymisinnostuksessa on selvä ero. Musiikin harrastajilla vastauksissa hajonta on lähes olematonta (keskihajonta

$\eta=1,15$), eli he ovat hyvin yksimielisiä siitä, että esiintyminen on mukavaa. Musiikkia harrastamattomat puolestaan ovat hyvin erimielisiä esiintymishalukkuutensa suhteen (keskihajonta $\eta =1,44$).

Molempia vertailuryhmiä yhdistävä tekijä on halu oppia uutta. Kysymyksen 2.10 ”Haluan oppia musiikintunneilla uusia asioita” musiikkia harrastamattomista peräti 74 % oli ihan tai aika samaa mieltä, musiikinharrastajista 88 % vastasivat vastaavasti. Näiden lukujen mukaan musiikinopettajilla pitäisi olla luokassaan joukko melkoisen innokkaita oppijoita. Myös avoimissa vastauksissa korostui oppimisen tärkeys:

”Kaikista tärkeintä on mielestäni se, että saan oppia” (tyttö, 26)

”Uusien asioiden oppiminen on tärkeää eikä musiikintunneilla yleensä tehdä mitään ei tärkeää ” (tyttö, 30)

”tärkeää on olla mukavissa oloissa ” (poika, 38)

Pohdinta osiossa yritetään löytää ehdotuksia siihen, miksi musiikin tunnit kuitenkin näiden tulosten pohjalta hyvin usein koetaan tylsiksi ja miksi ne eivät pärjää suosituimmuudessa muiden taideaineiden kanssa.

7.5 Musiikintunnit oppilaiden näkökulmasta

Osiossa 2b tarkoitus oli saada selville, mitkä musiikintunneilla tehtävät asiat ovat tärkeitä oppilaille itselleen. Motivaation kannalta haluttiin tarkastella sitä, painottuvatko nämä intressit musiikin sosiaaliselle, esteettis-emotionaaliselle vai aktiivisen tuottamisen tasolle. Musiikin tunneilla tehtävien asioiden tärkeysjärjestys oppilaille kuvastuu kaikista vastauksista yhteisesti laskettujen moodien avulla. Näin saadaan esiin eräänlainen tyyppijärjestys siitä, mitä oppilaat ovat yleisesti pitäneet tärkeimpinä tekemisinä koulun musiikintunneilla. Kysymyksen numeruksen suuri vaihtelevuus johtuu siitä, että hyvin monet olivat jättäneet vastaamatta osaan kohdista.

Taulukko 3 Kaikkien vastaajien moodijärjestys kysymykseen 2.1b ”musiikin tunneilla minulle on tärkeintä”. (N=69–78)

1	laulaminen
1	soittaminen kavereiden kanssa
2	musiikin kuuntelu
2	se että saa laulaa
4	se että saa soittaa
5	se että osaa soittaa
7	esiintyminen
9	se että osaa laulaa
10	opettajan antama palaute
11	soittaminen yksin
11	kavereiden kanssa juttelu

Näiden vastauksien mukaan laulaminen, kavereiden kanssa soittaminen ja musiikin kuuntelu ovat ylivoimaisesti suosituimpia. Vähiten tärkeinä pidetään yksilösuoritusta, opettajan palautetta, sekä kavereiden kanssa juttelua, joka on toimintona näistä vaihtoehtoista vähiten musiikin tunneille kuuluva.

Musiikkiharrastajien ja sitä harrastamattomien vertailuryhmät olivat tässä suhteessa hyvin paljon toistensa kaltaiset; mainittavia mielipide-eroja löytyi vain yksi.

Musiikinharrastajat pitivät opettajan antamaa palautetta (moodi= 7) ja soittotaitoa (moodi ”osaa soittaa”=2) tärkeimpinä tekijöinä kuin heidän musiikkia harrastamattomat toverinsa (opettajan palaute moodi=10, ”osaa soittaa” moodi =7).

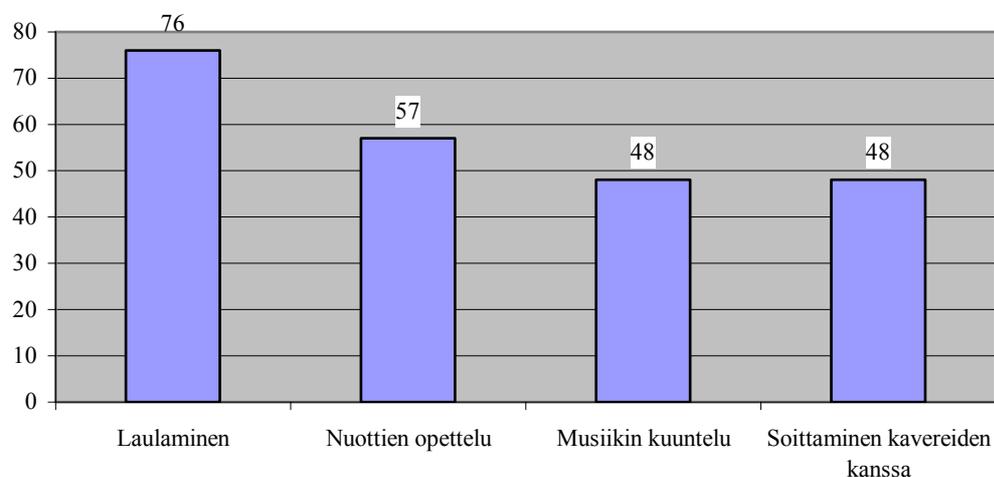
Yksi vastaajista oli hyvin selvillä omasta tärkeysjärjestyksestään:

1=hyvä arvosana, 2=oppii uutta, 3=soittaminen” (poika, 40)

Kaikissa vastauksissa korostui tekemisen tärkeys. Musiikinharrastajilla tyyppiluvun ”1” sai kohdat ”laulaminen”, ”soittaminen kavereiden kanssa” ja ”saa soittaa”.

Musiikkia harrastamattomilla ”laulaminen” ja ”soittaminen kavereiden kanssa” saivat myös tyyppinumeron ”1” ja ”musiikin kuuntelu” sai numerokseen ”2”. Näin musiikkia harrastavilla musiikin aktiivinen tuottaminen oli siis hieman tärkeämpää kuin sitä harrastamattomilla. Toisaalta voi olla, että ei-harrastajat eivät kuuntele musiikkia muualla niin aktiivisesti, jolloin musiikin kuuntelun merkitys koulun musiikkitunneilla korostuu.

Tämän osion ja kysymyksen 1.2 ”Mitä musiikintunneilla teette eniten” vertailu osoittaa, että oppilaiden kiinnostuksen kohteet toteutuvat heidän mukaansa hyvin koulun musiikintunneilla. Heidän mukaansa musiikintunneilla eniten tehtyjä asioita ovat musiikin kuuntelu, laulaminen, nuottien opettelu ja soittaminen kavereiden kanssa. Laulamisen oli merkinnyt eniten tehdyksi asiaksi peräti 60 % vastaajista. Muut tekemiset jakaantuivat vastauksissa tasaisemmin. Alla olevassa kuvassa on esitetty kolmen eniten tehdyn asian joukkoon mainitut toiminnot. Prosenttijakauma kuvaa tekemisen saamaa osuutta kaikista numeroiduista vastauksista.



KUVIO 11 Musiikin tunneilla eniten tehdyt asiat. (N=77)

Opettajien vastaukset noudattelivat samaa linjaa. Näiden tulosten mukaan musiikintuntien tekemisistä ainoastaan nuottien opettelu ei kuulunut oppilaiden mainitsemiin heille itselleen tärkeisiin asioihin. Muuten kiinnostuksen kohteet ja tunneilla tekeminen kohtasivat toisensa kerrassaan erinomaisesti. Joitakin toivomuksia oppisisältöihin kuitenkin oli:

”haluaisin, ettei nokkahuilua soitettaisi koko ajan vaan jotakin muuta esim: kitaraa, pianoa ja rumpuja ” (poika, 96)

Voi olla, ettei oppilaiden ja koulun käsitysten kohtaaminen soittamisesta ja laulamisesta käytännön tasolla ole sittenkään niin yksinkertaista.

7.6 Musiikkiharrastuksesta

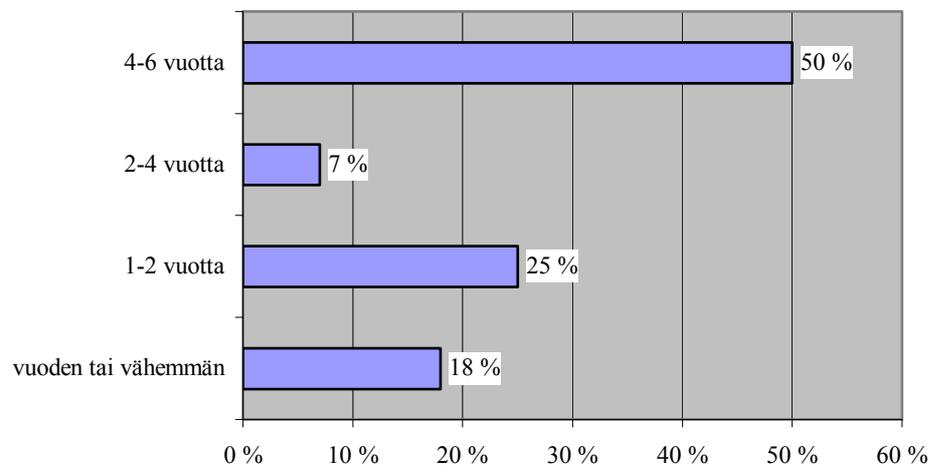
Vastaajista 2/3 ilmoitti, etteivät he harrasta musiikkia koulun ulkopuolella, joten musiikkiharrastajia oli 1/3 vastaajista. Piano tai kosketinsoittimet oli ylivoimaisesti yleisin musiikkiharrastuksen laji tutkimusryhmässä. Puolet musiikinharrastajista oli juuri pianonsoittajia, muiden soitinvaihtoehtojen (viulu, kitara, bassot, rummut, huilu, kuoro, joku muu orkesterisoitin, muu musiikkiharrastus) jäädessä yksittäistapauksiksi. 17 prosentilla musiikinharrastajista oli joku muu, kyselylomakkeessa määrittelemätön musiikkiharrastus. Näiksi muiksi musiikkiharrastuksiksi oli mainittu muun muassa musiikin kuuntelu. Muun musiikkiharrastuksen yleisyyttä voi tässä kyselyssä vääristää se, että tietoteknisistä syistä sellaiset vastaukset, joissa soittaminen oli merkitty musiikkiharrastukseksi mutta itse soitinta ei ollut mainittu, vastaus laskettiin ”joku muu” luokituksen kuuluvaksi. Muutamalla vastaajista musiikkiharrastuksia oli enemmän kuin yksi. Heille harrastukseksi nimettiin se soitin, jonka tunneista musiikkiharrastusta koskevat vastaukset oli kirjoitettu.

