

TAMPEREEN YLIOPISTO

5.–6.-luokkalaisten motivaatio musiikintunneilla

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
SARI EIVOLA
SATU LAITINEN
Kevät 2010

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden motivaatiota musiikintunteja kohtaan. Tutkimuksessa kartoitettiin 5.–6.-luokkalaisten peruskoululaisten mielipiteitä musiikin oppitunneista. Vastausten avulla pyrittiin selvittämään oppilaiden musiikin oppimismotivaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimukseen osallistui 91 viidesluokkalaista ja 102 kuudesluokkalaista oppilasta neljästä hämeenlinnalaisesta peruskoulusta. Yhteensä kyselyyn osallistui 193 oppilasta. Aineisto kerättiin tammi-maaliskuun aikana vuonna 2008. Tutkimus on pääosin kvantitatiivinen ja aineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla. Tutkimusaineiston keruussa käytettiin informoitua kyselyä, joka tarkoittaa sitä, että lomakkeet jaetaan henkilökohtaisesti luokkiin. Tutkimukseen sisältyi myös kvalitatiivinen osuus, jossa kolme avointa kysymystä analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tulokset osoittivat, että tutkimuksen kohteena olleet oppilaat olivat hyvin motivoituneita musiikintunteja kohtaan ja suhtautuivat niihin myönteisesti. Suurimmiksi musiikkimotiiveiksi muodostuivat musiikin oppiaineesta pitäminen, uusien asioiden oppiminen, mielenkiintoiset musiikin oppitunnit, musiikintunneista saatu hyöty, kehittyminen musiikissa sekä mahdollisuus toteuttaa itseään.

5.-luokkalaiset olivat sisäisesti motivoituneempia musiikin opiskelua kohtaan kuin 6.-luokkalaiset. 5.-luokkalaiset motivoituivat 6.-luokkalaisia enemmän myös opettajan toimintaan ja kurssin arvostukseen liittyvistä tekijöistä. Tyttöjen ja poikien välillä erot olivat hyvin vähäisiä. Lieviä eroja kuitenkin ilmeni, sillä pojat motivoituivat hiukan tyttöjä enemmän ulkoisista motiiveista, kuten arvostuksesta. Lisäksi tutkimuksessa ilmeni musiikkia harrastavien oppilaiden olevan musiikkia harrastamattomia oppilaita motivoituneempia musiikinopiskeluun.

Opettajan toiminnassa oppilaita motivoi eniten opettajan oma innostuneisuus, kannustavan palautteen antaminen, oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu sekä opetuksen jäsentely ja selkeys. Oppilaiden mielestä musiikintunnista tekee mieluisan laulaminen ja soittaminen sekä hyvä ilmapiiri. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mukaan hyvä musiikinopettaja osaa soittaa ja opettaa sekä on kannustava ja innostava.

Avainsanat: motivaatio, musiikkimotivaatio, musiikki

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 MUSIIKIN OPPIMINEN	7
2.1 MITÄ MUSIIKIN OPPIMINEN ON?	7
2.2 MUSIIKINOPETUKSEN JA OPPIMISEN PERUSLÄHTÖKOHDAT	9
2.2.1 Oppimisenäkökulmat musiikin oppimisessa.....	10
2.2.2 5.–6.-luokkalaisten musiikinopiskelu kehityopsykologisesta näkökulmasta	12
2.2.3 Musiikin harrastuneisuus	14
2.3 MUSIIKIN OPPIMISEN TAVOITTEET	16
3 MOTIVAATIO	20
3.1 MOTIIVIT JA MOTIIVIJÄRJESTELMÄ	23
3.2 SISÄINEN JA ULKOINEN MOTIVAATIO	24
3.3 OPPIMISMOTIVAATIOON LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ	26
3.3.1 Itsesäätelyn merkitys	27
3.3.2 Oppilaan asenteet, arvot ja uskomukset.....	29
3.3.3 Kodin merkitys	30
3.3.4 Motivoiva opettaja.....	31
3.3.5 Koulun merkitys	32
3.4 MOTIVAATION INTEGRATIIVINEN MALLI.....	33
4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	37
4.1 MUSIIKKI KOULUSSA JA NUOREN ELÄMÄSSÄ	37
4.2 7–13-VUOTIAIDEN LASTEN MUSIIKIN HARJOITTAMINEN JA MUSIIKKIOPISTO-OPISKELU	38
4.3 ITSESÄÄTELYVALMIUDET MUSIIKIN OPISKELUSSA	39
5 TUTKIMUSONGELMAT	41
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	42
6.1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSSTRATEGIA	42
6.2 KYSELYLOMAKE	43
6.2.1 Kyselylomakkeen laatiminen	43
6.2.2 Väitteiden ryhmittely	44
6.3 AINEISTONKERUU	48
6.3.1 Kohdejoukko ja aineiston kerääminen	48
6.3.2 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi.....	49
6.3.3 Sisällönanalyysi.....	49
6.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA	51
6.4.1 Triangulaatio.....	51
6.4.2 Validiteetti	52
6.4.3 Reliabiliteetti	52
7 TUTKIMUSTULOKSET	54
7.1 OPPILAIDEN TAUSTATIETOA	54
7.2. MITKÄ ASIAT MOTIVOIVAT VIIDES- JA KUODESLUOKKALAISIA OPPILAITA KOULUN MUSIIKINTUNNEILLA?	54
7.2.1 Onko 5.–6.-luokkalaisten välillä eroja musiikkimotivaatiossa?.....	61
7.2.2 Onko tyttöjen ja poikien välillä eroja musiikkimotivaatiossa?.....	65
7.3 MILLAINEN YHTEYS OPETTAJAN TOIMINNALLA ON MUSIIKKIMOTIVAATIOON?.....	66
7.4 MITEN MUSIIKIN HARRASTUNEISUUS ON YHTEYDESSÄ MUSIIKKIMOTIVAATIOON?	67

7.5 AVOIMET KYSYMYKSET	72
7.5.1 Mitkä asiat tekevät musiikintunnista mieluisan?	72
7.5.2 Millainen on mielestäsi hyvä musiikinopettaja?	76
7.5.3 Miksi koulussa opetetaan musiikkia?	79
8 POHDINTA.....	83
LÄHTEET	91

1 JOHDANTO

Keskusteltuamme tuttaviemme kanssa musiikista oppiaineena meille selvisi, että yllättävän monella heistä on kouluaikaisista musiikintunneista huonoja muistoja liittyen erityisesti tuntemuksiin omista musikaalisista taidoista ja motivoitumattomuudesta musiikinopiskelua kohtaan. Monelle oli jäänyt ikävänä ja nolona tilanteena mieleen yksinlaulu luokan edessä. Monet myös muistivat musiikintunnit ainoastaan yhteislaulamisen hetkinä. Kiinnostuneisuus ja motivaatio musiikinopiskelua kohtaan ei kuulostanut kovinkaan suurelta. Tällaiset kuulemamme kokemukset ja muistot ovat olleet virikkeenä tutkielmamme aiheen syntymiselle. Tulevina luokanopettajina meitä kiinnostaa tietää, mitkä seikat vaikuttavat oppilaiden motivoitumiseen – sehän on eräs lähtökohta oppimiselle. Mikä oppilaita innostaa musiikinopiskelussa? Miten saada oppilaat kiinnostumaan ja motivoitumaan musiikinopiskelusta?

Halusimme tutkia motivaatiota nimenomaan musiikinopiskelun kautta, sillä musiikki on lähellä sydäntämme. Valitsimme tutkimuksemme kohderyhmäksi 5.–6.-luokkalaisia oppilaita, sillä mielestämme heillä on alakoululaisista eniten kokemusta musiikinopiskeluun liittyen ja he myös osaavat alakoululaisista parhaiten tuoda mielipiteensä esille. Tutkimusta tehdessämme meidän oli otettava huomioon, ettei motivaatiota voi havainnoida suoraan, vaan siitä voi ainoastaan tehdä päätelmiä havainnoimalla yksilön käyttäytymistä tai tutkimalla hänen kokemuksiaan (Anttila & Juvonen 2002, 116).

Kaikkeen oppimiseen vaikuttavat monet eri asiat: motivaatio, harjoittelu, sosiaaliset tekijät ja opetusmenetelmät (Ahonen 2004, 3). Koulussa oppilaan tehtävänä on opiskeleminen, jolle on edellytyksenä riittävä motivaatio (Kansanen 2004, 72). Täten motivaatio selittää myös musiikin oppimista (Ahonen 2004, 154). Musiikin asemaa oppiaineena on kyseenalaistettu, vanhat musiikkikasvatuksen teoriat ja käytännöt tulisi päivittää uusilla lähtökohdilla ja sovelluksilla, joiden avulla musiikkikasvatuksen elinvoimaisuus säilyisi muuttuvassa yhteiskunnassa (Anttila 2004, 319–320). Musiikinopetuksen kehittämiseksi tarvitaan tietoa siitä, kuinka musiikkia opetetaan (Ahonen 2004, 3).

Musiikinopetuksen kehittämiseksi tarvitaan tietoa myös oppilaiden mielipiteistä, näkemyksistä ja kokemuksista musiikintunneista ja musiikinopettajasta. Oppilaat tietävät itse parhaiten mitä tekijöitä he musiikintunneilla arvostavat ja millaiset puitteet tulisi olla hyvällä

musiikintunnilla, sekä millainen heidän mielestään on hyvä musiikinopettaja. Parhaiten nämä asiat saa selville, kun kysyy heiltä itseltään.

Tutkielmamme alussa perehdymme kirjallisuuden pohjalta musiikin oppimiseen ja motivaatioon. Varsinainen tutkimuksemme on kvantitatiivinen survey-tutkimus, jossa olemme kartoittaneet kyselylomakkeiden avulla 5.–6.-luokkalaisten peruskoululaisten mielipiteitä musiikin oppitunneista. Vastausten avulla olemme pyrkineet selvittämään oppilaiden motivaatiota musiikintunneilla sekä musiikin oppimismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä.

Tulevina luokanopettajina meitä kiinnostaa tietää, millä tavoin opettaja pystyy toiminnallaan edesauttamaan musiikkimotivaation syntymistä ja sen ylläpitämistä? Vaikuttaako opettajan oma toiminta ja innostuneisuus tai oppilaiden harrastuneisuus musiikkimotivaatioon? Musiikkimotivaatio-käsitteellä tarkoitamme oppilaiden motivaatiota koulun musiikintunteja ja niillä tapahtuvaa oppimista kohtaan.

2 MUSIIKIN OPPIMINEN

2.1 Mitä musiikin oppiminen on?

Perinteisesti oppiminen on määritelty kokemukseen perustuvaksi, suhteellisen pysyväksi käyttäytymisen muutokseksi. Perinteisestä oppimisen määritelmästä kuitenkin puuttuu ihmisen toiminnassa olennaisen ajattelu- ja tiedonkäsittelyprosessin huomiointi. Toiminnan tai tietorakenteen muutos on tärkeä osa oppimista, ja siinä oleellista on yksilön omaksuman tiedon lisääntyminen – tämän ei välttämättä tarvitse näkyä käyttäytymisessä. Myös motivaatio on eräs oppimisen alue. (Peltola, Himberg, Laakso, Niemi & Näätänen 2000, 59–60.) 'Oppiminen' ja 'opiskelu' käsitteinä on tärkeää erottaa toisistaan. Oppimista tapahtuu jatkuvasti, kun taas opiskelu on intentionaalista toimintaa, jota ohjaa tietoinen tarkoitus oppia jotakin. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 10–12.)

Musiikin oppimisessa perinteinen määritelmä tarkoittaisi musiikkikäyttäytymisen muutosta erilaisten kokemusten vaikutuksesta johtuen. Musiikkikäyttäytyminen tarkoittaa esimerkiksi musiikin kuuntelua, tanssia, laulamista, soittamista, improvisointia ja säveltämistä, nuottien lukemista – kaikkia toimintoja, jotka ovat suhteessa musiikkiin. Kaikki nämä edellyttävät oppimista, jossa oppijalle syntyy käsitys musiikin rakenteiden järjestymisestä. (Ahonen 2004, 13–27.) Perinteinen musiikinopetus koululaitoksissa on keskittynyt lähinnä musiikillisen tiedon ja taidon jakamiseen, eli teoreettisen tiedon ja musisoinnin tekniikkojen opettamiseen oppilaalle sekä virheettömän suorituksen tavoittelemiseen esiintymistilanteissa. Modernin kasvatustieteen ja perinteisen musiikinopetuksen ristiriita ilmeneekin eritoten ajatuksissa siitä, tulisiko musiikinopettajan opettaa musiikkia vai ihmistä – pitäisikö opettajan keskittyä jakamaan tietoa musiikista vai paneutua oppilaan musiikillisen tietämyksen kehittämiseen? (Anttila 2004, 321.)

Oppiminen on hyvin monitahoinen prosessi, eikä sille ole olemassa kaikenkattavaa selitysmallia. 1900-luvulla hallitsevassa asemassa ovat olleet Kari Ahosen (2004) mukaan behavioristinen, kognitiivinen ja situatiivinen näkökulma. Behaviorismi kiinnittää huomionsa eritoten oppimiseen ehdollistumisena, jonka myötä syntyy yhteyksiä ulkoisen ärsykkeen ja käyttäytymisreaktion välille. Kognitiivinen näkökulma perustaa oppimiskäsityksen ihmisen

kykyyn muistaa opittuja asioita ja palauttaa ne myöhemmin mieleensä. Situatiivisen näkökulman mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutussuhteessa ihmisten sekä fyysisten ja teknologisten ympäristöjen välillä. Kaikista näistä näkökulmista on löydettävissä musiikin oppimista edistäviä piirteitä, vaikka näkökulmat eivät ole syntyneet musiikin oppimisen tutkimuksesta. Ihanteellisinta olisi, jos musiikkikasvattajan oppimisenäkemykseen sisältyisi viitteitä näistä kaikista. (Ahonen 2004, 10–28.)

Kaikkeen oppimiseen vaikuttavat monet eri asiat: motivaatio, harjoittelu, sosiaaliset tekijät ja opetusmenetelmät. Musiikinopetuksen kehittämiseksi tarvitaan tietoa siitä, kuinka musiikkia opitaan. Perinteisesti opetusta on kehitetty pikemminkin opettajan käyttäytymiseen kohdistuvasta mielenkiinnosta käsin, oppilaiden oppimisedellytykset on saatettu jättää kokonaan huomioimatta. (Ahonen 2004, 3.) Koulussa luokkayhteisön opiskelu on vuorovaikutusta sekä opettajan ja oppilaiden välillä että oppilaiden kesken. Luokan ilmapiiri ja oppilaiden keskinäiset suhteet vaihtelevat opiskelutilanteen luonteen mukaan riippuen siitä, kuinka yksilökeskeinen, kilpailuhenkinen tai yhteistoiminnallinen opiskelutilanne on. (Aho 1997, 25.)

Tehokkaimmillaan oppiminen on silloin, kun se perustuu oppijan omaan haluun saada tietoja ja taitoja. Omaehtoinen oppiminen on kyseessä, kun oppijalla on itsellään halu oppia, tietää, taitaa ja omaksua. Sisäisen innostuksen syntyminen, havaitseminen, ohjaaminen oikeaan suuntaan sekä sen ylläpysyminen ja -pitäminen ovat omaehtoisen oppimisen perusasioita. (Metsämuuronen 1997, 19–20.) Taitavan ja tehokkaan oppimisen kannalta keskeistä on asian ymmärtäminen. Syväsuuntautunut oppilas saavuttaa oppimistavoitteet parhaiten ja syväsuuntautuneisuus tarjoaa tiedon rakentamiselle selkeästi parhaat lähtökohdat. (Peltola ym. 2000, 70–71.)

Automaattisesti ja tiedostamatta tapahtuvaa oppimista kutsutaan implisiittiseksi oppimiseksi. Eksplisiittinen oppiminen vaatii tietoisia ponnisteluja oppimisen eteen – perinteisesti eksplisiittinen oppiminen vastaa oppimiskäsitystä siinä muodossa kuin sen ajatellaan tapahtuvan kouluissa. Musiikin kohdalla implisiittinen ja eksplisiittinen oppiminen yhdistyvät, sillä musiikin tietoinen oppiminen tapahtuu oppijan implisiittisten taitojen perusteella. Musiikin elementtien nimeäminen sekä symboleiden käyttö tukevat oppimista. (Ahonen 2004, 15.) Kouluiässä tapahtuvan musiikin oppimisen olennaisina osina ovat Ahosen (2004, 15) mukaan ympäröivään säveljärjestelmään sopeutuminen ja järjestelmän keskeisten sääntöjen omaksuminen.

Omaehtoinen oppiminen ei ole sama asia kuin autonominen tai pakonomainen oppiminen. Itsenäinen eli autonominen opiskelu saattaa olla pakonomaista, toisin kuin omaehtoinen opiskelu. Omaehtoisen ja autonomisen opiskelun erottelukriteerinä on siis oppijan oma halu saada tietoja ja taitoja. Pakonomaisessa opiskelussa on kyse siitä, ettei oppija itse halua oppia. Oppimista saattaa tapahtua, mutta siitä voi jäädä oppijalle epämiellyttävä muisto. Lähtökohtana oppimiselle voi olla

myös tilanne, jossa oppijalla ei ole intohimoa oppia uutta, mutta ei myöskään mitään asian oppimista vastaan. Jari Metsämuurosen mielestä vaikeimpia opetettavia kouluopetuksen kannalta lienevät ne, jotka kokevat oppivelvollisuuskoulun pakkolaitoksena. (Metsämuuronen 1997, 21–22.)

Musiikkia on länsimaisessa kulttuurissa lähes kaikkialla: paikoissa, missä liikumme ja oleskelemme, on myös musiikkia. Useat ihmisistä saavat elantonsa liittyen musiikkiin, monet jopa omistavat koko elämänsä musiikille ja sen tekemiselle. Musiikki yhdistää maailman kansoja ja samalla koskettaa meitä yksilöllisesti. Missä musiikin voima oikein piilee? (Kurkela 1994, 27.) Ahosen vastaus äskeiseen kysymykseen on, että musiikin fyysiset, kognitiiviset ja emotionaaliset vaikutukset ovat sen voima (Ahonen 2004, 7). Nyky-yhteiskunnassa, muun muassa median kehittymisen myötä, myös monikansallinen kulttuuri leviää nopeasti vaikuttaen nuorten muodostumassa olevaan maailmankuvaan. Tästä johtuen musiikkikasvatuksen tulisi auttaa oppilaita muodostamaan oma kriittinen arvionsa siitä, mikä ja millainen musiikki on heille tärkeää. (Juvonen & Anttila 2003, 12.) Musiikin arvo ja oikeutus liittyy musiikkiin itseensä, mikään muu oppiaine ei korvaa musiikissa keskeisellä sijalla olevaa kokemuksellisuutta. Kasvatukseen musiikki kuuluu sen vuoksi, että sillä on sisäinen itseisarvo. (Westerlund 2005, 251–252.)

2.2 Musiikinopetuksen ja oppimisen peruslähtökohdat

Opetus yleisesti on vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tavoitteena on aikaansaada oppimista (Uusikylä & Atjonen 2005). Musiikinopetus on kohdistunut kautta aikojen musiikkitaitojen, laulamisen ja soittamisen, kehittämiseen. Meillä Suomessa pidetään tärkeänä jo kouluopetuksessa muun muassa nuotinlukutaidon oppimista, jonka avulla laulamisen ja soittamisen oppiminen helpottuu. Pääsääntöisesti Suomessa musiikinopetus on painottunut lauluharjoituksiin, ja yhä edelleen ajankohtaiset juhlat sekä tapahtumat ja perinteiset laulut ovat tärkeässä asemassa koulujen musiikin opetuksessa. 1980-luvulla keskeiseen asemaan musiikin opetuksen ja oppimisen suunnittelussa nousi itse oppilas, jonka jälkeen tavoitteita on pyritty määrittämään yhä enemmän oppilaan omien kykyjen, valmiuksien ja mahdollisuuksien mukaisesti. Niinpä myös musiikinoppimisessa tulisi huomioida lapsen kehittyminen yleensä, painottaen erityisesti musiikillisten kykyjen kehittymistä koskevaa tietoa. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 82.) Jatkovasti tulisi pitää mielessä myös se, ettei opetus ole pelkkää opetustekniikkaa tai oppilaiden itsenäistä opiskelua, vaan inhimillistä vuorovaikutusta, joka vaikuttaa koko ihmiseen. Hyvän

opetuksen avulla oppilas saadaan luottamaan ja uskomaan omiin kykyihinsä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 9.)

David J. Elliot mieltää tärkeimmäksi asiaksi musiikin oppimisessa niin kutsutun muusikkouden (musicianship), jonka hän kertoo olevan avain musiikillisen koulutuksen arvojen ja päämäärien saavuttamiseen (Elliot 2005, 11). Elliot (1996, 6–16) on arvostellut perinteistä musiikkikasvatusfilosofiaa muun muassa siitä, että siinä korostetaan oppilaan kykyä kuunnella musiikkia tietyllä tavalla, esteettisesti. Elliotin mielestä musiikillinen tieto auttaa yleisten elämänarvojen kehityksessä, kuten itsetunnon ja -luottamuksen vahvistumisessa. Olennaista on tarjota jokaiselle oppilaalle sopivia haasteita suhteessa heidän muusikkoutensa tasoon. (Vesioja 2006, 15.)

2.2.1 Oppimisenäkökulmat musiikin oppimisessa

Musiikin oppimisesta ei ole olemassa yhtä laajasti hyväksyttyä teoriaa, joka pystyisi kuvaamaan, selittämään ja ennustamaan musiikin oppimista sekä luomaan tietojensa pohjalta sovelluksia käytännön oppimistilanteisiin musiikillisen kasvun edistämiseksi. Ahonen (2004) mainitsee teoksessaan Edwin Gordonin (1984) ja Thomas Regelskin (1981) kehittämät teoriat, jotka hän luokittelee preskriptiivisiksi eli ohjeita antaviksi. Niissä ei syvennyttä oppimisprosessin kuvailuun, eivätkä ne tältä osin täytä vaatimuksia kattavasta teoriasta. Eräs syy yleisesti hyväksytyyn teorian puuttumiseen lienee aiemmin vallalla ollut nativistinen ajattelutapa, jossa musiikkitaitoja pidetään lähinnä synnynnäisinä ominaisuuksina, joihin kukaan ei itse pysty vaikuttamaan edes harjoittelulla tai koulutuksella. Musiikkipsykologisen tutkimuksen tavoitteena oli kehittää testejä, joiden avulla lahjakkuudet voitaisiin tunnistaa. Lapsen musiikin oppiminen ja musiikin ymmärtämistaidon muuttuminen yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen seurauksena jäi kokonaan huomioitua. (Ahonen 2004, 9.)

Tunnetuimpia oppimisenäkökulmia lienevät behavioristinen, kognitiivinen ja situatiivinen oppimisenäkökulma. Venäläisen Ivan Pavlovin (1849–1936) kehittämää ärsyke-reaktio-ketjua pidetään behaviorismin selitysmallina. Oppimista mitataan musiikissakin taidokkaan ja sujuvan suorituksen kautta, sillä musiikin oppiminen assosioidaan Ahosen (2004) mukaan usein näkyvän musiikkikäyttäytymisen alueelle. Avainasioita oppimiseen behaviorismissa ovat harjoittelu, toisto ja onnistuneen suorituksen vahvistaminen palkitsemalla. Behaviorismi onkin opettajakeskeistä mallioppimista, jossa opettaja näyttää oppilaalle mallin, korjaten tarvittaessa suoritusta. Oppija on passiivinen, ja hänen käyttäytymistään säätelevät ulkoiset tekijät, palkinnot ja rangaistukset.

Mallioppiminen liittyy niihin yhteyksiin, joilla voidaan ajatella olevan vaikutusta lapsen musiikillisiin harrastuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Behaviorismi selittää parhaiten motoristen suoritusten oppimista toistoihin perustuvan harjoittelun avulla, mutta se ei niinkään tue oppijan pyrkimyksiä oman oppimisensa säätelemiseen. (Ahonen 2004.)

Oppilaskeskeisen kognitiivisen oppimiskäsityksen myötä myös käsitys musiikkihavainnon muodostumisesta muuttui. Suuntauksen kehittäjä Jean Piaget (1896–1980) korosti, että oppiminen tapahtuu aktiivisen havainnoimisen ja kokeilemisen, ei kopioimisen, avulla. Tiedonkäsittelytoiminnot eli kognitiiviset prosessit ovat tärkeässä asemassa – tärkeimmät prosessit ovat informaation valinta, organisointi ja integrointi. Oppilaan täytyy oppia suuntaamaan tarkkaavaisuutensa oppimisen kannalta olennaisiin osiin, yhdistämään nämä koherentiksi kokonaisuudeksi ja lopulta integroida uusi tieto vanhaan tietoon. Oppilaan rooli on autonominen ja hän pystyy säätelemään omaa oppimistaan ja vaikuttamaan siihen. Opettajan rooli on ennen kaikkea auttaa oppilasta kehittämään oppimistrategioitaan tarkoituksenmukaisiksi kutakin oppimistilannetta kohden. Oppilaat saavat myös osallistua opetuksen suunnitteluun ja oppiaineen valintaan. Muun muassa kaikki nämä tekijät yhdessä vaikuttavat siihen, että oppilaan motivaatio oppimista kohtaan on sisäinen. Kognitiivisen käsityksen mukaan musiikki välittyy kuulijalle aktiivisen mielensisäisen tiedonkäsittelyn kautta, jolloin äänitapahtuma koetaan melodiona ja jäsentyneinä muotorakenteina. Oppilaan musiikillisista tietorakenteista voidaan tehdä havaintoja oppilaan musiikkikäytännön perusteella: miten hän esittää, kuuntelee, muistaa, luo tai ymmärtää musiikkia. Kognitiivisen näkökulman etuna on musiikin ymmärtämiseen paneutuminen – sitä kautta muun muassa lasten musiikillisen kehityksen tutkimus on kehittynyt, vaikkakaan sen tuloksia ei ole pystytty toistaiseksi soveltamaan laajassa mittakaavassa musiikin didaktikkaan. (Ahonen 2004, 21–27.)

Behaviorismia ja kognitiivista näkökulmaa nuorempi oppimisen näkökulma on venäläisen L.S. Vygotskin (1896–1934) kehittämä situatiivinen oppimisen näkökulma, jonka mukaan oppiminen perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Näkökulma korostaa oppimisen kontekstisidonnaisuutta sekä historiallisen, kulttuurisen ja institutionaalisen ympäristön vaikutusta oppimiseen. Myös sosiaalinen vuorovaikutus ymmärretään tilannesidonnaisuutena (situated cognition). Oppijalla on oltava tilaisuuksia osallistua käytäntöihin, joissa hänen oletetaan edistyvän – esimerkiksi musiikin oppimisessa oppijan sosialisoituminen musiikkiyhteisön jäseneksi johtaa erilaisiin oppimistuloksiin riippuen siitä, millaista musiikkia oppija on kohdannut ja kuinka paljon. Oppimisen lähtökohdaksi situatiivisessa näkökulmassa onkin enkulturaatio: ihmisen kasvaminen siihen kulttuuriin, missä hän elää. Erityisesti situatiivisessa oppimiskäsityksessä korostuu opettajan ja oppilaan tai koko oppimisryhmän välinen vuorovaikutus. Yhteistoiminnalla ja jaetulla

asiantuntijuudella tulokset ovat parempia kuin yksin ponnistelemalla. Esimerkiksi kuoro-, orkesteri- tai yhteytoiminta ovat tyypillisiä esimerkkejä yhteistoiminnallisesta musisoinnista. Situatiivisessa näkökulmassa paneudutaan sen verran laaja-alaisesti oppimiseen, että usein yksittäisen oppijan oppimisprosessi jää vähälle huomiolle. (Ahonen 2004, 23–27.) Tapani Kaartisen (2005, 63) mukaan musiikin esittäminen on aina sosiaalinen tapahtuma ja musiikin oppimistilanteessa on usein mukana sosiaalinen ulottuvuus: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on luonteeltaan sosiaalista. Lisäksi muun muassa bändisoitto ja kuoroharjoitukset perustuvat sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Vaikka omassa tutkimuksessamme lähtökohtana onkin tarkastella luokassa ja oppimistilanteessa tapahtuvaa musiikin oppimista, täytyy kuitenkin muistaa, että yleisesti musiikin oppiminen tapahtuu järjestettyä opetusta laajemmissa puitteissa. Ahosen (2004, 14) mukaan suuri osa musiikin oppimisesta tapahtuu vähittäisenä sopeutumisenä ympäristön ääniärsykkeisiin. Lasten musiikilliset taidot kehittyvät, vaikkeivat he niitä tietoisesti pyri kehittämään.