Musiikkiharrastus vei suurimmalla osalla vastaajista aikaa 2–5 tuntia viikossa (54 %), kun tunnin päivässä siihen käytti 17 %. Muut vastausvaihtoehdot (harrastusaika vähemmän kuin tunnin viikossa, tunnin viikossa, 2-3 tuntia päivässä, 3 tuntia päivässä tai enemmän) jäivät kaikki yksittäistapauksiksi. 86 % kävi ohjatussa musiikkiharrastuksessa, eli soittotunneilla, kuorossa tai orkesterissa. 11 % ei ollut koskaan käynyt tunneilla, ja vain yksi vastaaja oli ehtinyt jo aloittaa ja lopettaa musiikkiharrastuksensa.

Musiikkiharrastukseen käytettävä aika jakoi harrastajat selkeästi. Enemmistö (57 %) käytti harrastukseensa aikaa 2–5 tuntia viikossa, kun 6 % harrasti vähemmän kuin tunnin viikossa ja toiset 6 % enemmän kuin 3 tuntia päivässä. Harrastuspaikkana suurimmalla osalla oli musiikkiopisto, yksityisopetus tai yksityinen musiikkikoulu (yhteensä 63 %). Lisäksi suuri osa niistä, jotka ilmoittivat käyvänsä tunneilla

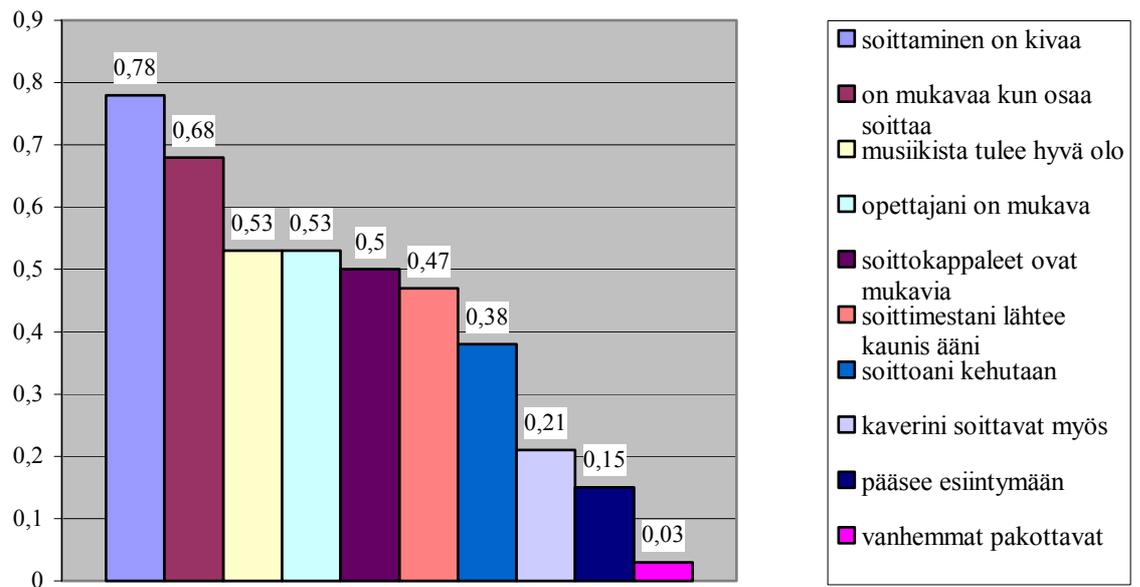
”jossakin muualla”(17 %) voidaan avointen vastausten perusteella luokitella kuuluvan tähän joukkoon.

Musiikkiharrastus oli suurella osalla kestänyt jo useampia vuosia, mikä tukee Kososen (1996) tuloksia musiikkiharrastuksen aloittamisiästä. Puolet vastaajista oli harrastanut musiikkia 4–6 vuotta, neljäsosa 1–2 vuotta, viidesosa oli vasta aloittanut harrastuksen, ja 7 % oli ehtinyt harrastaa 2-4 vuotta.



KUVIO 12 Musiikkiharrastuksen kesto kyselyyn vastattaessa.

Toisena musiikkiharrastuksen tarkastelun kohteena ovat ne syyt, miksi vastaaja harrastaa musiikkia. Harrastuksen mukavuus ja soittotaidon saaminen saavat paljon kannatusta, ja muita vaikuttavia syitä ovat ”musiikista tulee hyvä olo”, ”opettajani on mukava” ja ”soittokappaleet ovat mukavia” on mainittu myös usein. Kuviossa 13 on esitetty vastausvaihtoehtojen kesken. Tämän tulosanalyysin yleisen tavan mukaan ”kyllä” -vastaukset ovat merkitty numerolla yksi (1) ja ”ei” -vastaukset numerolla nolla (0). Eli mitä lähempänä kuviossa olevien vastausten keskiarvo on yhtä, sitä useammin vastaus on merkitty musiikkiharrastuksen syyksi.



KUVIO 13 Musiikkiharrastuksen taustalla vaikuttavat syyt. (N=34–35)

Nämä syyt ja niiden järjestys noudattelevat Kososen (1996, 130) tuloksia niistä motiiveista, jotka vaikuttavat musiikkiharrastukseen. Tarkemmassa mooditarkastelussa käy ilmi, että neljä syytä musiikkiharrastukseen erottuvat joukosta ja saavat moodikseen 1. Nämä tutkimusryhmän yleisimmiksi nousseet syyt musiikkiharrastukseen ovat (1) musiikin antama hyvä olo, (2) musiikkiharrastuksen ja (3) opettajan mukavuuden sekä sen, että (4) osaa soittaa. Näistä sisäisesti motivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat musiikin antama hyvä olo, musiikkiharrastuksen mukavuus ja se, että osaa soittaa. Ulkoisesti vaikuttavaksi syyksi jää opettajan vaikutus soittoharrastukseen.

Kohdan 3.6 kysymyksessä vastaajia pyydettiin kuvaamaan soitonopettajaansa. Nämä vastaukset luokiteltiin tulosten analysointivaiheessa positiivisiin, negatiivisiin ja neutraaleihin. Pääosa vastauksista oli neutraaleja (72 %). Neutraaleihin vastauksiin kuului mm. seuraavaa:

”pieni, vähän pyöreä” (poika, 92)

”aika lyhythiuksinen ja hänellä on muutamia lävistyksiä” (tyttö, 95)

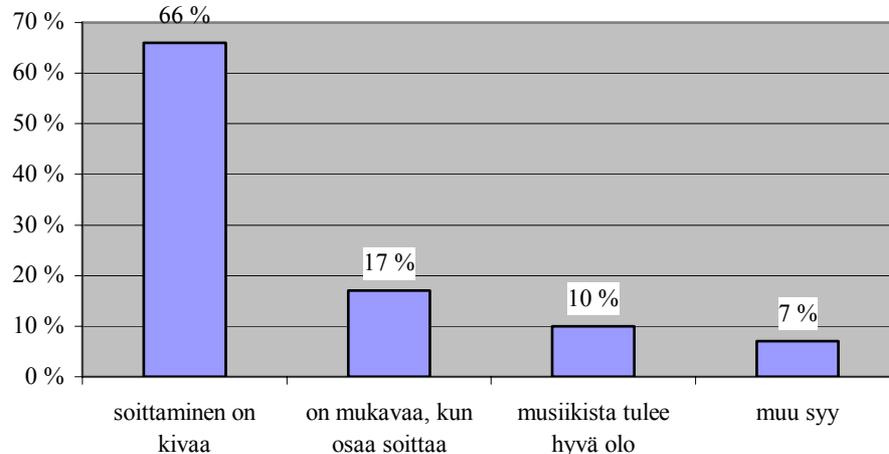
”iskä” (poika, 31)

Neutraaleiksi vastauksiksi toisin sanoen laskettiin konkreettiset kuvaukset soitonopettajasta. Positiiviset kuvaukset olivat tyypillisesti ylitsevuotavia:

”soitonopettajani on kannustava, eikä vaadi minulta liikoja. Saan jonkin verran vaikuttaa tuntien sisältöön, eikä haittaa, vaikken aina soittaisikaan hyvin. Hänen pätevyyttään kuvaa myös se, että olen käynyt samalla opettajalla ekaluokasta asti.” (tyttö, 25)

Ainoa negatiivinen kuvaus opettajasta liittyi vastaukseen, jossa oppilas totesi, ettei pidä soittoharrastuksestaan.