2.2.2 5.–6.-luokkalaisten musiikinopiskelu kehityspsykologisesta näkökulmasta

Musiikin oppimista tarkasteltaessa on otettava huomioon myös ikäkauteen liittyvä yleinen kehitys ja kypsyminen (Ahonen 2004, 16). Tarkastelemme musiikinopiskelua lähinnä Jean Piaget'n kognitiivisen kehityksen teorian näkökulmasta. Piaget katsoo lapsen ajattelun kehittyvän vaiheittain ja kaikki lapset siirtyvät vaiheesta toiseen samassa järjestyksessä, vaikkakin eri kehitysnopeudella. Teoria käsittää neljä kognitiivisen kehityksen vaihetta: sensomotorinen vaihe, esioperationaalinen vaihe, konkreettisten operaatioiden vaihe sekä formaalisten operaatioiden vaihe. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 115–118.) Jokaisessa kehitysvaiheessa lapsi kehittää uuden tavan ajatella ja reagoida ympäristöön (Ahonen 2004, 52).

Ensimmäinen kehityskausi, sensomotorinen vaihe, ulottuu syntymästä kielen ilmaantumiseen. Lapsen ollessa noin kaksivuotias alkaa esioperationaalinen vaihe, joka päättyy seitsemän ja kahdeksan ikävuoden aikoihin. Tämän kehityskauden jälkeen lapsi siirtyy koulun aloitusvaiheeseen konkreettisten operaatioiden vaiheeseen, joka kestää seitsemästä kahteentoista ikävuoteen. Viimeisenä kehityskautena on formaalisten operaatioiden vaihe, joka alkaa 11–12-vuotiaana jatkuen kolmeentoista–neljääntoista ikävuoteen. (Piaget 1988, 98–109.)

Viides- ja kuudesluokkalaiset lapset elävät Piaget'n teorian mukaan konkreettisten tai formaalisten operaatioiden vaihetta. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapselle kehittyy kyky käyttää loogista ajattelua konkreettisissa ongelmissa. Formaalisten operaatioiden vaiheessa lapsen

kognitiiviset rakenteet saavuttavat korkeimman kehityksen tason. Tämän vaiheen aikana lapselle kehittyy kyky soveltaa loogista ajattelua kaikenlaisissa ongelmissa. (Wadsworth 1989, 25.)

Yhdeksän ikävuoden jälkeen lapsissa alkaa esiintyä oppimiselle hyödyllistä innostusta yhä enemmän. Innostusta olisi pyrittävä tukemaan, koska se edistää asioiden oppimista ja lisää kiinnostuneisuutta. Oppilaiden keskuudessa innostus herää ja tarttuu herkästi. (Turunen 2005, 102–103.) Toisaalta luokkatovereilla saattaa olla myös negatiivinen vaikutus lasten tunteisiin ja kokemukseen, sillä innostuneisuuden ohella myös kielteiset tunnelmat leviävät helposti (Turunen 2005, 85).

Lasten odotukset omasta suoriutumisestaan muuttuvat kouluvuosien aikana. Jo viiden ja seitsemän ikävuoden välillä lapselle kehittyy kyky verrata itseään muihin. Noin yhdeksännestä ikävuodesta eteenpäin lapsi alkaa vähitellen erottaa kyvyn ja yrityksen toisistaan. Lapsi ei enää ajattele onnistumisen johtuvan ainoastaan yrityksestä vaan myös muista tekijöistä. Myös tehtäväärvostusten rakenteessa, eli siinä, kokevatko lapset tehtävät hyödyllisiksi, tärkeiksi ja kiinnostaviksi, tapahtuu muutoksia lapsuusiässä. Koulun alkuvaiheessa arvostusten eri puolet eivät ole vielä eriytyneet, eivätkä lapset tee merkityksellistä eroa tehtävän hyödyn, tärkeyden ja kiinnostavuuden välillä. Koulun edetessä arvostuksen eri puolet kuitenkin eriytyvät ja 12–14 vuoden iässä ne ovat jo selvästi erillisiä. Lapsi saattaa pitää tehtävää tärkeänä ja hyödyllisenä, mutta ei välttämättä kiinnostavana, eikä kiinnostavaa tehtävää välttämättä pidetä hyödyllisenä. (Aunola 2002, 109–111.)

Kykyuskomusten ja arvostusten tasossa tapahtuu myös muutoksia kouluiässä. Nuorilla lapsilla on myönteisempiä uskomuksia omasta suoriutumisestaan kuin vanhemmilla lapsilla. Kouluvuosien kuluessa lasten yleinen mielenkiinto koulua kohtaan, sisäinen motivaatio ja eri oppiaineisiin liittyvät kykyuskomukset ja onnistumisen odotukset muuttuvat kielteisemmiksi. Negatiivisia muutoksia lasten kykyuskomusten ja arvostusten tasossa voidaan selittää ainakin kahdella tavalla. Yhtenä selityksenä on, että kasvaessaan lapset ymmärtävät ja tulkitsevat saamaansa arvioivaa palautetta tarkemmin. He ovat myös alttiimpia kaveripiirin kautta saamalleen sosiaaliselle vertailulle. Viides- ja kuudesluokkalaiset ovat itsekriittisempiä kuin nuoremmat lapset, sillä noin kahdeksasta ikävuodesta eteenpäin itsekriittisyys lisääntyy. Lapset alkavat tällöin myös verrata suoriutumistaan sisäistämiinsä tavoitteisiin ja ulkoisiin kriteereihin. Toisena selityksenä negatiivisille muutoksille kykyuskomuksissa ja arvostusten tasossa liittyy kouluympäristön muuttumiseen. Koulu-uran aikana arviointi tulee näkyvämmäksi ja kilpailu todennäköisemmäksi. Nämä kouluympäristössä tapahtuvat muutokset saattavat heikentää lasten motivaatiota. (Aunola 2002, 112.)

Ensimmäisten kouluvuosien aikana suoriutuminen on johdonmukaisempi motivaation ennustaja kuin päinvastoin. Noin yhdeksännestä ikävuodesta eteenpäin tilanne muuttuu ja tällöin motivaatio ennustaakin aikaisempaa paremmin suoriutumista. Hyvä menestys lisää myönteistä suhtautumista ja vastaavasti heikko menestys vaikuttaa negatiivisesti minäkuvan ja asenteiden kehitykseen. (Aunola 2002, 113.)

Yksilölliset erot musiikillisissa taidoissa johtuvat Ahosen (2004, 142) mukaan suureksi osaksi lasten varttumisympäristöistä – vanhemmat voivat useilla tavoilla vaikuttaa lapsensa musiikilliseen kasvuun. Kouluiässä lapsen musiikilliseen kehitykseen vaikuttavat opettajat, ikätoverit ja muut läheiset ihmiset.

2.2.3 Musiikin harrastuneisuus

Verbi 'harrastaa' määritellään Nykysuomen sanakirjassa ”jatkuvasti suunnata toimintansa mieltymystä tai pyrkimystä ylläpitävään kohteeseen, osoittaa harrasta halua johonkin, olla kiinnostunut jostakin” (Nykysuomen sanakirja 2002, 375). Harrastuksesta voi kehittyä intohimoinenkin suhde tekemiseen ja voi olla, että mitä kauemmin harrastuksensa parissa viettää aikaa, sitä voimakkaammaksi kiinnostus kehittyy. 'Harrastuneisuus' ja 'harrastus' ovat kaksi eri asiaa. Harrastuneisuus tarkoittaa suhteellisen pysyvää omaehtoista suuntautumista tietynlaiseen harrastusalueeseen ja toimintaan, kun taas harrastus on harrastuneisuuden kohdentumista tiettyyn asiaan, lajiin, tekniikkaan, välineeseen tai osa-alueeseen. Harrastuneisuus korostaa orientoitumista tiettyä asiaa kohtaan, mutta harrastuksessa korostuu itse toiminta. Harrastukselle ja harrastuneisuudelle tyypillistä on omaehtoisuus unohtamatta rohkaisijoiden, esimerkiksi vanhempien tai opettajien, tukea ja kannustusta. Tilanteessa, jossa lapsen harrastus on vanhemmista lähtevää ja tyydyttää ensisijaisesti heidän tarpeitaan ja intensioitaan, ei voida puhua lapsen harrastuneisuudesta. Harrastuneisuus on puhtaimmillaan nimenomaan omaehtoista suuntautumista, jolloin harrastuksen tulisi lähteä yksilöstä itsestään ja yksilö itse nauttii harrastamisestaan. (Metsämuuronen 1995, 21–23.)

Eija Kauppinen ja Sara Sintonen (2004, 9–16) kysyvät tutkimuksemme kannalta olennaisia kysymyksiä: miten koulukasvatuksessa voitaisiin nähdä musiikin harrastaminen oman elämän myönteisenä rakennusaineena ja miten kasvatuksella voitaisiin tukea musiikin harrastamista siten, että yhä useampi löytäisi musiikin elinikäiseksi kumppanikseen?

On olemassa ihmisiä, jotka ymmärtävät musiikkia ja nauttivat siitä ilman varsinaista musiikkikoulutusta. Musiikin harrastajat voidaan lukea kuuluviksi näihin ”harjaantuneisiin

kuuntelijoihin”. He kykenevät tiedostamattaan hahmottamaan musiikkia – sitä, kuinka tietynlaisen musiikin tulisi edetä tai kuinka se toimii. Vastaavasti on olemassa henkilöitä, joilla ei ole tarpeeksi kokemusta tietynlaisesta musiikista, ja jotka eivät kykene hahmottamaan musiikkia tyydyttävästi. Tässä lienee eräs eroavaisuus musiikkia harrastavien ja ei-harrastavien kesken. (Ahonen 2004, 8.)

Musikaalisuus

”Taustoilla ei ole merikantoja ja malmsteneja, sibeliuksista puhumattakaan. Ehkäpä äidit ja mummot lauloivat lapsilleen tuutulauluja. Papoista ja vaareista en tiedä. Geeniperinteet koostunevat tavallisista suomalaisjuurista. Ja hyvä niin.” (Lappalainen 2004, 57.)

Näin kirjoitti Veikko Lappalainen kertoessaan omasta tiestään musiikin parissa ja siitä, kuinka musiikin harrastus on antanut hänelle eväitä koko elämäänsä ja työuraansa ajatellen (Lappalainen 2004, 57). Lahjakkuus, musiikin alueella musikaalisuus, on perinteisesti käsitetty synnynnäiseksi ominaisuudeksi länsimaisessa kulttuurissa, joka säilyy muuttumattomana koko elämän. Toisen käsityksen mukaan musiikilliset taidot kehittyvät vähitellen, samoin kuin muutkin taidot, esimerkiksi kielen oppiminen. Tätä käsitystä tukee niin kutsuttu eksperttitutkimus, joka painottaa harjoittelun merkitystä taitavan suorituksen edellytyksenä. (Ahonen 2004, 29.) Musikaalisuus on luonteeltaan melko epämääräinen ominaisuus, eikä sitä pystytä suoraan mittaamaan (Ahonen 2004, 36).

Mikä saa innostumaan musiikin harjoittelusta? Tähän kysymykseen vastataan motivaation käsitteellä kompetenssiuskomusten (yksilön omat suoritusarviot) sekä arvostususkomusten (tehtävää kohtaan koettu arvostus ja hyöty) näkökulmasta. (Ahonen 2004, 142.) Motivaatio selittää musiikin oppimista, sillä motivoitunut oppilas osaa tehdä valintoja toiminta-alueen hyväksi, suuntaa tarkkaavaisuutensa kiinnostuksen kohteeseensa ja toimii sitkeästi ja pitkäjänteisesti oppimisen eteen. Lisäksi työskentely on laadukasta. Motivoituneella oppilaalla on innokkuutta tarttua vaativiinkin haasteisiin. Koulujen musiikinopetuksen tavoitteissa motivaation osuutta on painotettu: tarkoituksena ei ole niinkään tietojen ja taitojen välittäminen, vaan myönteisen asenteen sekä kiinnostuksen herääminen musiikkia kohtaan. (Ahonen 2004, 154.) Musiikin ilon voi kokea, vaikei perinteisessä mielessä olisikaan musikaalinen henkilö. Lauluista voi löytää lohdutusta ja mielenrauhaa; laulamalla, hyräilemällä itse tai sitten kuuntelemalla toisten laulamia lauluja. (Linna 2004, 86.)

Elliotin mainitsema muusikkous ja siihen liittyvä kuulijuus tai kuulijakuntaan kuuluminen (listenership) eivät ole Elliotin mukaan synnynnäisiä ominaisuuksia. Ne ovat tiedon, kognition, osa-alueita: hyvin rikkaita ja kompleksisia ajattelun ja tietämisen muotoja. Jokaisella meistä on mahdollisuus musiikin oppimiseen. (Elliot 2005, 11.)