Vastaajilta kysyttiin, mitä he itse pitävät kolmena tärkeimpänä syynä musiikkiharrastukselleen. Tärkeimmän syyn suhteen vastaajat olivat hyvin yksimielisiä, sillä vain 4 kohtaa sai merkintöjä. ”Soittaminen on kivaa” – vaihtoehto keräsi 66 % maininnoista, soittotaidon mainitsi 17 %, musiikista tulevan hyvän olon 10 % ja jonkun muun syyn 7 %.



KUVIO 14 Tärkein syy siihen, miksi harrastan musiikkia.

Samat vastaukset toistuivat toiseksi ja kolmanneksi tärkeimmiksi koetuissa syissä. Näiden vaihtoehtojen lisäksi vaihtoehdot ”soittimestani lähtee kaunis ääni” (24 %), ja ”soittokappaleet ovat mukavia” (24 %) saivat paljon kannatusta. Hajonta lisääntyi hyvin paljon toiseksi ja kolmanneksi tärkeimmiksi koetuissa syissä. Soitonopettajankin tärkeys korostui näissä vastauksissa. ”Soitonopettajani on

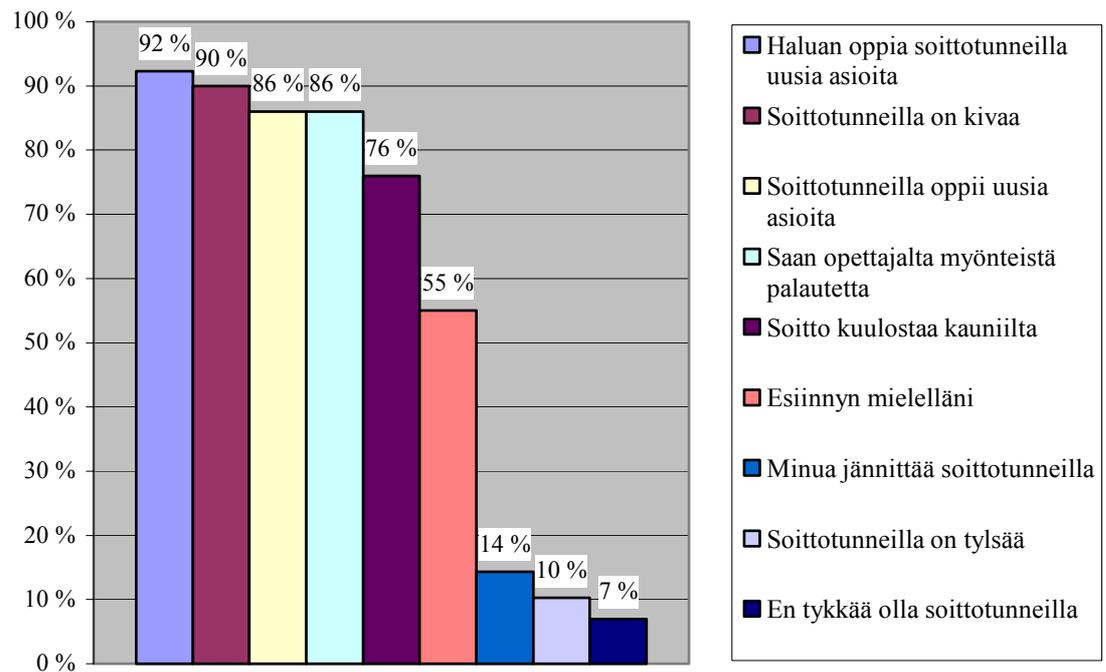
mukava” sai maininnan toiseksi tai kolmanneksi tärkeimpänä musiikkiharrastuksen syynä 31 prosentilla vastaajista.

Monipuolisista tuloksista huolimatta tutkimusaineiston pohjalta ei ollut löydettävissä järkevää tapaa ryhmitellä soittoharrastajia pienempiin alakategorioihin. Tuloksia vertailtiin soittoharrastukseensa eri lailla aikaa käyttävien vastauksien kesken sekä pitkäaikaisharrastajien ja vasta harrastuksensa aloittaneiden kesken, mutta mitään yhtenäisiä linjoja näille ryhmille ei ollut vastausten perusteella löydettävissä. Näiden tulosten perusteella voidaan kuitenkin päätellä, että musiikkiharrastus on vastaajille hyvin subjektiivinen kokemus, johon suurella osalla harrastajista liittyy voimakkaita soittamisen halun ja aktiiviseen musiikin tekemiseen liittyviä tekijöitä.

Kaikilla soittoa harrastavilla vastaajilla on hyvin positiivinen kuva soitonopettajastaan. Soitonopettaja ei kuitenkaan ole pääsyy musiikin harrastamiselle, joskin toiseksi tai kolmanneksi tärkeimmäksi syyksi sen on maininnut 9 musiikin harrastajaa.

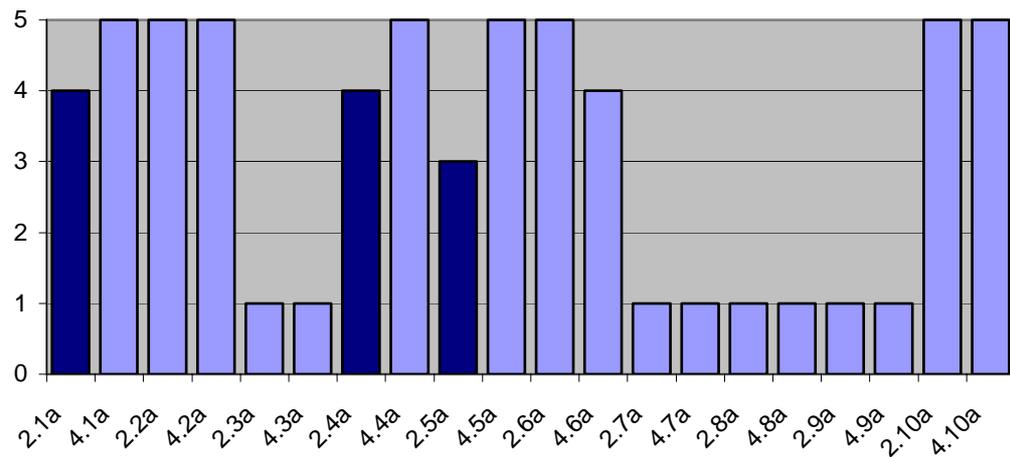
7.7 Motivoituneisuus musiikkiharrastuksessa

Osiossa 4a tarkastellaan musiikin harrastajien motivaatioon vaikuttavia tekijöitä heidän harrastustunneillaan. Tiivistelmä osion vastauksista osoittaa, että lähes kaikki (86 %) kokevat saavansa opettajaltaan myönteistä palautetta ja 92 % haluavat oppia soittotunneilla uusia asioita.



KUVIO 15 Musiikinharrastajien kokemukset soittotunneista. (N=37)

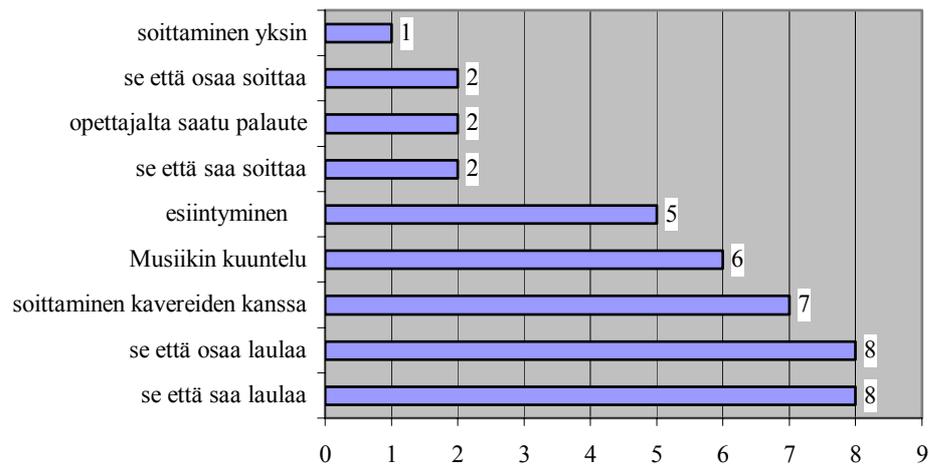
Suurin ero vastauksissa osioon 2a verrattuna on se, että musiikkiharrastajat olivat mielipiteissään jyrkempiä harrastustaan koskeissa kysymyksissä. Koulun musiikintunneilla kivaa (kysymys 2.1a) sanoi olevan 78 % vastaajista, joista 38 % ilmoittivat olevansa asiasta täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Osion 4a soittotunteja koskevassa vastaavassa kysymyksessä prosenttilukemat olivat 59 % kohdassa täysin samaa mieltä ja 31,0 % kohdassa aika samaa mieltä. Yhteensä samaa mieltä oli siis 90 % vastaajista koulumusiikintuntien 78 prosenttiin verrattuna. Mielipide-ero aineensisäisten tuntien välillä on melkoinen. Sama ilmiö jatkuu muissakin vastauksissa. Tämä näkyy havainnollisimmin musiikkiharrastajien osioiden 2a (koulumusiikin tunteja koskeva osio) ja 4a (soittotunteja koskeva osio) vastauksien moodien vertailussa. Graafisesta esityksestä näkee selvästi, että soittotunteja koskevien vastausten moodit ovat yhtä kohtaa lukuun ottamatta keskittyneet vastausten ääripäihin, eli lukuihin 1 ja 5. Vastaavasti koulumusiikintunteja koskevassa osiossa hajontaa on enemmän (tummennetut pylväät).



KUVIO 16 Moodiarvojen vertailua koulujen musiikintunteja (2a) ja soittoharrastusta (4a) koskevien osioiden välillä.

Kysymyksen ”esiinnyn mielelläni” vastaukset olivat ainoat vastaukset, joiden moodi ei ollut vastausasteikon ääriluku osiossa 4a. Tässä vastauksessa musiikin harrastajilla oli eniten hajontaa. Ilmeisesti musiikin harrastajista suurelle osalle esiintyminen ei ole kovinkaan tärkeä osa harrastusta, sillä 17 % vastasi olevansa täysin eri mieltä esiintymisen mukavuudesta tässä kysymyksessä. 28 % oli eri mieltä tai ei osannut sanoa mielipidettään, ja saman prosenttijakauman saivat myös myönteiset vastaukset ”aika samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä”. (28 % molemmille).

Tulosten perusteella huomaa, että tärkeimmät asiat soittotunneilla liittyivät soittamiseen itseensä. Tämä vahvistaa osion 3 tuloksia siitä, miksi musiikin harrastajat harrastavat musiikkia, sillä aktiivisen tuottamisen tärkeys ja opettajan merkitys korostuvat näissäkin vastauksissa. 4b osion Kuviossa 17 kysymyksen ”Soittotunneilla minulle on tärkeintä” vastauksien moodeista käy ilmi tärkeimmät syyt soittajien musiikkiharrastukseen. ”Soittaminen yksin”, ”opettajan palaute”, ”se että saa soittaa” ja ”se että osaa soittaa” ovat soittotuntitilanteessa oppilaille tärkeimpiä asioita.



KUVIO 17 Soittotunnin tärkeimmät (1–8) asiat musiikkiharrastajille. (N=12–24)

Tässä kysymyksessä vastausjoukko on hyvin pieni siksi, että osa vastaajista ei osannut arvioida kuin 3 itselleen tärkeintä asiaa soittotunneilla. Toisaalta osa vastausvaihtoehdoista (saa laulaa, osaa laulaa) olivat soittotunnin idean kannalta mahdottomia, sillä ne olivat tarkoitettu ensisijaisesti laulua tai kuoroa harrastavilla. Tästä mooditarkastelusta ei käy esiin se, että kuoroa harrastava vastaaja (N=1) merkitsi laulamisen itselleen tärkeimmäksi asiaksi.

Avoimissa vastauksissa toisaalta vahvistuu musiikin tuottamisen tärkeys, toisaalta esiin tulee hyvinkin henkilökohtaisia syitä musiikkiharrastukselle:

”Tärkeää on se, että saa soittaa lempisoitinta ja se ääni on niin kaunis, jos vain soitan oikein ☺” (tyttö, 28)

”sitä (pianoa) on kiva pimputtaa” (tyttö, 54)

”Isänikin soittaa” (poika, 29)

Joidenkin musiikin harrastuksen syynä oli koulumusiikin oppimisen tukeminen. Näistä vastauksista toinen oli myös nimennyt vanhempien pakottamisen yhdeksi musiikkiharrastuksen syyksi.

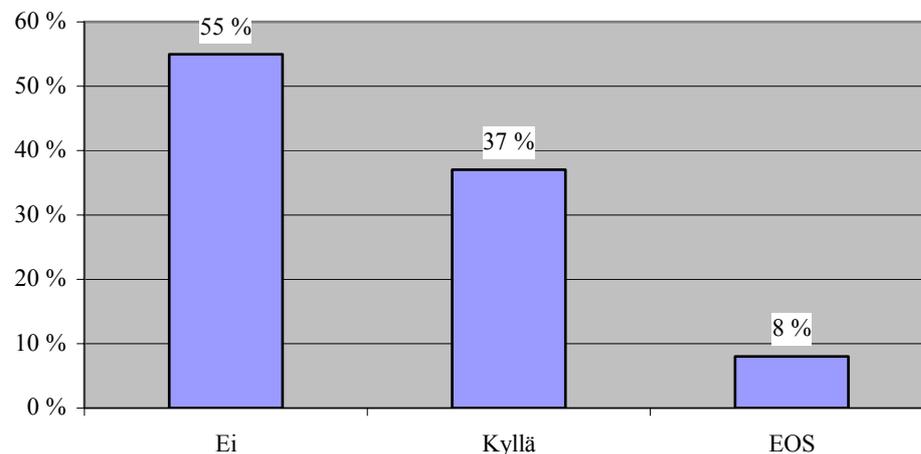
”opin paremmin teoria-asiat musiikissa” (tyttö, 84)

”oppii helpommin kouluun tarvittavat asiat” (tyttö, 90)

Opettajan merkitys motivaatioon vaikuttavana tekijänä korostui selvästi osioiden 3 ja 4 vastauksissa. Vastaavia tuloksia on mahdotonta tulkita osioista 1 ja 2, sillä tuloksissa on paljon hajontaa eikä kyselylomakkeessa ollut kohtaa, joka koskisi erityisesti musiikinopettajaa.

7.8 Lisälomake

Niille vastaajille, jotka eivät harrastaneet musiikkia, osoitettiin kyselytilanteessa lisälomake (LIITE 2), joka koostui kahdesta avoimesta kysymyksestä. Kysymykset olivat ”Haluaisitko harrastaa musiikkia” ja ”Jos harrastaisit musiikkia, mitä harrastaisit?” Vastaajista suurin osa totesi, ettei haluaisi harrastaa musiikkia. Tämän tuloksen vahvuutta lisäsi vielä tulosten pelkistäminen tietokoneelle ajettaessa. ”Kahden vaiheilla” olevat vastaukset tulkittiin silloin myönteisiksi musiikkiharrastuksen aloittamisen kannalta. Vastauksissa ei löytynyt koulukohtaisia eroja.



KUVIO 18 Haluaisitko aloittaa musiikkiharrastuksen? (N=62)

Syyt kielteisyydelle uuden harrastuksen aloittamisen suhteen liittyivät paljolti ajankäyttöön ja epäilyyn omasta jaksamisesta.

- ”en haluaisi harrastaa musiikkia, koska siinä menee vapaa-aikaa” (tyttö, 1)
 ”en osaa sanoa—tykkään kyllä soittaa, mutta en ehkä jaksaisi soittotunneilla.” (poika, 13)
 ”joskus, mut aika ei riitä” (poika, 17)
 ”en minä tiedä, on muutenkin aika paljon harrastuksia” (poika, 39)
 ”en, olishan se hauskaa, mutta ei” (poika, 40)
 ”en tiedä saattaisi olla liian raskasta” (poika, 76)

Yksi vastaajista oli aloittamisessaan selvästi kahden vaiheilla::

”Haluaisin harrastaa laulua, mutta kun laulan kotona niin paljon etten tarte musiikin harrastusta. Sitä paitsi vaikka en käy kuorossa, niin kaikki on kehunut ääntäni. Jos kävisin kuoroa minulla olisi kauniimpi ja korkeampi ääni vähän, mutta kun haluaisin olla kavereideni ja pikkusiskoni kanssa.” (tyttö, 27)

Joidenkin vastaajien minäkuva tai aikaisemmat kokemukset puolestaan näyttivät ”kampeavan” musiikkiharrastuksen aloittamista vastaan. Joissakin vastauksissa oli löydettävissä sellainen ajatusmalli, että esimerkiksi liikuntaharrastus sulkee pois musiikkiharrastuksen mahdollisuuden.

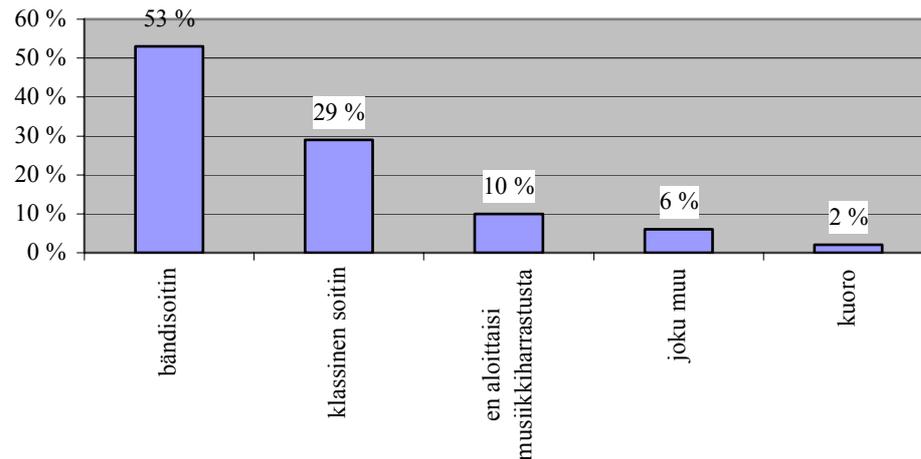
- ”en oikeastaa, kun se ei erityisemmin kiinnosta minua” (tyttö, 99)
 ”en, koska en ole kiinnostunut musiikista” (poika, 32)
 ”en, koska en ole musiikillinen ihminen” (poika, 10)
 ”en haluaisi, koska olen liikunnallinen. Enkä muutenkaan oikein pidä musiikista.” (poika, 16)
 ”olen harrastanut kuoroa, mutta se ei ollut oikea musiikkilaji minulle...” (tyttö, 18)

Kaikin puolin vastaukset tuntuivat hyvin kohteliailta. Musiikkiharrastuksen aloittamisen suhteen myönteiset vastaukset olivat pääsääntöisesti ylitsepursuavan iloisia:

- ”haluaisin ehdottomasti! Musiikki on tosi kivaa!” (poika, 12)
 ”voisinhan minä jotain soitinta soittaa ja käydä tunneilla. Soitin n. 1 vuosi sitten kaksi vuotta pianoa.” (poika, 41)
 ”kyllä, jos olisi jokin soittoväline.” (poika, 43)

Toisessa avoimessa kysymyksessä ”Jos aloittaisit musiikkiharrastuksen, mitä harrastaisit” vastaajilta vaadittiin mielikuvitusta, sillä niin suuri osa oli vastannut

ensimmäiseen kysymykseen kielteisesti. Kuitenkin vain hyvin harvat vastaajat olivat kieltäytyneet tästä ajatusleikistä vastaamalla ”ei”. Vastauksista käy ilmi, että bändisoittimet vetävät harrastajia puoleensa klassista soittoa enemmän. Kuviossa 19 on kuvattu musiikkia harrastamattomien kiinnostusta aloittaa musiikkiharrastus harrastuslajeittain.