2.3 Musiikin oppimisen tavoitteet

Mikko Anttilan ja Antti Juvosen mukaan selkeät, haasteelliset tavoitteet lisäävät opiskelumotivaatiota (Anttila & Juvonen 2006, 35). Pertti Kansasen (2004, 102–105) mielestä olisi ihanteellista, että sekä opettaja että oppilaat tuntisivat opetuksen tavoitteet, hyväksyisivät ne ja tahtoisivat myös toimia yhdessä niiden saavuttamiseksi. Tällöin kaikki toimisivat tavoitteisesti, ja se olisi opetuksen onnistumisen kannalta ihanteellisinta. On kuitenkin epärealistista ajatella, että koko koululuokka opettaja mukaan lukien toimisi yhtenäisesti saavuttaakseen samat tavoitteet. Kansasen mukaan opetustapahtumassa lienee tavallisinta, että opettajalla on korkeahko tavoitteisuus, mutta oppilailla matala. Tällöin opettaja yrittää herätellä oppilaiden motivaatiota, tutustuttaa oppilaat opetussuunnitelmaan ja opetuksen tavoitteisiin. Opettaja siis yrittää johdatella oppilaat vähitellen tavoitteisiksi. Opettaja saattaa erilaisten palkintojen ja rangaistusten avulla ylläpitää opiskelumahdollisuuksia, kunnes suotuisimmat olosuhteet on saavutettu. Tämänlaisessa prosessissa on oppilaiden osalta kyse ulkoisesta motivaatiosta. Opetustapahtuma voi olla myös sellainen, jossa opettajalla on matala tavoitteisuus, mutta oppilaiden tai oppilaan tavoitteisuus korkea. Tällöin opettaja ei luultavasti ole sitoutunut tehtäväänsä, mutta oppilailla on sisäinen motivaatio opiskeltavaa asiaa kohtaan. Näin voi käydä esimerkiksi silloin, kun oppilaiden harrastukset ja opiskelu käyvät yksiin. Siinä tilanteessa, kun sekä opettaja on tavoitteinen että oppilaat ovat tavoitteisia, voidaan puhua yhteistavoitteisuudesta. Valitettavasti tällainen yhteistavoitteinen interaktio ei kuitenkaan ole arkipäivän todellisuutta, mutta Kansasen mukaan sitä voitaneen pitää tavoiteltavana ihannetyypinä.

Monique Boekaerts (2001, 22) huomauttaa, että oppilaat eivät aina ole edes tietoisia niistä tavoitteista, jotka heille on asetettu. Reijo Bymanin (2002, 34) mielestä koulumotivaation kannalta keskeiseksi ongelmaksi muodostuu nimenomaan se, miten opettaja saa siirrettyä opetussuunnitelman tavoitteet myös oppilaan tavoitteiksi.

Lyhyt katsaus suomalaisen musiikinopetuksen kehitysvaiheisiin

Niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa musiikinopetuksen alkuvaiheet linkittyvät tiiviisti kirkon koululaitokseen. Ruotsin vallan alla Suomessa järjestettiin opetusta niin kutsutuissa tuomiokirkkokouluissa, joissa oppilaat osallistuivat koko kouluajan lauluharjoituksiin. Mahdollisista virhesuorituksista rankaistiin ankarasti. Kansakoulu-aikaan Suomessa laululle oli varattu pysyvä asema opetuksessa, 2–3 viikkotuntia. (Linnankivi ym. 1981, 75–77.)

1900-luvulla yhtenäiskoulujärjestelmän aikaan huomio kiinnittyi musiikin opetuksen monipuolistamiseen. Musiikin tuli oppiaineena käsittää erilaiset äänelliset ilmiöt, musiikin esteettiset sisällöt, keinot ja toiminnot oppilaiden ikään ja kehitystasoon soveltaen. Lisäksi tärkeää oli kiinnittää huomiota oppilaiden musiikillisen luovuuden virittämiseen. (Linnankivi ym. 1981, 81.) 1950-luvulta alkaen musiikinopetuksessa on tapahtunut runsaasti muutoksia. Laulamista miltei yksinomaisena toimintona on siirrytty myös soittamiseen, kuunteluun, musiikkiliikuntaan ja erilaisiin musiikillista luovuutta kehittäviin harjoituksiin. Opetussuunnitelmia tarkasteltaessa kehitys on edennyt kohti paikallista ja koulukohtaisempaa vapautta. (Vesioja 2006, 33, 41.)

Marja Linnankivi, Liisa Tenkku ja Ellen Urho (1981) nimeävät musiikin työtavoiksi laulun, soiton, liikunnan, kuuntelun ja luovan toiminnan. Leena Hyvönen (1995, 22) kertoo heidän eritelleen ”Musiikin didaktiikka” -teoksen uudistetussa painoksessa (1988) kuuntelun erilliseksi työtavaksi kuuntelukasvatus-otsikon alle – muutoin Linnankiven, Tenkun ja Urhon tekemän käsitteellisen selkeyttämisen jälkeen yleisstrukturi musiikinopetussuunnitelmassa on säilynyt lähes samanlaisena. (Vesioja 2006, 34.)

Musiikki perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Opetussuunnitelma määrittelee oppimisen tavoitteet, sisällöt ja työtavat (Ahonen 2004, 15). Opetussuunnitelman tarkoitus on mahdollisimman hyvin ohjata ja tukea opetuksen suunnittelua, tavoitteiden asettamista ja sisältöjen valintaa (Apajalahti 2004, 126). Opetussuunnitelma määrittelee tavoitteet, keskeiset sisällöt ja hyvän osaamisen kriteerit vuosiluokille 1–4 ja 5–9. Musiikin opetuksen yleisiin tavoitteisiin ja tehtäviin kuuluu auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan. Opetuksen tehtävänä on myös antaa oppilaalle musiikillisen ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Musiikinopetuksessa tulee huomioida, että musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana ovat musisoiminen ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset. Musiikin opetus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen

identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. (Opetushallitus 2004, 232–234.)

Vuosiluokilla 1–4 päätavoitteisiin kuuluu, että oppilas oppii käyttämään luontevasti omaa ääntään ja ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin. Ääniympäristön ja musiikin kuunteleminen ja havainnoiminen keskittyneesti ja aktiivisesti kuuluu päätavoitteisiin. Musiikillisen maailman monimuotoisuuden ymmärtäminen myös harjaantuu ja oppilas oppii käyttämään musiikin eri elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina. Tavoitteena on myös, että oppilas oppii toimimaan vastuullisesti musisoivan ryhmän jäsenenä sekä musiikin kuuntelijana. Opetuksessa on keskeistä oppilaiden musiikillisen ilmaisun kehittäminen leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa. 1.–4.-vuosiluokilla oppilaan tulee saada kokemuksia monenlaisista äänimaailmoista ja musiikeista. Opetuksen tulee myös rohkaista oppilasta ilmaisemaan ja toteuttamaan omia mielikuviaan. (Opetushallitus 2004, 232.)

Vuosiluokilla 5–9 jäsenetään musiikillista maailmaa ja musiikillisia kokemuksia. Kyseisillä vuosiluokilla opitaan käyttämään musiikin käsitteitä ja merkintöjä musiikin kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä. 5.–9.-luokkien musiikin opetuksen päätavoitteisiin kuuluu musiikillisen ilmaisun osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien. Tavoitteena on, että oppilas kehittyy erilaisten ääniympäristöjen kriittisenä tarkastelijana ja arvioijana. Kyseisillä vuosiluokilla laajennetaan ja syvennetään myös musiikin eri lajien ja tyylien tuntemusta. Oppilas oppii ymmärtämään musiikin elementtien, rytmin, melodian, harmonian, dynamiikan, sointiväriä ja muodon tehtävää musiikin rakentumisessa sekä käyttämään niitä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä. Lisäksi tavoitteena on, että oppilas rakentaa luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän keinoin. (Opetushallitus 2004, 233.)

Tavoitteellinen toiminta yhdessä muutamien muiden tekijöiden kanssa auttaa motivaation saavuttamisessa. Musiikista motivoituneet oppilaat ovat aktiivisesti sitoutuneita opiskeluunsa ja oppimiseen. He haluavat ymmärtää ja hallita opiskeltavan asian, kehittää tietojaan ja taitojaan, ovat innostuneita ja optimistisia, nauttivat opiskelusta ja ovat onnellisia saavutuksistaan. Motivoitumattomat oppilaat ovat yleensä opiskelun suhteen passiivisia. He eivät innostu suuriin ponnistuksiin ja antavat helposti periksi. Jos he joskus ponnistelevat enemmän, syynä on yleensä tehtävän ulkopuolinen palkkio (esimerkiksi hyvä arvosana) tai itsensä nolaamisen välttäminen julkisessa esiintymistilanteessa. (Anttila & Juvonen, 2006, 37.)

Yleisesti ottaen voi sanoa sanoa, että motivaation merkitystä musiikin opiskelulle ei voida yliarvioida. Oppimista sinänsä tapahtuu ihmisen mielessä lähes koko ajan, mutta tavoitteellista opiskelua ei ole ilman mielekästä opiskelumotivaatiota. (Anttila & Juvonen, 2006, 37.) On myös

hyvä muistaa, että pelkkä motivaatio ei takaa menestystä, mutta ilman motivaatiota ei voi menestyä (Niermeyer & Seyffert 2004, 6).

3 MOTIVAATIO

”Jos elämään ei sisälly visiota siitä, mihin pyrkii, mitä kaipaa, minkä haluaisi toteuttaa, ei ole myöskään motiivia ponnistella. Erich Fromm.” (Niermeyer & Seyffert 2004, 28).

Motivaatio-käsite perustuu latinankieliseen *movere*-sanaan, joka merkitsee liikkumista (Ruohotie 1998, 36). Motivaatio viittaa ihmisen psyykkiseen tilaan, joka määrää mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu ja millä aktiivisuudella hän toimii. Motivaatio on luonteeltaan tilannesidonnainen ja dynaaminen, ja se voi vaihdella tilanteesta toiseen. (Ruohotie 1998, 41–42.)

Kantasana motivaatiolle on *motiivi*, viitaten palkkioihin tai rangaistuksiin, tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin – yksilön käyttäytymistä virittäviin ja ylläpitäviin asioihin. Motiivit ovat aina tiedostetusti tai tiedostamattomasti päämääräsuuntautuneita. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. (Ruohotie 1998, 36–37.) Teoreetikot ovat luoneet motivaation käsitteen voidakseen paremmin ymmärtää ja ennustaa käyttäytymistä. Motivaatiota ei voi havainnoida suoraan, siitä voi ainoastaan tehdä päätelmiä havainnoimalla yksilön käyttäytymistä tai tutkimalla hänen kokemuksiaan. (Anttila & Juvonen 2002, 116.)

Tutkimusten perusteella motivaatio voidaan erotella tilannemotivaatioon ja yleismotivaatioon. Tilannemotivaatiossa on kyseessä tietty tilanne, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät motiiveja. Nämä motiivit aikaansaavat toimintaa, joka suuntautuu tiettyyn tavoitteeseen. (Ruohotie 1998, 41.) Rainer Niermeyerin ja Manuel Seyffertin mukaan yleisestä motivaatiosta voidaan erottaa erityinen motivaatio, joka liittyy konkreettisiin tilanteisiin ja tavoitteisiin, ja joka on riippuvuussuhteessa yleisen motivaation kanssa. Erityisestä motivaatiosta riippuu, sitoutuuko ihminen johonkin tiettyyn tavoitteeseen ja kuinka sinnikkäästi hän työskentelee tavoitteensa eteen. (Niermeyer & Seyffert 2004, 14–15.)

Yleismotivaatio puolestaan korostaa käyttäytymisen vireyttä ja suuntaa sekä pysyvyyttä. Yleismotivaatiolla on suuri vaikutus tilannemotivaation syntymiseen. Opettaja, jolla on hyvä yleismotivaatio, innostuu ja motivoituu uusista asioista paremmin kuin heikon yleismotivaation omaava opettaja. Yleismotivaatiota on joskus verrattu asenteeseen, mutta näiden kahden käsitteen välillä on kuitenkin eroavaisuuksia. Pekka Ruohotien mukaan asenne on suhteellisen pysyvä,

sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius, motivaation ollessa melko lyhytaikaista ja liittyvän yleensä vain tiettyyn tilanteeseen kerrallaan. Asenne vaikuttaa toiminnan laatuun. Motivaatio puolestaan vaikuttaa pikemminkin siihen, millä vireydellä toiminta suoritetaan. (Ruohotie 1998, 41–42.) Motivaation määrän ja voimakkuuden lisäksi motivaatiolla on aina tietty suunta tai suuntautuneisuus. Koulussa opettaja suuntaa oppilaiden motivaatiota herättämällä mielenkiintoa opiskeltavaa aihetta kohtaan. (Kansanen 2004, 101.)

Niermeyer ja Seyffert (2004) toteavat, että motivaatio ymmärretään usein väärin. Usein ajatellaan motivaation liittyvän ihmisen persoonallisuuteen – sitä joko on tai ei ole. Motivaatio ei kuitenkaan ole ihmisen luonteesta johtuva ominaisuus. (Niermeyer & Seyffert 2004, 9.) Vaikka motivaatio ei varsinaisesti liity persoonallisuuteen, joillakin ihmisillä on luontainen kyky motivoitua asiasta kuin asiasta helpommin kuin toisilla. Niermeyerin ja Seyffertin mukaan kaikilla on kuitenkin aina tietty määrä motivaatiota. Ainostaan motivaation voimakkuudessa esiintyy vaihtelua. (Niermeyer & Seyffert 2004, 14.) Yksilön motivaatio tiettyä asiaa kohtaan voi myös kehittyä ja lisääntyä (Ahonen 2004, 163).

Albert Banduran (1997) esittämän sosiaalis-kognitiivisen teorian näkemys on, että ihmiset vaikuttavat itse oman käyttäytymisensä ja kehityksensä lisäksi myös omaan motivaatioonsa. Banduran mukaan ihmisen toimintaa ei suoraviivaisesti ohjaa sisäiset taipumukset tai ympäristön vaikutteet. Teorian mukaan yksilön käyttäytyminen, kognitio ja muut yksilöön liittyvät tekijät sekä ympäristö ovat vuorovaikutuksessa keskenään vaikuttaen toisiinsa kaksisuuntaisesti. (Bandura 1997, 13–74.) Ahosen (2004, 155) mukaan sosiokognitiivinen teoria on viime aikoina noussut hallitsevaksi näkökulmaksi motivaatiotutkimuksessa.