KUVIO 19 Musiikkia harrastamattomien kiinnostuneisuus erilaisten musiikkiharrastusten aloittamiseen. (N = 63)

Bändisoitinten suosio oli erityisen kova sellaisilla vastaajilla, jotka ilmoittivat edellisessä kohdassa, etteivät he haluaisi aloittaa musiikkiharrastusta. Heistä 82 % valitsisi harrastuksen aloittaessaan jonkin bändisoittimen musiikkiharrastukseksi. Tyypillisin vastaus oli seuraavanlainen:

”rummuttamisen tai kitaran soiton” (poika, 10)

Klassista soittimista etenkin piano säilytti suosionsa erityisesti tyttöväestön keskuudessa. 63 % musiikkia harrastamattomista tytöistä olisi harrastuksen aloittaessaan valinnut jonkin klassisen soittimen.

Yleisesti ottaen kiinnostuksen vähäisyys musiikkiharrastuksen aloittamiseen yllätti. Avointen vastausten perusteella oppilaiden käsitykset musiikkiharrastuksesta olivat hyvin perinteisiä ja yksipuolisia. Oli joko pianon- tai viulunsoittoa, kuorolaulua, tai bänditoimintaa. Yhdessä avoimessa vastauksessa kuitenkin tuntui siltä, että vastaaja

oivalsi itse vastaustilanteessa itselleen omimman musiikkiharrastuslajin (vastaus kysymykseen ”mitä harrastaisit?”):

”pila-tai rakkauslauluja” (poika, 72) (kumitetun ”en mitään” vastauksen tilalle kirjoitettu)

8 POHDINTA

Teoriaosuudessa vertailtiin myös musiikkiharrastuksen ja koulumusiikinopetuksen luonnetta ja huomattiin niiden eroja. Koulumusiikinopetuksen ryhmäluonteisuus ja tavoitteiden kokonaisvaltaisuus musiikkioppilaitosopiskeluun verrattuna on kaikkein suurin teoreettinen ero näiden opetusten välillä. Lisäksi musiikkiopistoihin pyritään valintakokeiden kautta, joten mitä todennäköisimmin musiikkioppilaitosten oppilailla on musiikkipainotteisempi kotitausta kuin musiikkia harrastamattomilla. Nämä musiikinopetuksen luonteen erot on otettava huomioon tätä lukua luettaessa, vaikei niitä tekstiyhteydessä aina mainita erikseen.

Ensisijaisen tutkimusongelman kannalta tulos oli selkeä. Musiikinharrastajat ovat selvästi motivoituneempia koulun musiikintunneilla kuin musiikkia harrastamattomat. Tämä noudattelee Hyypän ja Timosen (1987) tuloksia musiikkiharrastajien hyvästä asenteesta koulun musiikintunneilla musiikkia harrastamattomiin nähden. Tulos ei kuitenkaan ole yksiselitteinen eikä se tarkoita sitä, ettei musiikkiharrastajien koulutuntimotivaatiossa olisi parantamisen varaa, sillä musiikkiharrastajista vain puolet mainitsi musiikin yhdeksi kolmesta lempiaineestaan. Liikunnan suhteen tarkkoja viitteitä vastaaviin arvoihin ei tämän tutkimuksen puitteissa voi tehdä, mutta vertailun vuoksi tuloksista on kerrottavissa, että liikunnanharrastajilla myös koululiikunta oli hyvin suosittua, sillä kolmasosa kaikista vastaajista nimesi liikunnan kolmen lempiaineensa joukkoon.

Tutkimustuloksista nousi esiin oppilaiden suhde musiikkiin kouluaineena muihin taito- ja taideaineisiin verrattuna. Taito ja -taideaineista kuvaamataito, käsityö ja liikunta keräsivät kaikki maininnan yhtenä kolmesta suosituimmasta kouluaineesta vähintään 40 % kaikista vastauksista. Musiikilla vastaava osuus oli 23 %. Musiikin harrastajilla ja sitä harrastamattomilla tämä luku jakaantui niin, että harrastajista 51 % (N=37) oli nimennyt musiikin yhdeksi kolmesta lempiaineistaan, kun vertailuryhmän vastaava lukua oli 6 % (N=63). Lukujen perusteella koulumusiikki

on tällä hetkellä oikea taito- ja taideaineiden ”Jere Jarruvaunu”. Toivottavasti siltä löytyy tulevaisuudessa myös samanlaista sitkeyttä ja tunteen paloa.

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että koulutunneilla on olemassa kaikki edellytykset hyvän motivaation syntymiselle. Yli puolet vastaajista totesi olevansa samaa mieltä siitä, että musiikintunneilla ”on kivaa”, ”oppii uutta”, ”soitto on kaunista”, ”opettaja antaa myönteistä palautetta”, ”esiintymiset ovat mieluisia” ja ”halu oppia uutta” kova. Toisaalta motivaatioon negatiivisesti vaikuttavien tekijöiden kanssa vähintään puolet vastaajista oli eri mieltä näkemyksistä ”musiikintunneilla on tylsää”, ”saan opettajalta kielteistä palautetta”, ”en tykkää olla musiikintunneilla”, sekä ”minua jännittää musiikintunneilla”.

Lempiainevertailussa kuitenkin edes tämä puolikas ei kokenut musiikkia yhdeksi mieluisimmista aineistaan.

Koulutunneilla tehtävät asiat ja oppilaiden omat musiikilliset kiinnostukset näyttivät kohtaavan. Oppilaiden vastaukset osioon 2b kertoivat niistä asioista, joita he pitävät musiikintunneilla itselleen tärkeinä. Nämä asiat noudattivat samaa jakaumaa kysymyksen 1.1 ”mitä teette musiikintunneilla” kanssa yhtä kohtaa lukuun ottamatta. Todellisessa tekemisessä oli vastausten mukaan paljon musiikin teoriaa, nuottien opettelua ja historiaa. Oppilaiden kiinnostuksia kysyttäessä näitä teoreettisia aiheita ei ollut vastausvaihtoehtoina, mutta kukaan ei myöskään ollut merkinnyt niitä itselleen tärkeiksi asioiksi avoimessa vastausvaihtoehdossa.

On totta, että teoriapainotteiset oppisisällöt saavat hyvin harvoin kannatusta oppilaiden keskuudessa oppiaineesta riippumatta. Toisaalta myös sillä on vaikutusta, kuinka teoria ja musiikin historia nivotaan tunneilla tekemiseen ja siihen, miten tärkeäksi oppilaat kokevat tiedon oppimis- tai tekemistavoitteeseen pääsemisen kannalta. Teorian opiskelun mahdollinen tylsyys tuskin yksin selittää sitä, miksi musiikki tämän tutkimuksen mukaan on niin epäsuosittu oppiaine.

Tutkimuksen teoreettisen taustan avulla tuloksia voi lähteä tarkastelemaan kuin palapeliä kooten käyttäen pohjana Fordin motivaatioteoriaa. Vastausten perusteella

selviytymisodotuksien ja tunteiden alueet täyttyvät tutkimusaineiston pohjalta luotettavimmin. Koska musiikin suosio on silti heikko, toiminnan tavoitteen mielekkyys ja omaksi ottaminen jäävät kyseenalaiseksi. Kenties se on puuttuvan palan paikka. Voi olla, että tuntiviihtyvyyden heikkous johtuu siitä, että koulumusiikinopetuksen tavoitteet eivät ole oppilaille mielekkäitä. Tätä näkemystä tukee joidenkin vastaajien kommentit avoimiin kysymyksiin:

”haluaisin ettei nokkahuilua soitettaisi koko ajan vaan jotakin muuta esim: kitaraa, pianoa ja rumpuja” (poika, 96)

Itse soittaminen ja musiikki siis kiinnostavat oppilaita, mutta arkielämän musiikkielämykset ja koulun musiikinopetus eivät kohtaa. Soittaminen ja laulaminen voivat tarkoittaa oppilaille Idolsia ja rock´n´rollia, kun koulun opetussuunnitelmassa mainitaan vielä luokka-asteelle sopivia virsisuosituksia. Linnankiven, Tenkun ja Urhon (1992) mukaan tämä arki- ja koulumusiikin vastaavuus on musiikinopetuksen suurin haaste. Näitä tuloksia tarkastellessa näyttää siltä, ettei siihen ole vielä kyetty vastaamaan.

Yksi mahdollinen vaikutustekijä näiden tuloksien taustalla voi liittyä oppilaiden musiikilliseen minäkäsitykseen eli siihen, millaisena oppilaat näkevät itsensä musiikinopiskelijoina, millaisina he olettavat muiden pitävän heitä musiikin suhteen ja mitkä ovat heidän käsityksensä omista musiikillisista taidoistaan. Tulamo (1993) on tutkinut neljäsluokkalaisten peruskoululaisten musiikillista minäkäsitystä koulun musiikintunneilla. Tutkimuksen mukaan tunneilla viihtyvyyteen vaikutti eniten oppilaan tiedostettu musiikillinen minäkäsitys sekä vanhempien suhtautuminen oppilaiden musiikin opiskeluun. Kytköksiä löytyi myös opettajan suhtautumistavassa oppilaaseen ja oppilaan musiikilliseen minäkäsitykseen. Opettaja oli tutkimuksen mukaan tärkein musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttava ulkoinen tekijä heti vanhempien jälkeen. (Tulamo 1993, 299–300.)