Sosiokognitiivisen teorian mukaan ihmiset toimivat aktiivisesti omaan motivaatioonsa nähden. Yksilön pyrkimykseen liittyvät sisäiset normit määräävät, mitkä sisäiset ristiriidat ovat motivoivia. Itsensä motivoinnin voimakkuus vaihtelee sisäisten kriteerien ja saavutusten välisen ristiriidan tason mukaisesti. Matalat sisäiset kriteerit eivät ole riittävän haastavia herättämään kiinnostusta tai ponnisteluja työskentelyä tai tehtävää kohtaan, kun taas selvästi yksilön ulottumattomissa olevat standardit voivat aiheuttaa lannistumisen kokemusta ja tunnetta vähäisestä pystyvyydestä ja täten heikentää motivaatiota. Keskiarvoiset sisäiset kriteerit puolestaan pitävät yllä suuria ponnisteluja ja tuottavat tyydytyksen tunteita alatavoitteiden saavuttamisen välityksellä. (Bandura 1997, 52–53.)

Motivaation tasoja

Opiskeluun liittyvän motivaation voi jakaa Reijo A. Kauppilan (2003, 44–45) mukaan viiteen tasoon: estyneeseen motivaatioon, hajaantuneeseen motivaatioon, selviytymis- ja saavutusmotivaatioon sekä sisäiseen motivaatioon. Estyneessä motivaatiossa erilaiset tiedostamattomat tai tietoiset esteet estävät tehokkaan opiskelun. Hajaantuneessa motivaatiossa muut projektit, esimerkiksi harrastukset, vievät varsinaiselta opiskelulta aikaa. Selviytymismotivaatiossa tavoitteena on oppia asiat sellaisenaan ulkoa, varsinainen ajattelu ja asian syvällisempi pohtiminen ei toteudu. Saavutusmotivaation ollessa kyseessä oppilas pyrkii kilpailunomaisesti kohti tavoitettaan, eikä hellitä vaikeuksienkaan ilmetessä, oppilaalla on halua ylittää jokin suoritusraja, kuten kokeen tulos. Sisäinen motivaatio on parhain. Tiedolla on oppilaalle henkilökohtaista merkitystä.

Opettaja voi saada selville oppilaiden motivaation tason tarkkailemalla oppilaan toimintaa oppitunnilla. Opiskelijan motivaation ollessa estynyt, hän torjuu tietoa alitajuntaisesti ja tiedon taso pysyy heikkona. Oppilas saattaa vaikuttaa usein välinpitämättömältä ja hänen koemenestyksensä on heikkoa. Oppilaan on vaikea keskittyä oppiaineen opiskeluun ja saattaa jopa vaikuttaa, että hän pakoilee opiskelua. Itseluottamus opiskelusaavutusten suhteen on melko heikko. (Kauppila 2003, 46.)

Hajaantunut motivaatio on kyseessä, kun harrastukset, toimet ja muut puuhat vievät oppilaan aikaa siinä määrin, ettei hän aina ehdi opiskella, vaan hän luottaa kokeissakin hyvään onneen. Hän ei aseta suuria tavoitteita opiskelulle; riittää, että selviää jotenkin päivästä toiseen. Hän on aktiivinen, mutta itseohjautuvaan opiskeluun ei tahdo löytyä sopivaa aikaa. (Kauppila 2003, 46.)

Selviytymismotivaation omaava oppilas pyrkii välttämään epäonnistumista kokeessa lukemalla tiettyjä tärkeitä kohtia ulkoa. Hän opettelee asiat ulkoa pohtimatta niitä syvällisemmin. Oppilas ei ole kiinnostunut lisätehtävistä ja hän tuntuu menevän aina siitä, mistä aita on matalin. Oppilaan menestyminen on usein kohtalaista ja vaihtelevaa. (Kauppila 2003, 46–47.)

Opiskelija, joka arvostaa suorituksia ja jolla on kunnianhimoisia tavoitteita omaa saavutusmotivaation. Oppilaalla on halu suoriutua hyvin ja tehdä asiat loppuun asti. Onnistumisen odotukset ovat korkealla ja oppilaan itseluottamus on kunnossa. Hän pyrkii saamaan huomiota ja tekee tehtävänsä hyvin. (Kauppila 2003, 47.)

Oppilasta, jolla on sisäinen motivaatio, kiinnostaa opiskeltava asia siinä määrin, että hän haluaa lukea asioiden taustoja ja muuta aiheeseen kuuluvaa. Hän pitää hyvin tehdystä työstä. Oppilas haluaa myös käyttää opiskeluun runsaasti aikaa. (Kauppila 2003, 47.) Opetuksessa tärkeänä tavoitteena on toimia oppilaiden motivaatiota lisäävästi. Parhaimmassa tapauksessa

oppilaalle syntyy koulun ulkopuolellekin jatkuva ja mahdollisesti koko elämän mittainen sisäinen motivaatio. (Ahonen 2004, 163.)

K. B. Madsen ja Henry Egidius kuvailevat erilaisia oppimisen lakeja, eräänä esimerkkinä motivaation ja oppimisen suhde, Yerkesin-Dodsonin laki. Kyseisen lain mukaan tehtävän jokaisessa vaikeusasteessa on motivaatiolla suotuisin voimakkuutensa. Lain peruseriaate on, että parhaat tulokset oppimisessa ovat suoraan riippuvaisia optimaalisesta motivaatiosta. Motivaation voimakkuus vaikuttaa oppimisen laatuun ja määrään siihen saakka, kunnes motivaation optimaalinen voimakkuus on saavutettu. Tämän jälkeen oppimis- ja suorituskky vähenevät motivaation kohotessa. Liian korkeasta motivaatiosta kärsivät usein esimerkiksi tenttiin lukevat opiskelijat, jolloin oppiminen jää pintapuoliseksi ja asiat unohtuvat nopeasti. Ylimääräinen motivaatio saattaa johtua ahdistuneisuudesta ja hermostuneisuudesta. (Madsen & Egidius 1976, 15–16.)

3.1 Motiivit ja motiivijärjestelmä

Motiivien tarkoituksenmukaisuus oppimisprosessissa vaihtelee. Tarkoituksenomaiset motiivit vaikuttavat myönteisesti oppimistuloksiin. Tällaisia myönteisesti vaikuttavia motiiveja ovat muun muassa emotionaalisiksi motiiveiksi luokiteltavat jännityksen tai turvallisuuden tunteen motiivit. Sen sijaan opettajan rankaisun tai tutkinnossa epäonnistumisen pelko eivät ole tarkoituksenmukaisia motiiveja. Optimaalinen motivaatio auttaa meitä parhaiten monimutkaisissa oppimistilanteissa ja ongelmanratkaisutehtävissä. Täten opettajien on tärkeää tuntea eri motiivilajit ja niiden pedagoginen hyödyntäminen. (Madsen & Egidius 1976, 19, 25–27.) Opetus voitaisiin liittää paremmin oppilaiden sisäisiä tarpeita ja mielenkiinnon kohteita vastaaviksi, jos tietäisimme, kuinka motiivit muuttuvat kehityksen ja oppimisen myötä. Näin opetuskin olisi perustellumpaa. (Metsämuuronen 1997, ii.)

Motiivilajeista voidaan erotella sosiaaliset motiivit, jotka ilmenevät sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisia motiiveja ovat muun muassa kontaktimotiivi ja suoritusemotiivi. Lisäksi oppimiseen vaikuttavia motiiveja ovat alistusemotiivi, mustasukkaisuus- ja kateusemotiivi, lojaalisuus, ylpeys, syyllisyys- ja häpeäntunteet. (Madsen & Egidius 1976, 28.)

Sosiaalinen perusemotiivi, kontaktimotiivi, syntyy tilanteista, joissa yksilö etsii kosketusta toisiin ja pyrkii säilyttämään saavutetun yhteyden. Kyseinen motiivi on tärkein syy ryhmien muodostamisessa ja sosiaalisessa käyttäytymisessä. Kontaktimotiivin myötä yksilö käyttäytyy hänelle tärkeiden henkilöiden odotusten mukaisesti – esimerkiksi opettajan vaatimukset,

kannustukset, palkinnot ja moitteet vaikuttavat oppilaiden suorituksiin. Yksittäisen henkilön kontaktimotiivin vaikutusta saattaa heikentää ryhmän painostus. Taitava opettaja kykenee huomioimaan tämän ja saamaan koko ryhmän puhaltamaan yhteen hiileen tavoiteltavien tulosten saavuttamiseksi. (Madsen & Egidius 1976, 28–30.)

Suoritusmotiivi syntyy kilpailutilanteissa ja sillä on suuri pedagoginen ja sosiaalinen merkitys. Suoritusmotiivin voimakkuuteen saattaa vaikuttaa itsenäisyyteen kasvattaminen – ellei lasta ole kannustettu itsenäisyyteen, hänen suoritusmotiivinsa voi olla heikko ja hän saattaa pelätä epäonnistumisia. Voimakkaan suoritusmotiivin omaavat henkilöt valitsevat usein mieluiten keskivaikeita tehtäviä, joissa heillä on kohtalaisen suuri onnistumisen mahdollisuus. Sen sijaan he, kenen suoritusmotiivi on heikko, valitsevat joko hyvin vaikeita tai hyvin helppoja tehtäviä. (Madsen & Egidius 1976, 31–32.)

Yleensä toimintoihimme vaikuttaa samanaikaisesti useampi motiivi, jolloin voidaan puhua motiivijärjestelmästä. Madsen ja Egidius ovat teoksessaan esitelleet oppimiselle ja opetukselle merkityksellisenä motiivijärjestelmänä harrastukset, jotka kannattaa hyödyntää motivointikeinona opetuksessa. Harrastukset vaikuttavat oppilaan sisäisen motivaation syntymiseen. Sisäisen motivaation avulla oppiminen kiinnostaa oppilasta enemmän ja on aidompaa sekä tehokkaampaa. Opettaja ei pysty hankkimaan parempaa edellytystä opetukselleen kuin kiinnostuksen luominen aineeseensa. Sillä saattaa olla vaikutusta vielä senkin jälkeen, kun opettaja on työnsä tehnyt. (Madsen & Egidius 1976, 37–40.)

Motivaatioprosessiin vaikuttavat henkilön sisäisen motivaation voimakkuus (ihmisen sisäinen vaikutin, joka – ponnistuksesta tai rentoutuneisuudesta riippuen – voi olla voimakkaampi tai heikompi), usko omiin vaikuttamismahdollisuuksiin (voimakkuudeltaan vaihteleva vakuuttuneisuus siitä, että oma elämä voidaan muotoilla ja elää omien käsitysten mukaisesti), psykologinen aikaperspektiivi (määrää ihmisen elämänvaiheen, kasvatuksen ynnä muun perusteella sen, millaisilla tavoitteilla voi olla hänelle merkitystä) sekä tunneäly (tunteet voivat neuvoa meitä päätöksentekoprosessissa eräänlaisina ”sisäisinä konsultteina”) (Niermeyer & Seyffert 2004, 12–14).

3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaatio voidaan erotella yleis- ja tilannemotivaation lisäksi sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Ulkoinen motivaatio viittaa siihen, että ihmisen toimintaa säätelevät ulkoiset motiivit, muun muassa palkkiot tai rangaistukset. Sisäinen motivaatio puolestaan tarkoittaa sitä, että toiminta

itsessään on palkitsevaa eikä ihminen toimi ulkoisten motiivien perusteella. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 203.)

Motivaation ollessa sisäinen, syyt käyttäytymiseen johtuvat ihmisen sisäisestä halusta tehdä jotakin (Ruohotie 1998, 38). Opiskelussa ja oppimisessa sisäinen motivaatio tarkoittaa myös sitä, että tieto itsessään motivoi oppijaa (Byman 2002, 27). Sisäinen motivaatio on yleensä yhteydessä itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeisiin, eikä henkilö välttämättä tarvitse ulkoapäin tulevaa kannustusta (Ruohotie 1998, 38). Sisäisesti motivoitunut ihminen alkaa luonnollisesti toimia oman kiinnostuksen kohteensa mukaisesti. Kun ihminen on sisäisesti motivoitunut, hänellä on kiinnostusta tiettyä asiaa kohtaan ja hän tuntee pätevyyttä sekä itsemäärämisoikeutta. Pätevyyden tunne on keskeisessä asemassa sekä sisäisessä että ulkoisessa motivaatiossa. Pätevyyden ja itsemäärämisoikeuden tarpeet aiheuttavat sen, että ihminen etsii oman pätevyystasonsa mukaisia haasteita ja yrittää voittaa nämä haasteet. Pätevyyden tunne kasvattaa sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 1985, 31–34.)

Sisäinen motivaatio ei nimestään huolimatta ole ihmisen sisäinen ja synnynnäinen ominaisuus, vaan innostusta ja sisäistä motivaatiota voi itse tuottaa. Mielenkiinto ei välttämättä ole toiminnan syy, vaan mielenkiinto tiettyä asiaa kohtaan (esimerkiksi musiikinopiskelua kohtaan) on voinut syntyä toiminnan ja ponnistelun seurauksena. (Hakkarainen ym. 2004, 204.)

Ulkoisen motivaatio on riippuvainen ympäristöstä (Ruohotie 1998, 38). Se on luonteeltaan instrumentaalista, sillä ulkoisesti motivoituneen toiminnan tavoitteena on jokin selvästi erottuva seuraamus tai sen välttäminen (Byman 2002, 32). Oppilas on ulkoisesti motivoitunut esimerkiksi työskennellessään aktiivisesti ainoastaan tavoitellakseen oppiaineesta hyvää arvosanaa. Ulkoiset palkkiot ovat usein kestoaltaan lyhytaikaisia, eivätkä täten ole yhtä tehokkaita kuin sisäiset palkkiot. Ulkoisessa motivaatiossa palkkiot tulevat ulkoapäin eli niiden välittäjänä on joku muu kuin henkilö itse. Sisäisessä motivaatiossa palkkiot ovat kestoaltaan pitkäaikaisia, jonka vuoksi ne ovat yleensä tehokkaampia kuin ulkoiset palkkiot. (Ruohotie 1998, 38–39.) Ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen voi perustua myös toisten ihmisten yllytykseen tai haluun matkia toisia (Byman 2002, 35). Ulkoisen motivaatio on usein yhteydessä alemman asteen tarpeiden, kuten turvallisuuden tai yhteenkuuluvuuden tarpeiden tyydyttämiseen (Ruohotie 1998, 38).

Tutkimukset tukevat väitettä, jonka mukaan sisäinen motivaatio on oppimisen kannalta optimaalista. Byman (2002) toteaa, että käytännössä on täysin epärealistista ajatella, että oppilaille olisi sisäinen motivaatio tavoitella kaikkia opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita (Byman 2002, 34). Joskus voi käydä niin, että ulkoisen motivaatio muuttuu vähitellen sisäiseksi. Esimerkiksi innostava ja kannustava opettaja saattaa auttaa oppilasta tempautumaan mukaan opeteltavan asian sisältöön, mutta sen jälkeen itse asia voi viedä oppilaan mukanaan ja oppilaille

syntyy sisäinen motivaatio oppimista kohtaan. Sisäisen motivaation muodostumista saattaa kuitenkin estää se, jos ulkoisia palkkioita tai rangaistuksia korostetaan liikaa. Myös negatiiviset tunteet tai kasautuneet kokemukset saattavat kokonaan estää sisäinen motivaation syntymisen. (Hakkarainen ym. 2004, 203.) Erilaisista sisällöistä ja erilaisista motivaation aikaansaavista motiiveista huolimatta sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei voida pitää täysin erillisinä. Pikemminkin ne esiintyvät yhtäaikaaisesti täydentäen toisiaan. Kuitenkin sillä erolla, että toiset motiivit ovat hallitsevampia kuin toiset. (Ruohotie 1998, 38.)

Reeves (1989, 842) on listannut neljä sisäisen motivaation osatekijää: pätevyys (competence), itsemäärääminen (self-determination), jännitys (excitement) ja tuttuus tai tuki (affiliativeness). Pätevyys kuvastaa tehtävän hallitsemisen tunnetta ja tuottaa lisäksi mielihyvää ja nautintoa. Itsemäärääminen kertoo siitä, missä määrin yksilö kokee itse valinneensa toiminnon. Jännitys kuvastaa sitä, missä määrin yksilö tuntee toiminnan aikana aktiivisuutta ja elävyyttä ja missä määrin yksilö ei tunne ikävyyttä. Tuttuuden kautta kuvataan sosiaalisia suhteita ja kanssakäymistä, yksilön kokemuksia avun saannista ja sitä, että hänestä pidetään. (Metsämuuronen 1997, 9.)

3.3 Oppimismotivaatioon liittyviä tekijöitä

Koulussa oppilaan tehtävänä on opiskeleminen, jolle on edellytyksenä riittävä motivaatio (Kansanen 2004, 72). Motivaatio sisältää useita erilaisia tekijöitä, jotka selittävät yksilön päämääräsuuntautunutta käyttäytymistä. Useiden erilaisten tekijöiden vuoksi motivaatiota ei voida pitää homogeenisena ilmiönä. Motivaatio pitää sisällään monenlaisia yksilön persoonallisuuteen sekä ympäristöön ja tilanteeseen liittyviä ominaisuuksia, jotka yhdessä selittävät ihmisen aktiivista ja tavoitteeseen suuntautunutta käyttäytymistä. (Ahonen 2004, 155.)

Päämääräsuuntautuneeseen käyttäytymiseen vaikuttavat yksilöllisten ominaisuuksien kuten lahjakkuuden, tarpeiden, harrastusten ja asenteiden lisäksi ulkopuoliseen ympäristöön ja oppimistilanteeseen liittyvät tekijät: koulun ja luokan fyysinen ympäristö, sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä oppiaineeseen liittyvät kannusteet. Oppilaan fyysinen oppimisympäristö koostuu koulun ympäristöoloista ja -ominaisuuksista (luokan koko ja rakenne, tilajärjestelyt), opetusmateriaaleista ja -välineistä sekä kodin ympäristöoloista (perheen rakenne, virikkeistö). Sosiaalinen vuorovaikutus rakentuu koulun ja kodin ilmapiiristä, opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta, kodin ja koulun vuorovaikutuksesta sekä toverisuhteista. Myös opettajan ominaisuudet (persoonallisuus ja opetustekniikka) säätelevät oppilaan oppimismotivaatiota.

Oppimismotivaatioon vaikuttavat myös oppiaineksen tai oppimistehtävän kannusteet, joina toimivat opetuksen sisältö, sisäinen palaute ja tavoitteellisuus. Nämä edellä mainitut tekijät yhdessä säätelevät oppilaan koulu- ja oppimismotivaatiota. (Peltonen & Ruohotie 1992, 82–83.) Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin oppilaan itsesäätelyn, asenteen, arvojen ja uskomusten sekä kodin ja koulun merkityksiä oppilaan oppimismotivaation selittäjinä.

3.3.1 Itsesäätelyn merkitys

Itsesäätelykyky on tunnusomainen piirre inhimilliselle toiminnalle. Itsesäätelykyvyllä tarkoitetaan ihmisen mahdollisuutta asettaa itse omat tavoitteensa, arvioida omia tekojaan, keksiä eri tapoja palkita itseään sekä suunnitella toimenpiteitä, joiden avulla tavoitteet on mahdollista saavuttaa. (Ruohotie 2002, 168.) Tietoisuus, yritys ja sinnikkyys ovat itsesäätelyn ominaispiirteitä (Ruohotie & Honka 2003, 93). Itsesäätely näkyy oppilaan toiminnassa muun muassa siinä, että hän voi itse päättää mitä oppimisstrategiaa käyttää oppimisprosessissaan (Peltonen & Ruohotie 1992, 119). Itsesäätely tulee esille myös oppijan aktiivisuutena tiedon käsittelijänä ja oman oppimisen ohjaajana (Ruohotie 2002, 160).

Teija Hiltusen ja Erno Lehtisen (2002, 167) mukaan motivaatio liittyy erottamattomasti itsesäätelyyn. Perusedellytys sille, että toimija pyrkii aktiivisesti säätelemään omaa toimintaansa tietyssä tilanteessa, on toimijan motivoituminen tehtävän suorittamiseen tai jonkin tavoitteen saavuttamiseen. Sisäiset motivaatiotekijät vaikuttavat suuressa määrin siihen, kuinka ahkerasti oppilas jaksaa työskennellä oppimistehtävän parissa, kuinka intensiivisesti hän keskittyy siihen ja kuinka hyvin hän pystyy vastustamaan keskittymistä häiritseviä tekijöitä (Peltonen & Ruohotie 1992, 86). Oppilaan kiinnostus aiheeseen ja hänen opiskeluun käyttämänsä aika kuvaavat oppilaan motivaation määrää. Opiskeluun käytettyä aikaa päivässä tai viikossa voidaankin pitää motivaation operationaalisenä mittarina. Oppilaan olleessa motivoitumaton, hän ei yleensä jaksaa ponnistella vaikeilta tuntuvien asioiden kimpussa ja tyytyy pinnalliseen opiskeluun, joka ei johda hyviin oppimistuloksiin. (Kauppila 2003, 43–44.)

Se, kuinka paljon oppilas arvioi itsellään olevan itsesäätelyn tai kontrollin mahdollisuuksia, on yhteydessä oppilaan myönteisten tulkintojen muodostumiselle omista kyvyistään ja taidoistaan selviytyä tehtävän tai opintokokonaisuuden vaatimuksista. Jos oppilas näkee tehtävän omiin kykyihinsä nähden liian vaativaksi eikä hänellä ole sisäisiä taitoja muuttaa tulkintojaan positiivisemmiksi, oppilaan onnistumisen tai menestymisen odotukset, samoin kuin kiinnostus opintoja kohtaan, voivat olla vähäiset. (Peltonen & Ruohotie 1992, 122.)

Paljon onnistumisen kokemuksia takanaan olevilla oppilailla on yleensä vahva minäkuva ja he uskovat menestymisensä johtuvan itsestä ja mahdollisen epäonnistumisen he tulkitsevat johtuvan ulkoisista syistä. Sitä vastoin jatkuvia epäonnistumisia kohtaavat oppilaat saattavat omata heikon itsetunnon. He tulkitsevat epäonnistumisten johtuvan omista vähäisistä kyvyistä ja onnistumisia he selittävät ulkoisilla tekijöillä, kuten tehtävän helppoudella tai hyvällä tuurilla. (Peltonen & Ruohotie 1992, 74–77.)

Negatiiviset oppimiskokemukset ovat yleisimpiä syitä myös heikkoon opiskelumotivaatioon. Heikon opiskelumotivaation omaava oppilas ei ole välttämättä saanut riittävästi kannustavaa palautetta tai hänen oma vaatimustasonsa on ollut liian korkealla, mistä johtuen oppilas on jatkuvasti pettynyt omiin suorituksiinsa ja kadottanut oppimisen ilon. Oppilaan itsetuntoa tulisi vahvistaa oppimistilanteessa, sillä jokainen tarvitsee oppimiskyvylleen ja osaamiselleen vahvistusta. (Kauppila 2003, 49–50.) Opettajan negatiivinen palaute saattaa entisestään vahvistaa oppilaan heikkoa käsitystä itsestään (Tulamo 1993, 103). Oppilaalla, jolla on positiivinen käsitys omasta suoriutumiskyvystä, on hyvin todennäköisesti myös menestymisen odotuksia (Peltonen & Ruohotie 1992, 74–77). Myönteiset menestymisen odotukset ovat opiskelumotivaation välttämätön edellytys (Anttila & Juvonen 2006, 35). Koulussa oppilaat voivat arvioida omaa suoriutumiskykyään ja suoritustasoaan muun muassa kokeiden kautta. Tärkeintä myöhemmän opiskeluun orientoitumisen kannalta onkin juuri yksilön itsensä tekemä arvio suoritustasostaan. Arviointiprosessissa oppilas päätyy joko onnistumista tai epäonnistumista koskeviin attribuutiotulkintoihin, jotka puolestaan määräävät itsesäätelyä koskevia päätelmiä ja affektiivisiä reaktioita. (Peltonen & Ruohotie 1992, 122.)

Matti Peltosen ja Pekka Ruohotien (1992, 74–77) mukaan yksilön tulkinnat onnistumisten ja epäonnistumisten syistä vaikuttavat odotuksiin sekä määräävät myöhemmän käyttäytymisen suuntaa ja voimakkuutta. Syytulkintoihin vaikuttaa yksilön kognitiivinen kehitystaso. Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset ja niistä tehdyt syytulkinnat vaikuttavat yksilön minäkuvaan ja samalla vahvistavat vallitsevaa minäkäsitystä. Täten onnistumisen kokemukset kytkeytyvät itsearvostukseen (Tulamo 1993, 12).

Myös sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan ihmisen toiminnassa on keskeistä yksilön itsesäätelykyky. Ihminen asettaa itselleen tavoitteita ja päämääriä, joita hän peilaa omiin sisäisiin normeihin ja standardeihin. Sisäiset normit ja standardit toimivat motivoituneina, kun yksilö liittyy toimintaansa itsearviointiin. Arvostettujen päämäärien saavuttaminen antaa ihmiselle tyytyväisyyden tunteen. Silloin kun yksilö on tyytymätön oman standardin alittavia suorituksia kohtaan, kannustaa se häntä yrittämään enemmän. (Bandura 1997, 50–51.)

3.3.2 Oppilaan asenteet, arvot ja uskomukset

Motivoitumiseen ja oppimiseen vaikuttavat monien muiden tekijöiden lisäksi yksilön asenteet, omaksutut arvot ja uskomukset. Peltonen ja Ruohotie (1992, 10) määrittelevät asenteen yksilön johdonmukaiseksi ja varsin pysyväksi tavaksi suhtautua tiettyyn kohteeseen. Arvolla viitataan kohteen vakiintuneeseen merkitykseen arvostajalle eli yksilölle.

Peltonen ja Ruohotie (1992, 39–40) määrittelevät tarkemmin asenteen yksilön taipumukseksi tuntea, ajatella ja toimia tietyllä tavalla. Asenne vaikuttaa toiminnan laatuun, kun taas motivaatio siihen, millä vireydellä toimintaa suoritetaan. Asenteet kuvastavat yksilön tapaa käsittää ja arvioida ympäristön asioita: joitakin kohteita yksilö arvostaa ja kokee ne mieluisiksi, kun taas toisia asioita yksilö väheksyy ja kokee vähemmän mieluisiksi. Asenteiden ja kykyjen välillä vallitsee yleensä vuorovaikutusprosessi. Kun yksilö saa onnistumisen tunteita suoriutumisestaan, hän asennoituu kyseessä olevaan asiaan entistä myönteisemmin, lisää ponnistelujaan ja kehittää suoritusvalmiuksiaan.

Lapsen asenteiden muokkautumiseen on todettu vaikuttavan luokkatovereiden, opettajien ja koulun ulkopuolisten kavereiden asenteet erityisesti lapsuudessa ja peruskouluvaiheessa. Lapset ja etenkin nuoret saattavat peittää todellisen mieltymyksensä yrittäessään mukautua ryhmän normeihin. (Ahonen 2004, 147.) Ahosen (2004, 162) mukaan erityisesti poikien suhtautumiseen musiikkiin oppiaineena ja heidän tulkintoihin omasta musiikillisesta osaamisestaan saattaa vaikuttaa voimakkaasti se, että musiikki mielletään yhteiskunnassamme feminiiniseksi alueeksi. Useimmiten vain pojat, jotka ovat motivoituneimpia kiinnostuvat ja osallistuvat täysipainoisesti musiikkiin koulussa.