Sama vaikutus saattaa olla taustalla musiikkia harrastamattomia ja harrastajia tarkastellessa. Musiikkia harrastamattomista 64 % ei osannut sanoa tai olivat eri mieltä siitä, että he saavat opettajalta myönteistä palautetta. Samasta joukosta 57 % ei osannut sanoa tai oli samaa mieltä siitä, että tunneilla on tylsää.

Musiikkiharrastajilla vastaukset molempiin kysymyksiin olivat huomattavasti positiivisempia.

Musiikkiharrastuksen aloittamisen tärkeimmät syyt olivat sidoksissa paitsi soittamiseen itseensä liittyviin tekijöihin, myös paljolti soitonopettajaan. Neljän tärkeimmän musiikkiharrastukseen vaikuttavan syyn joukossa ”opettaja on kiva” oli ainoa ulkomusiikillinen motivaatioon vaikuttava tekijä. Koulun musiikintunteja käsittelevistä kysymyksistä yksikään ei käsitellyt opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Ainoat opettajan toimintaa koskevat vaihtoehdot liittyivät opettajan antamaan myönteiseen tai kielteiseen palautteeseen. Avoimissa vastauksissa yhdellä oppilaalla oli selkeä käsitys opettajan roolista omalle musiikinopiskelulleen:

”pidän musiikin tunneilla kaikesta!!!! koska opettaja on kiva” (poika, 55)

Opettajan merkitys on ainakin tälle oppilaalle kiistaton.

8.1 Tulosten tarkastelun problematiikasta

Näitä tuloksia tarkasteltaessa täytyy ottaa huomioon ne inhimilliset tekijät, jotka vastaamiseen saattavat vaikuttaa. Voi olla, että osa vastaajista halusi miellyttää tutkijaa, sillä osalle tutkimuskouluista ulkopuolisen tutkijan saapuminen koululle oli suuri tapahtuma. Lisäksi se, että monet kysymyksistä liittyivät hyvin subjektiivisiin tunnekokemuksiin, vähentää tulosten verrattavuutta. Jollekin oppilaalle tylsyyttä voi olla viiden minuutin odotusaika musiikintunnilla eri tehtävien välillä, jollekin toiselle se saattaa merkitä vuosien ajan kestänyttä turhautumista musiikin oppisisältöihin.

Toinen vastauksiin häiritsevästi vaikuttava tekijä on kyselylomaketutkimuksissa aina ongelmallinen kysymysten merkitysten tulkinta. Jokainen lukija ymmärtää aina lukemansa omalla tavallaan reflektoiden sitä omaan kokemuspohjaansa. Esimerkiksi vastausvaihtoehtona olleella soittimella ”rummut” voidaan tarkoittaa rumpusettiä, djembeä, tai vaikka kehärumpua. Tämän tutkimuksen pohjalta se, minkälaista rumpua vastaaja on tarkoittanut, jää avoimeksi.

Kaiken kaikkiaan kyselylomake noudatteli teoriapohjaltaan hyvin tarkasti Fordin motivaatioteoriaa (1992). Fordin teorian soveltuvuus musiikkiin liittyvän motivaation mittaamiseen joutui tutkimuksessa koetukselle. Teoria pyrkii kuvaamaan kaikkea ihmisen toimintaa mitä erilaisimmissa toimintaympäristöissä sotatilan henkiinjäämistaistelusta parisuhteeseen. On aiheellista kyseenalaistaa, voivatko ihmisen motivaation taustalla vaikuttaa samat muuttujat kaikilla elämän alueilla, koulutunnit mukaan lukien. Fordin teorian mukaan tämän yleistettävyyden mahdollistaa vaikutustekijöiden dynaaminen luonne. Mikään vaikuttava tekijä ei koskaan katoa, joskin sen merkitys voi vähetä tietyissä ympäristöissä hyvin pieneksi. Kuitenkin kaikki olemassaolon ulottuvuudet ovat teorian mukaan ihmisen toiminnassa aina läsnä. (Ford 1992)

Fordin motivaatioteorian monipuolisuuden vuoksi sen yhdistäminen viidesluokkalaisten koulutodellisuuteen ei ole helppoa. Teorian syvälinen ymmärtäminen vaatii erityistä perehtyneisyyttä psykologiaan ja sosiologiaan, mikä ei opettajankoulutuksessa ja musiikkikasvatusta opiskelevana tutkijana kuulu erityisosaamisalueisiin. Tutkimuksen sisäisen validiteetin kannalta oli haastavaa löytää sellaisia kysymyksiä, jotka mittaisivat käytännön tasolla niitä kysymyksiä, jotka teorian mukaan vaikuttavat ihmisen motivaatioon. Vastaajien iän vuoksi kysymyksien määrä oli rajattava ja monista mielenkiintoisista kysymyksistä oli arvioitava ja otettava mukaan tutkimuksen kannalta mahdollisesti oleellista tietoa antavat. Nämä kysymykset pyrittiin muotoilemaan lyhyiksi ja selkeäsanaisiksi, jotta ne olisivat mahdollisimman helppolukuisia ja ymmärrettäviä. Tästä huolimatta sanamuodoissa ja kysymyksissä oli jonkin verran epäselvyyksiä. Jotkin kohdista jäivät osalta vastaajista kokonaan täyttämättä, toisissa numerojärjestykseen asettaminen oli käsitetty eri tavalla kuin oli tarkoitus. Nämä ongelmat johtivat tiedon hävikkiin, joka on yleisesti tämäntyyppisten kyselytutkimusten ongelma.

Jotta kyselylomake ei olisi painottunut täysin teoriapohjaiseksi, sisällytettiin siihen koulumaailmaan kiinteästi liittyviä, kuten lempiaineita koskevia, kysymyksiä. Näiden kysymysten tarkoituksena oli saada tietoa käytännön kouluelämästä, ja vastauksista oli huomattavissa, että näiden kysymysten ymmärtämisessä ei oppilailla

ollut lainkaan vaikeuksia. Nämä kysymykset tuottivat ehkä eniten sellaista lempiaineita ja soitonopettajasuhdetta koskevaa tietoa, jota muutoin olisi mahdotonta saada.

Tutkimuksen reliabiliteetin kannalta kysely on helposti toistettavissa. Luotettavuuden säilymisen vuoksi on erityisen tärkeää, että tutkija antaa eri vastausryhmille täysin samanlaiset ohjeet vastaustilanteessa. Tutkimuksen alkuvaiheessa tämä vastausohjeiden anto testattiin jättämällä eräällä ryhmällä kyselylomakkeeseen vastaaminen lähes kokonaan ohjeistamatta. Näin saatuja vastauksia ei voitu niiden puutteellisuuden vuoksi käyttää tutkimuksessa, mutta niiden avulla saatiin selville, miten juuri tähän kyselylomakkeeseen vastaamisen voi ohjeistaa tasapuolisesti.

Muita tarkemman tutkimuksen ulkopuolelle jääneitä, tutkimusvastauksiin vaikuttavia tekijöitä ovat tutkimuskouluissa vallitsevat piilo-opetussuunnitelmat sekä erityisesti musiikinopettaja ja hänen toimintatapansa. Näistä olisi varmasti löytynyt eroja tutkimuskoulujen välillä, mutta ne jäivät tutkimuksen rajauksen ulkopuolelle. Niiden tarkastelu on mahdollisten jatkotutkimusten tehtävä.

Muita mielenkiintoa herättäneitä ajatuksia jatkotutkimuksien kannalta ovat myös opetusmetodien ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien vertailu oppilaiden motivoituneisuuden kannalta. Esimerkiksi jonkin erityisen pedagogien suuntauksen ja tavallista valtakunnallista opetussuunnitelmaa toteuttavan koulun musiikinopetuksen erot oppilaiden näkökulmasta olisi antoisa tutkimuskohde. Musiikintuntien, musiikkiharrastuksen ja motivaation tutkimuksen syventämiseksi olisi tarpeen lisätä kyselytutkimukseen haastatteluja ja observointia. Haastatteluiden avulla voitaisiin ymmärtää musiikkiharrastajien motivaatiota yhä paremmin sekä musiikkiharrastuksessa että koulun musiikin tunneilla. Oppituntien observoinnilla voitaisiin puolestaan saada käsitys paitsi opetussuunnitelmien välisistä eroista, myös käytännön opetuksen erojen vaikutuksesta oppilaiden motivaatioon musiikintunneilla.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Musiikkia harrastamattomien oppilaiden motivaatio koulun musiikkitunneilla on huolestuttavan alhainen. Myös musiikkiharrastajat ovat huomattavasti motivoituneempia musiikkiharrastuksestaan kuin koulun musiikin tunneista.

Oppilaiden vastauksissa ei tullut millään tavalla esiin mitään yleiseen kouluvastaisuuteen tai negatiiviseen asennoitumiseen viittaavaa. Tulos oli pikemmin päinvastainen, sillä ylivoimaisesti suurin osa (79 %) vastaajista halusi oppia musiikintunneilla uusia asioita.

Mielenkiinto kohdistuu siis koulun musiikinopetukseen ja oppisisältöihin. Ovatko oppisisällöt merkittäviä ja tavoitteet saavutettavissa musiikin kouluopetuksen puitteissa? Motivaation syntymisen edellytyksiä koskien tämä on hyvin oleellinen kysymys. Mikäli tavoite itsessään on oppilaille merkityksellinen tai se tuntuu kaukaiselta, ei hyvän motivaation syntymiselle ole mahdollisuuksia.