Asenteen lisäksi käyttäytymistä ohjaavat myös yksilön arvot. Peltosen ja Ruohotien (1992, 11) mukaan arvo on vakiintunut suhtautumisohjain, joka on syntynyt arvostuksen tuloksena. Tämä suhtautumisohjain ilmenee yksilön valinnoissa, sanoissa ja teoissa. Arvot jaetaan usein kahteen ryhmään: itseisarvoihin ja välinearvoihin. Itseisarvo voidaan määritellä päätearvoksi, joka perustuu tiettyyn lopulliseen päämäärään, kun taas välinearvolla viitataan keinoihin, joilla pyritään itseisarvoihin.

Uskomusten rooliin ja merkitykseen oppimistilanteessa on myös kiinnitetty huomiota. Positiivinen asenne ja myönteiset uskomukset luovat perustan mielekkäille tavoitteille ja aikomuksille. Ne antavat energiaa strategiselle toiminnalle. (Pehkonen & Pietilä 2002, 39–57.) Arvot, uskomukset ja asenteet myös auttavat oppilasta organisoimaan ja säätelemään omaa toimintaansa (Ruohotie 2002, 103).

3.3.3 Kodin merkitys

Sosiokognitiivinen näkemys korostaa sosiaalisten tekijöiden merkittävyyttä kognitiivisessa kehityksessä. Monet näistä tekijöistä motivoivat tavoittelemaan kyvykkyyttä. Kognitiiviseen kasvuun myötävaikuttavat kypsymiseen liittyvät tekijät ja toiminnan kautta hankitut tiedot, mutta arvokkain tietämys siirtyy kuitenkin sosiaalisesti. Aikuisilla on täten suuri vaikutus lasten ajattelun kehittymiseen. Lasten elämän tärkeimmät ihmiset toimivat tiedonlähteinä, jotka vaikuttavat siihen, mitä ja miten lapset ajattelevat erilaisista asioista. (Bandura 1997, 13–74.)

Vanhempien kasvatuskäytännöillä on merkitystä lasten motivaation kehityksessä. Sosiaalinen ympäristö, joka tukee pätevyiden, yhteenkuuluvuuden ja itsenäisyyden kokemuksia, edistää motivaation lisääntymistä ja motivoitunutta toimintaa. Vanhempien tuki, perhesuhteiden demokraattisuus sekä vanhempien sitoutuneisuus ja kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan ovat yhteydessä lapsen sisäiseen motivaatioon. (Aunola 2002, 116–117.)

Sosiaalisesta ympäristöstään lapset saavat myös suuren osa itseensä liittyvistä asenteista, odotuksista ja uskomuksista. Nämä aikuisten viestittämät lapseen ja hänen suoriutumiseen liittyvät asenteet, uskomukset ja arvot toimivat mallioppimisen ohella oppimisen kanavina. (Aunola 2002, 115). Kirsti Tulamon (1993, 97) mukaan vanhempien asennoituminen opiskeluun vaikuttaa lapsen käsityksiin koulunkäynnin tarpeellisuudesta. Peltosen ja Ruohotien (1992, 90) mukaan vanhempien koulutusasenteet ja koulutukseen liittyvät arvostukset, lapseen kohdistuvat odotukset, kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan sekä vanhempien tuki ja kannustus toimivat myös lapsen koulumenestystä ennustavina tekijöinä. Vanhempien uskomukset ja havainnot lapsen kyvyistä ja koulumenestyksestä ennustavat lasten omia kykyuskomuksia jopa enemmän kuin lasten taitotaso (Aunola 2002, 115).

Vanhempien arvostukset ovat yhteydessä lasten mieltymyksiin, sillä lapset usein arvostavat samoja asioita kuin vanhempansa. Vanhempien arvostukset ja se, kuinka paljon he järjestävät lapsilleen erilaisia oppimismahdollisuuksia liittyvät toisiinsa. (Aunola 2002, 116.)

Lapsen musiikillisessa kehityksessä vanhemmilla ja ympäristöllä on tärkeä osuus, sillä vanhemmat ja kotiympäristö ovat varhaislapsuudessa musiikillisen kehityksen merkittävimpiä vaikuttajia. Vanhempien lisäksi myös sisarusten, ikätovereiden ja opettajien asenteilla ja mielipiteillä on vaikutusta lapsen musiikillisen kiinnostuneisuuden ja harrastuneisuuden heräämiseen erityisesti lapsuudessa ja peruskouluvaiheessa. Musiikillinen ympäristö herättää kiinnostusta musiikkia kohtaan ja toimii aktivoivana tekijänä musiikin harrastuneisuudessa. (Ahonen 2004, 143–146.)

3.3.4 Motivoiva opettaja

Musiikinopettajan ensimmäiseksi, toiseksi ja kolmanneksi tärkein tehtävä on innostuksen herättäminen, vasta neljännellä sijalla tulee jotain muuta (Anttila & Juvonen 2002, 99). Innostavasti ja kannustavasti toimiva opettaja luo edellytykset motivaation syntymiselle (Peltonen & Ruohotie 1992, 85). Peltonen ja Ruohotien mukaan opettajan omalla motivaatiolla ja asennoitumisella sekä hänen opetustyyllillään ja -toimenpiteillään on selvä yhteys oppilaiden motivaatioon ja persoonallisuuteen ja sitä kautta heidän oppimistuloksiinsa. Opettajan toimenpiteet, luokan ilmapiiri, oppilaiden koulumotivaatio ja koulusaavutusten taso liittyvät toisiinsa. Opettajan omat opetusasenteet vaikuttavat toiminnan laatuun, kun taas työmotivaatio vaikuttaa enemmän siihen, millä vireydellä toimintaa suoritetaan. (Peltonen & Ruohotie 1992, 95–104.) Opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa sisäisen motivaation syntymiseen. Opettajan välttämättömiä edellytyksiä ovat kärsivällisyys ja kannustavuus. Ylikriittisyys tai liialliset rangaistukset saattavat aiheuttaa oppilaassa pelkoa, joka estää sisäisen motivaation syntymisen. (Ruohotie 1998, 39.) Ellei opettaja ymmärrä musiikinopiskelun niveltävän oppilaan elämään ja keskity oppilaansa kokonaisvaltaiseen kehittämiseen, opiskelu ajautuu helposti ongelmiin. Oppilaan motivaatio saattaa yhtäkkiä tai vähitellen heikentyä tai hänen oppimisstrategia tai opiskelutyyli muuttua. (Anttila 2004, 319–332.)

Toiminnallaan ja asenteillaan opettaja viestittää oppilailleen omia päämääriään ja arvostuksiaan sekä suhtautumistaan oppimiseen. Opettajan oppimiseen liittyvät uskomukset ja yksittäisiä oppilaita koskevat ennakoinnit ohjaavat hänen toimintaansa luokassa ja vaikuttavat oppilaiden motivaatioon ja suoriutumiseen. Opettajan myönteiset ennakoinnit yksittäisen oppilaan oppimismahdollisuuksista näkyvät muun muassa runsaampana positiivisena palautteena, kiitoksena ja rohkaisuna. (Aunola 2002, 117.) Opettajan uskomukset ovat oleellisia laadukkaan oppimisen onnistumiselle, koska opettajalla on keskeinen rooli oppilaiden oppimisympäristöjen organisoijana (Pehkonen & Pietilä 2002, 40). Ahonen (2004, 166) toteaa, että työstään nauttiva ja tehtävistä innostunut sekä tavoitteiden saavuttamiseen uskova opettaja edistää positiivisen ilmapiirin ja motivoituneisuuden syntymistä.

Opettajan innostuneisuus tarttuu oppilaisiin. Aiheesta innostunut opettaja saattaa tietämättään motivoida oppilaitaan juuri niillä motivaatiotekijöillä, jotka pitävät hänet itsensä kiinnostuneena opetettavaan aiheeseen. Lisäksi ne opettajat, jotka eivät koe olevansa enää niin innostuneita omasta opetuksestaan, voisivat vähintäänkin tiedostaa oppilaita motivoivat tekijät ja käyttää niitä hyväkseen. (Metsämuuronen 1997, ii.)

Oppilaiden motivoituneisuuteen vaikuttaa palautteen saaminen omasta suorituksesta. Palautteen laatu vaikuttaa olennaisesti lasten kykyuskomuksiin, arvostuksiin ja mieltymyksiin. Tutkimuksien mukaan motivaatiota lisää palaute, joka vahvistaa kykyuskomuksia, kun taas oppilaan kykenemättömyyttä ja taitamattomuutta ilmaiseva palaute vähentää motivaatiota. Täten palautteen pitäisi olla suurimmalta osin myönteistä. (Deci 1992.) Palautteen merkitys säilyy silloin, kun oppilaat voivat luottaa opettajan arvostelukykyyn. Arvioinnissa ja palautteen antamisessa pitäisi huomioida oppilaiden yksilöllisyys ja pyrittävä antamaan palautetta kunkin oppilaan aikaisempaa suoritukseen verraten. Oppilaiden keskinäinen vertailu ei edistä yhteistoiminnallisen ilmapiirin kehittymistä luokkayhteisössä, vaan se pikemminkin lisää kilpailuhenkeä. (Ahonen 2004, 164–165.)

Opiskelumotivaation kehittämisen lähtökohtana on päämäärän tai tavoitteen syvälinen tiedostaminen. Ajatus mahdollisesta ja todennäköisesti saavutettavasta tavoitteesta motivoi oppilasta työskentelemään ponnekkaammin. Jos aihe koetaan liian vaativaksi, siihen ei käytetä niin paljon energiaa kuin olisi tarpeen, eikä motivaatio näin ollen pysy korkealla. Opettaja voi auttaa oppilasta tavoitteiden selkeyttämisessä. Oppimistulokset eivät voi olla korkeita, jos oppiminen on ikävää. Oppimisen iloa olisi koettava jokaisella oppitunnilla. (Kauppila 2003, 52–53.)

3.3.5 Koulun merkitys

Peltonen ja Ruohotie (1992, 83) korostavat relevanssikokemusten merkitystä motivaation luojana ja ylläpitäjänä. He toteavat, että opetuksessa on tärkeää saada oppilaat kokemaan opetus ja sen sisältö henkilökohtaisesti merkityksellisinä eli psykologisesti mielekkäinä. Oppilaan kokemat affektiivisesti mieluisat onnistumisen ja edistymisen kokemukset ovat myös tärkeitä oppimistilanteessa, sillä tällöin oppilas kokee hallitsevansa tehtävien vaatimia älyllisiä prosesseja. Myös Janne Lepolan ja Marja Vauraksen (2002, 32–33) mukaan oppimisprosessissa on tärkeää, että oppilas kokee tehtävät henkilökohtaisesti merkityksellisinä. Tällöin oppilas todennäköisesti tulee ponnistelemaan suorittaakseen tehtävän loppuun. Oppilas alkaa tällaisen toiminnan myötä myös saada omakohtaisia hallinnan kokemuksia, mikä puolestaan edistää oppilaan tunnetta kyetä kontrolloimaan omaa oppimistaan. Jos oppilas lisäksi pääsee opetusvuorovaikutukseen, jossa opettaja osoittaa sekä positiivista vahvistamista että hyväksyntää oppilaan ponnisteluja kohtaan, kohottaa se oppilaan tehtävään suuntautuvaa motivaatiota ja itsearvostusta.

Oppimistehtävien tulee olla oppilaiden tasoon nähden sopivia, ei liian helppoja eikä liian vaikeita. Oppilaille täytyy syntyä menestymisen odotuksia, mutta heillä tulee myös olla

mahdollisuus onnistua. Tärkeää on, että oppilaat saavat onnistumisen elämyksiä ja heidän uskonsa omiin kykyihin vahvistuu. (Ruohotie 1998, 39.) Pyrittäessä parantamaan oppilaiden motivaatiota on nimenomaan tärkeää vahvistaa oppilaiden kykyuskomuksia, sillä positiiviset uskomukset omista kyvyistä johtavat parempaan sitoutumiseen kyseessä olevaan asiaan ja tehtäväorientaatioon. Musiikinopettaja voi omalta osaltaan auttaa parantamaan oppilaiden motivaatiota valitsemalla musiikintunneille sellaisia tehtäviä ja haasteita, joissa oppilaat voivat onnistua. (Ahonen 2004, 163.) Opettajan olisi myös huomioitava, että sekä oppimistehtävien että oppituntien tulee olla tarpeeksi mielenkiintoisia ja vaihtelevia (Ruohotie 1998, 39).

Luokkayhteisöllä ja luokkaympäristöön liittyvillä tekijöillä on myös merkitystä oppimismotivaatioon ja sen syntymiseen. Sosiaalinen luokkayhteisö ja luokassa vallitseva tietyn tyyppinen motivationaalinen ilmapiiri ohjaavat koulutyöhön motivoitumista. Luokassa vallitsevan ilmapiirin motivaatorakenne vaikuttaa jokaiseen oppilaaseen, vaikka heidän oma motivaatorakenteensa olisi mikä hyvänsä. Motivaation ja oppimistulosten kannalta tärkeitä tekijöitä ovat oppilaan omat havainnot ja tulkinnat opetusjärjestelyistä ja oppimisympäristöstä. Tärkeää on palautteen saaminen, opettajan kannustava toiminta sekä se, miten haasteelliseksi oppilas kokee tuntityöskentelyn. (Peltonen & Ruohotie 1992, 86–88.)

Luokka, jossa päätökset tehdään yhdessä ja jossa vastuunjako oppimistoiminnoissa on jaettu, edistää parhaiten oppilaiden motivationaalista kehitystä (Ahonen 2004, 165). Luokkaympäristön kilpailuhenkisyys, oppilaiden kykyihin perustuva erilainen kohtelu, suoriutumisesta annettavat palkkiot ja julkinen arviointi tai arvostelu heikentävät motivoitunutta toimintaa ja kykyuskomuksia. Sitä vastoin opettaja, joka tukee ja pyrkii kehittämään oppilaidensa itsenäisyyttä ja pätevyyttä sekä pyrkii välttämään suorituksen korostamista, vaikuttaa motivoituneisuuteen myönteisesti. (Aunola 2002, 118.) Hiltusen ja Lehtisen (2002, 171) mukaan tulevaisuuden opettajan tulisi kyetä luomaan oppilailleen sellaiset tarkoituksenmukaiset edellytykset, joiden avulla he voivat kehittyä motivoituneiksi ja taitaviksi elinikäisiksi oppijoiksi.