Aiheen selvittämiseksi jatkotutkimuksien tekeminen on hyvin suotavaa. Tutkimustuloksista heräsi niihin useita mielenkiintoisia näkökulmia. Ensimmäinen niistä liittyy oppilaiden ja opetuksen näkemyseroihin. Mitä tarkoittaa lause ”On mukavaa soittaa” oppilaalle? Mitä se tarkoittaa opettajalle? Mitkä ovat oppilaiden lempisoittimia koulusoittimistosta? Ovatko oppilaat valmiita odottamaan soittovuoroaan, mikäli soitettavat soittimet valittaisiin oppilaiden kiinnostuksen eikä taloudellisten tekijöiden perusteella?

Opettajan ja opetuksen vaikutus nousi yhdeksi motivaatioon vaikuttavaksi tekijäksi alkuperäistutkimuksen kannalta toisarvoiseksi jääneeltä sijalta. Tulamon (1992) tutkimuksessa sivuttiin tätä näkemystä tarkastelemalla muun muassa oppilaiden ja musiikinopettajan välistä suhdetta. Tulevissa tutkimuksissa tätä suhdetta voitaisiin tarkastella lähemmin opettajan näkökulmasta. Millä tavoin opettaja kokee eritasoiset oppilaat? Mitkä oppisisällöt tuntuvat musiikinopetuksessa mielekkäiltä? Onko työ

raskasta? Mitä nykyaikana jokaisen ihmisen pitäisi tietää musiikista? Saamalla vastauksia näihin kysymyksiin voitaisiin ymmärtää paremmin niitä asioita, joihin musiikinopetuksen kehittämisessä tulee kiinnittää huomiota. Tällä tavoin musiikkikasvattajat saisivat aineksia työnsä kehittämiseen ja tehtävänsä, joka on perusopetuksessa tuoda musiikin elämymahdollisuudet kaikkien ulottuville, niin ettei musiikin antamista kokemuksista tulisi vain pienen taide-eliitin yksinoikeus.

Koulun musiikinopetus on kamppailut ja pitänyt perinteistä kiinni koko Suomen koulujen historian ajan. Nykyaikana olisi toivottavaa, että tämä kamppailuun ja perinteistä kiinnipitämiseen käytettävä aika ja voimavarat ohjattaisiin järkevämmiin niin, että ne tukisivat paremmin oppilaiden musiikin opiskelun mielekkyyttä. Koululaisille läheiset musiikkilajit eivät ole peikkoja, jotka yrittävät syödä musiikinopetuksen perinteet ja rikkoa oppilaiden sävelkorvan, vaan voimavara, jota voi käyttää musiikinopetuksessa tuomaan oppiainetta lähemmäs oppilaan arkea. Niitä voi käyttää paitsi populaarimusiikin ja klassisen musiikin opetuksessa, myös musiikillisen kulttuuriperinnön välittämisessä oppilaille.

Tämä lähestymistapa esittää todellisen haasteen musiikinopettajille, sillä viime kädessä heidän vastuullaan on paitsi jokapäiväinen työskentely lasten kanssa, myös opetussisällöt, niiden painotukset ja pedagogiset keinot, joilla he voivat luoda lapsille positiivisia musiikillisia kokemuksia. Näihin haasteisiin vastaaminen vaatii paitsi mielikuvitusta, myös aikaa ja ennakkoluulottomuutta. Käytännössä aktiiviseen musiikin tuottamiseen perustuvat oppitunnit täytyy aina suunnitella huolellisesti hyvän työilmapiirin säilyttämiseksi. Jos tällä suunnittelulla voidaan lisätä musiikintuntien mielekkyyttä, on se opetuksen järkevyyden kannalta erityisen tärkeää. Mikäli oppimisen mielekkyyden ehtoa ei pidetä koulun musiikinopetuksessa välttämättömänä, voidaan kysyä, miksi musiikintunteja yleensä pitää olla edes olemassa? Onko niiden ainoa tarkoitus tuoda koulun juhliin järkeväinen musiikkiesitys ja ihmisjoukko, joka pysyy äänessä Suvivirttä veisatessa?

Perinteet ovat tärkeitä, ja niitä pitää kunnioittaa. On kuitenkin eri asia käsitellä perinteitä kiinnostavasti yhtenä oppisisältönä, kuin pitää niitä hengissä noudattamalla musiikkipedagogiikkaa, joka juontaa juurensa koululauluperinteestä. Opettajien

näkökulmasta koulutus ja ajan hermolla pysyminen nousevat avainasemaan. Perusopetuksen luokilla 1–6 musiikkia opetetaan joskus hyvinkin vanhalla ja suppealla musiikinopettajan koulutuksella, joka ei anna eväitä monipuoliseen ja oppilaslähtöiseen musiikinopetukseen. Tällöin koko opetuksen vastuu jää opettajan persoonan harteille, mikä on etenkin opettajan mutta myös oppilaiden suhteen kestävätilanne. Tähän koulutuksen puutteeseen on tulossa muutos Jyväskylän yliopistossa syksyllä 2004 alkaneen yhdistetyn musiikin aine- ja luokanopettajakoulutuksen myötä. Toivottavasti sen nykyiset opiskelijat pystyvät yhä paremmin vastaamaan tulevaisuuden työssään alaluokkien musiikinopetuksen haasteisiin.

LÄHTEET

- Ahonen, H. 1993. Musiikki sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Helsinki: Finnlectura.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus, 25–42.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow – the psychology of optimal experience. New York: Harper & Row cop.
- Dunderfelt, T., Laakso, J., Peltola, R. ja Vidjeskog, J. 1997. Psykologia 5. Yksilöllinen ihminen. Porvoo: WSOY.
- Ford, M. 1992. Motivating humans. Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs. Newbury park: Sage.
- Hallam, S. 2002. Musical motivation: towards a model of synthesising the research. Music education research Vol.4 No.2, 225–244.
- Hanifi, R. 2004. Vapaa-ajan harrastukset – itse tekeminen, aktiivinen harrastaminen. Teoksessa Liikkanen, M., Hanifi, R. ja Hannula, U. (toim.) Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä: vapaa-ajan muutokset 1981–2002. Helsinki: Tilastokeskus, 119–133.
- Heino, T. & Ojala, M-L. 1999. Musiikkioppilaitokset lukuvuonna 1997-1998. Teoksessa Heino, T. & Ojala, M-L. (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Helsinki: Opetushallitus, 9-66.
- Hyypä, K., Kangas, P. ja Suomela, M. 2004. Musiikin Mestarit. Helsinki: Otava.
- Hyypä, K. & Timonen, J-P. 1987. Musiikinopetus peruskoulun 5. ja 6. luokalla ja oppilaiden asennoituminen siihen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jauhainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelma 2005. Viitattu 30.1.2005
<http://opspro.peda.net/jyvaskyla/>.
- Jyväskylän maalaiskunnan opetussuunnitelma 2004. Viitattu 1.2.2005
<http://opspro.peda.net/jklmlk/>.
- Kianto, M. 1994. Matka pianon soittamiseen. Keuruu: Otava.
- Kemppinen, P. 1997. Nuoruuden taikaa: kurkistuksia nuorisokulttuureihin. Vantaa: Kannustusvalmennus.

- Kosonen, E. 1996. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikkiteorian laitos. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintyö.
- Kuikka, P., Pulliainen, V. ja Hänninen, R. 2001. Kliininen neuropsykologia. Porvoo: WSOY.
- Kuusinen, J. (toim.) 1995. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Lehtonen, K. 1982. Musiikkiharrastus eri tekijäryhmien yhteistuloksena. Turun yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisematon lisensiaatintyö.
- Lehtonen, K. 1986. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä, psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Turku: Grafia.
- Liikkanen, M., Hanifi, R. ja Hannula, U. (toim.) 2005. Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä: Vapaa-ajan muutokset 1981–2002. Helsinki: Tilastokeskus.
- Linnankivi M., Tenkku, L. ja Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 30.4.2005. http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf
- Lyytinen, H. & Himberg, L. 2000. Psykologia 4. Ihmisen toiminnan neuropsykologia. Porvoo: WSOY.
- Miettinen, M. ja Niemistö, A. 1998. Miksi mies laulaa? Kuorolaulajan harrastusmotivaation tarkastelu Decin ja Ryanin kausaalisten orientaatioiden teorian avulla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma. Viitattu 20.2.2005 <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/1351.pdf>.
- Minkkinen, V., Pääkkönen, H. ja Liikkanen, M. 2001. Kulttuuri- ja liikuntaharrastukset 1991 ja 1999. Kulttuuri ja viestintä 2001:5. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 28.12.2004 http://tilastokeskus.fi/tk/tp_tied/tiedotteet/v2001/126klts.html.
- Nokian kaupungin opetussuunnitelma. Viitattu 30.1.2005 <http://opspro.peda.net/nokia/>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 30.4.2005 http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf.
- Rantala, K. 2001. "Ite pitää keksii se juttu". Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia, no 239.
- Schmuck, R. ja Schmuck, P. 1997. Group processes in the classroom. Dubuque, Indiana: Times Mirror Higher Education Group.

- Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Opetushallitus.
Viitattu 5.2.2005
http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/taideyl_ops.pdf.
- Talib, M-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus, 56–73.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Sibelius – akatemia, Studia Musica 2.
- Walter, A. 1959. Carl Orff's music for children. Teoksessa B. Landis & P. Carder (toim.) 1972. The eclectic curriculum in American music education contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff. Washington: Music educators national conference, 160-165.
- Vuorinen, R., Tuunala, E. ja Mikkonen, V. 1995. Psykologian perusteet. Psyhyke, mielen maailma. Keuruu: Otava.

LIITE 1

LIITE 1			
KYSELYLOMAKE			
Tämän kyselylomakkeen tietoja käytetään opinnäytetyöni tekemisessä. Kyselyyn vastataan nimettömänä, ja se palautetaan heti vastaamisen jälkeen suljettavaan kirjekuoreen. Tiedot ovat luottamuksellisia, eli kukaan muu sinun lisäksi ei tule tietämään mitä juuri sinä vastasit. Vastaa kysymyksiin huolellisesti, mutta älä pohdi niitä liikaa. Kysymyskohtaiset vastausohjeet on <i>kursivoitu</i> .			
Olen	tyttö	poika	
OSIO 1 TAUSTATIETOA KOULUN MUSIIKINTUNNEISTA			
1.1 Mitä kaikkea teette musiikintunneilla? Rastita vaihtoehdot ja kerro jotakin omin sanoin.			
musiikin kuuntelu	<input type="checkbox"/>		
soittaminen yksin	<input type="checkbox"/>		
<i>kirjoita tähän ne soittimet, joita olet soittanut tunneilla</i>			
laulaminen	<input type="checkbox"/>		
nuottien opettelu	<input type="checkbox"/>		
soittaminen kavereiden kanssa	<input type="checkbox"/>		
jotain muuta, mitä?			
1.2 Mitä edellä olevista teette eniten? Numeroi edellisestä kohdasta (1.1) ne kolme, joita teette eniten (1=eniten, 2= toiseksi eniten, 3=kolmanneksi eniten).			
1.3 Mitä soittimia teillä on musiikkiluokassa? Luettele tai rastita sopivat vaihtoehdot.			
piano	<input type="checkbox"/>	sähkökitara	<input type="checkbox"/>
kitara	<input type="checkbox"/>	sähköpiano/syntikka	<input type="checkbox"/>
rummut	<input type="checkbox"/>	kanteleita	<input type="checkbox"/>
basso	<input type="checkbox"/>	nokkahuiluja	<input type="checkbox"/>
jotain muuta, mitä:			
1.4 Kirjoita tähän kolme lempiainettasi koulussa.			

OSIO 2a KOULUN MUSIIKINTUNNIT					
<i>Vastaa väittämiin. Ympyröi sen vaihtoehdon numero, joka kuvaa mielipidettäsi parhaiten.</i>					
<i>Vastausvaihtoehdot ovat seuraavat:</i>					
5 Olen ihan samaa mieltä					
4 Olen aika samaa mieltä					
3 En osaa sanoa					
2 Olen eri mieltä					
1 Olen täysin eri mieltä					
2.1a Musiikintunneilla on kivaa	5	4	3	2	1
2.2a Musiikintunneilla oppii uusia asioita	5	4	3	2	1
2.3a En tykkää olla musiikintunneilla	5	4	3	2	1
2.4a Musiikintunneilla soitto kuulostaa kauniilta	5	4	3	2	1
2.5a Saan opettajalta myönteistä palautetta	5	4	3	2	1
2.6a Esiinnyn mielelläni koulun juhlissa ja muuallakin.	5	4	3	2	1
2.7a Musiikintunneilla on tylsää	5	4	3	2	1
2.8a Saan opettajalta kielteistä palautetta	5	4	3	2	1
2.9a Minua jännittää musiikintunneilla	5	4	3	2	1
<i>Jos sinua jännittää, kirjoita tähän mikä ja miksi:</i>					
2.10a Haluan oppia musiikintunneilla uusia asioita.	5	4	3	2	1
OSIO 2b KOULUN MUSIIKKITUNNIT					
<i>Aseta numerojärjestykseen (1= minulle tärkeintä, 2=toiseksi tärkeintä, jne.) ja kerro lisää omin sanoin.</i>					
2.1b Musiikin tunneilla minulle on tärkeintä					
Laulaminen			Kavereiden kanssa juttelu		
Musiikin kuuntelu			Esiintyminen		
Soittaminen yksin			Opettajalta saatu palaute		
Soittaminen kavereiden kanssa			Se että osaa soittaa		
Se että saa soittaa			Se että osaa laulaa		
Se että saa laulaa					
<i>Mikä muu on tärkeää? Kerro nämäkin asiat tärkeysjärjestyksessä. Jo sinulla on yksittäisiä tehtäviä tai asioita, joista pidät musiikintunneilla erityisesti, kerro ne tässä.</i>					

OSIO 4a MUSIIKKIHARRASTUKSESI (vastaa vain, jos käyt tai olet käynyt soittotunneilla)						
<i>Vastaa väittämiin. Ympyröi sen vaihtoehdon numero, joka kuvaa mielipidettäsi parhaiten.</i>						
<i>Vastausvaihtoehdot ovat seuraavat:</i>						
5	Olen ihan samaa mieltä					
4	Olen aika samaa mieltä					
3	En osaa sanoa					
2	Olen eri mieltä					
1	Olen täysin eri mieltä					
4.1a	Soittotunneilla on kivaa	5	4	3	2	1
4.2a	Soittotunneilla oppii uusia asioita	5	4	3	2	1
4.3a	En tykkää olla soittotunneilla	5	4	3	2	1
4.4a	Soittotunneilla soitto kuulostaa kauniilta	5	4	3	2	1
4.5a	Saan myönteistä palautetta opettajaltani	5	4	3	2	1
4.6a	Esiinnyn mielelläni	5	4	3	2	1
4.7a	Soittotunneilla on tylsää	5	4	3	2	1
4.8a	Saan kielteistä palautetta opettajaltani	5	4	3	2	1
4.9a	Minua jännittää soittotunneilla	5	4	3	2	1
<i>Jos sinua jännittää, kirjoita tähän mikä ja miksi:</i>						
4.10a	Haluan oppia soittotunneilla uusia asioita.	5	4	3	2	1
OSIO 4b MUSIIKKIHARRASTUKSESI (vastaa vain, jos käyt soittotunneilla)						
<i>Aseta numerojärjestykseen ja kerro lisää omin sanoin.</i>						
4.1b	Soittotunneilla minulle on tärkeintä					
Musiikin kuuntelu						Esiintyminen
Soittaminen yksin						Opettajalta saatu palaute
Soittaminen kavereiden kanssa						Se että osaa soittaa
Se että saa soittaa						Se että osaa laulaa
Se että saa laulaa						
Mikä muu on tärkeää? Kerro nämäkin asiat tärkeysjärjestyksessä.						
<i>Jos sinulla on yksittäisiä tehtäviä tai asioita, joista pidät soittotunneilla erityisesti, kerro ne tässä.</i>						

LIITE 2

KYSELYLOMAKKEEN LISÄLOMAKE NIILLE OPPILAILLE, JOTKA EIVÄT HARRASTA MUSIIKKIA.

Vastaa kysymyksiin omin sanoin.

Haluaisitko harrastaa musiikkia?

Jos aloittaisit musiikkiharrastuksen, mitä harrastaisit?

LIITE 3

Kyselylomake B		Osio musiikinopettajalle		
Tässä kyselylomakkeessa on katkelmia lomakkeesta, jonka viidennen luokan oppilaat ovat täyttäneet. Tämän lomakkeen tietoja käytetään tutkimuksen sisäisen validiteetin ja tutkimuksen eettisen ulottuvuuden parantamiseksi. Vastauksia ei siis eritellä tutkimustulosten pohdinnassa, ja lomakkeen käyttö mainitaan vain "tutkimuksen toteutus"-kappaleen yhteydessä. Vastaajan henkilöllisyys tai muut yhteydet eivät tule esille missään tutkimuksen vaiheessa.				
<i>Kyselylomakkeen kysymysten numerointi on oppilaille osoitetun lomakkeen numeroinnin mukainen</i>				
1.1 Mitä kaikkea teette musiikintunneilla? Rastita vaihtoehdot tai kerro jotakin omin sanoin.				
musiikinkuuntelu	<input type="checkbox"/>			
soittaminen yksin	<input type="checkbox"/>			
laulaminen	<input type="checkbox"/>			
nuottien opettelu	<input type="checkbox"/>			
soittaminen kavereiden kanssa	<input type="checkbox"/>			
jotain muuta, mitä?				
1.2 Mitä edellä olevista teette eniten? Numeroi edellisestä kohdasta ne kolme, joita teette eniten.				
1.3 Mitä soittimia teillä on musiikkiluokassa?				
piano	<input type="checkbox"/>	sähkökitara	<input type="checkbox"/>	
kitara	<input type="checkbox"/>	sähköpiano/syntikka	<input type="checkbox"/>	
rummut	<input type="checkbox"/>	kanteleita	<input type="checkbox"/>	
basso	<input type="checkbox"/>	nokkahuiluja	<input type="checkbox"/>	
jotain muuta, mitä:				
2.1b Musiikin tuntien sisällöistä pidän tärkeinä				
Laulamista		Oppilaiden keskinäistä kanssakäymistä tunneilla		
Musiikin kuuntelua		Esiintymistä		
Soittamista yksin		Opettajan antamaa palautetta		
Yhteissoittoa		Sitä että kaikki osaisivat soittaa		
Sitä että kaikki saisivat soittaa		Sitä että kaikki osaisivat laulaa		
Mikä muu on tärkeää?				
Kuinka tärkeänä tavoitteena pidät oppilaiden kannustamista koulun ulkopuolisen musiikkiharrastuksen aloittamiseen? (Merkitse sopivin vaihtoehto ja kommentoi halutessasi vapaasti)(Tämä kysymys on lisäkysymys pelkästään opettajille)				
erittäin tärkeää	hieman tärkeää	eos	ei niin tärkeää	ei lainkaan tärkeää
<i>Kiitos vastauksestasi!</i>				