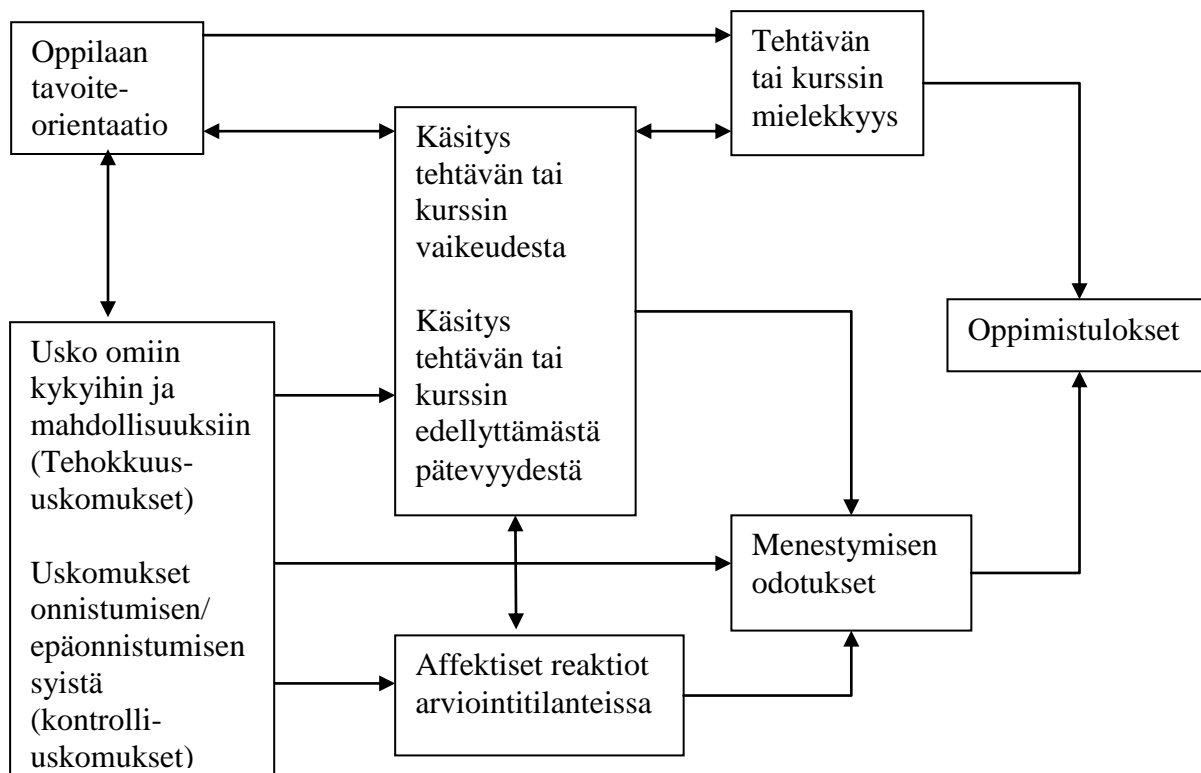
3.4 Motivaation integratiivinen malli

Motivaatioilmiötä on pyritty kuvaamaan useilla erilaisilla teorioilla. Ruohotien (2002, 89–91) mukaan toistaiseksi ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä kokoavaa motivaatioteoriaa, joka yhdistäisi kaikki motivaatioon liittyvät erilliset prosessit. Eri teorioiden vertailua ja yhdistämistä vaikeuttavat käsitteiden määrittelyssä esiintyvät puutteet, samojen ilmiöiden kuvaaminen monien eri teorioiden avulla sekä erilaisten rajattujen prosessien ja toimintojen painottaminen.

Motivaatiota voidaan tarkastella useista näkökulmista eri teoriataustoja vasten. Valitsimme tutkimukseemme Paul Pintrichin (ks. esim. Pintrich & Ruohotie 2000) kehittämän motivaation integratiivisen mallin, joka kuvailee motivaatioprosessin keskeisiä osatekijöitä. Valitsimme kyseisen teorian, koska mielestämme se tukee ja selittää parhaiten niitä motivaatioon liittyviä asioita, jotka ovat tutkimuksessamme keskeisiä.

Ruohotie (2002, 92–95) kuvailee Paul Pintrichin (1988) kehittämää motivaation odotusarvomallia (kuvio 1), jossa yhdistyy motivaatioprosessin keskeiset osatekijät. Malli sisältää oppijan omaan oppimiseen liittyvät odotukset tai uskomukset ja arvot. Odotuksiin sisältyvät oppijan itseluottamus, usko omiin kykyihin ja itsesäätelymahdollisuuksiin (tehokkuususkomukset), usko omiin menestymisen mahdollisuuksiin (tulosodotukset) sekä oppijan arviointitilanteeseen liittyvät affektiiviset reaktiot ja itsearvostus. Arvonäkökulma tulee mallissa esille oppilaan tavoiteorientaatioissa sekä kurssin tai tehtävän mielekkyyttä koskevissa arvioissa. Kurssin tai tehtävän mielekkyys sisältää kolme osa-aluetta: saavutusarvon, mielenkiintoarvon ja hyötyarvon. Saavutusarvo kuvaa sitä, miten vaativaksi oppilas kokee tehtävän. Jos opiskelija pitää itseään kyvykkäänä ja arvioi menestyvänsä hyvin vaativassa kurssissa, saavutusarvo on tällöin korkea. Mielenkiintoarvo tarkoittaa oppijan sisäistä kiinnostusta tehtävää tai asian sisältöä kohtaan, esimerkiksi oppija pitää musiikin opiskelusta. Hyötyarvo viittaa joko itse päämääriin tai päämäärien välineelliseen tehtävään. Opetettavilla asioilla voi olla oppilaille sekä hyöty- että mielenkiintoarvo. Ei voida kuitenkaan vaatia, että oppilalla olisi aina sisäinen mielenkiinto oppimista ja opittavaa asiaa kohtaan tai että opetuksen tulisi aina lisätä tätä sisäistä mielenkiintoa. (Pintrich 1988, Ruohotien 2002, 92 mukaan.)

Kuvio 1 kuvaa motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Opiskelun mielekkyys ja oppilaan tavoiteorientaatio ovat motivaation arvokomponentteja. Ne vaikuttavat muun muassa siihen, miten sitkeästi oppilas jaksaa ponnistella. (Ruohotie 2002, 93.)



KUVIO 1. Motivaation osatekijät (Pintrich 1988b, Ruohotien 2002, 93 mukaan).

Oppimistilanteessa muotoutuvan tavoiteorientaation laatu vaikuttaa oppilaan tarkkaavaisuuden suuntautumiseen ja toimintaan oppimistilanteessa. Tavoiteorientaatio vaikuttaa myös siihen, mitä oppilas tilanteessa oppii. Motivaation suuntautumiseen liittyvät keskeiset kysymykset ovat: miksi ja mitä varten opiskelen? Oppilaat voivat olla yhtä motivoituneita, mutta heidän tavoiteorientaationsa saattaa kuitenkin olla erilainen. (Lepola & Vauras 2002, 16.) Oppilaalla voi olla tehtävää ja oppimista kohtaan joko sisäinen tai ulkoinen tavoiteorientaatio tai molemmat. Sisäinen tavoiteorientaatio on kyseessä muun muassa silloin, kun oppimisen vaikuttimena on opittavan kokeminen haasteelliseksi, asian hallitseminen, uteliaisuus tai oppimisen ilo. Sisäinen tavoiteorientaatio on kyseessä myös silloin kun oppija on motivoitunut lisäämään itsearvostusta. Ulkoisen tavoiteorientaation vaikuttimina toimivat ulkoiset tavoitteet kuten hyvät arvosanat, palkkiot tai hyväksytyksi tuleminen. (Ruohotie 2002, 93–94.)

Motivaation odotuskomponentteihin kuuluvat oppijan omaa kyvykkyyttä koskevat uskomukset (tehokkuususkomukset), kontrolliuskomukset ja menestymisen odotukset. Ne vastaavat kysymykseen siitä, pystyykö oppilas suoriutumaan tehtävästä. Odotuskomponentit ovat yhteydessä oppijan itsetarkkailuun ja metakognitiiviseen kontrolliin. Tehokkuususkomukset

tarkoittavat oppijan uskomuksia omista kyvyistään suoriutua kurssista, tehtävistä tai tavoitteista. Niissä on kyse siitä, missä määrin oppija luottaa omiin kykyihinsä. Kun oppija uskoo ja luottaa omiin vaikuttamisen mahdollisuuksiinsa, johtaa se korkeisiin menestymisen odotuksiin ja luultavasti myös pitkäjänteisyyteen opinnoissa. Sitä vastoin puute vaikutusmahdollisuuksista johtaa passiivisuuteen, levottomuuteen ja heikkoihin suorituksiin. (Ruohotie 2002, 92–95.)

Minäpystyvyys (self-efficacy) on yksi Banduran sosiaalis-kognitiivisen teorian keskeinen käsite (Bandura 1997, 60–70). Ruohotie (2002, 92–95) käyttää Banduran käsitteestä self-efficacy nimitystä tehokkuususkomukset. Minäpystyvyydellä (tehokkuususkomuksilla) tarkoitetaan yksilön arvioita omista kyvyistään ja pystyvyydestään suoriutua tietyistä tehtävistä tai tavoitteista (Ahonen 2004, 157; Ruohotie 2002, 94). Havainto minäpystyvyydestä on kognitiivinen tekijä, jolla on merkittävä osuus motivaatiota koskevassa hallinnassa. Yksilön käsitykset siitä, voiko hän saavuttaa itselleen asettamansa päämäärät, määräytyvät osaksi sen perusteella, onko yksilön sisäisten standardien ja saavutusten välisen eron havaitseminen yksilöä motivoivaa vai lannistavaa. Epäonnistumisen edessä kykyihinsä luottava ihminen lisää ponnistelujaan saavuttaakseen tavoittelemansa, mutta samassa tilanteessa oleva omia kykyjä epäilevä yksilö saattaa lannistua ja antaa periksi. Yksilö voi kuitenkin muuttaa itselleen asettamia tavoitteita ja sisäisiä standardeja omien saavutustensa ja edistymisensä mukaan. Yksilö saattaa ylläpitää alkuperäistä sisäistä suoriutumisen normia, alentaa tavoitteitaan tai omaksua vielä haastavamman kriteerin. (Bandura 1997, 50–51.)

Osaksi minäpystyvyyden arvioiden perusteella yksilö valitsee toimintatapansa sekä sen, kuinka paljon ja kauan hän jaksaa ponnistella sitkeästi mahdollisten esteiden ja epäonnistumisten kohdatessa. Yksilön käsityksiin omasta minäpystyvyydestään vaikuttavat suorituksen hallinnan kokemukset, sijaiskokemukset kykyjen arvioinnissa muiden suorituksiin verrattuna, yhdistyneet sosiaalisten vaikutusten tyypit ja muiden antama verbaalinen kannustus sekä yksilön fysiologinen tila suorituksen aikana. (Bandura 1997, 61–62.)

Oppijan emotionaaliset reaktiot oppimistehtävään ja itsearvostus ovat motivaation affektiivisia komponentteja. Esimerkiksi koehermostuneisuus on emotionaalinen reaktio. Keskeinen oppimistulosten selittäjä on itsearvostus. Ylläpitääkseen itsearvostusta oppijat kehittävät erilaisia selviytymisstrategioita. Valittu selviytymis- ja oppimisstrategia vaikuttavat ratkaisevasti siihen, mitä oppija oppii. (Ruohotie 2002, 92–95.)

4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Seuraavissa kappaleissa tarkastelemme tutkimukseemme liittyviä aikaisempia tutkimuksia, joissa on tutkittu musiikin opiskelua, oppimista tai oppimismotivaatiota. Käsittelemme tarkemmin tutkimuksemme kannalta olennaisia teemoja.

4.1 Musiikki koulussa ja nuoren elämässä

Vuonna 2006 julkaistiin Mikko Anttilan ja Antti Juvosen tutkimus yläkoululaisten ja lukiolaisten musiikin opiskelumotivaatiosta koulussa sekä heidän musiikillisista orientaatioistaan. Mikko Anttila tutki musiikin opiskelumotivaatiota yläkoulussa ja lukiossa ja Antti Juvonen paneutui musiikilliseen orientaatioon ja sen muodostumiseen. Tutkimuksessa kysely suunnattiin peruskoulun 8.-luokkalaisille sekä lukion 1.-luokkalaisille, vastaajat olivat iältään 14–18-vuotiaita. Tutkimuksen aineisto hankittiin vuoden 2005 maaliskuun aikana verkkokyselyllä, joka sisälsi strukturoituja sekä avoimia kysymyksiä. Käyttökelpoisia vastauksia kertyi lopulta 426. (Anttila & Juvonen 2006, 7–10.)

Anttilan tutkimuksen teoreettisena tavoitteena oli syventää tietämystä peruskoulun kahdeksannen ja lukion ensimmäisen luokan oppilaiden opiskelumotivaation komponenteista musiikkitunneilla. Käytännöllisenä tavoitteena oli tarjota musiikin opettajille ja opiskelusta päättävälle sellaista tietoa, jonka avulla he voisivat uudistaa opetustyötä ja -järjestelyjä sellaisiksi, että ne vastaisivat entistä paremmin mahdollisimman monen oppilaan musiikkikasvatuksen tarpeisiin ja tukisivat oppilaiden monipuolista musiikillista kehittymistä. (Anttila & Juvonen 2006, 38.) Ensimmäisenä tutkimusongelmana oli selvittää tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden opiskelumotivaation suuntaa ja intensiteettiä musiikkitunneilla. Muut tutkimusongelmat paneutuivat musiikinopiskelumotivaation rakenteeseen sekä opiskelu- ja oppimisympäristöön liittyviin tekijöihin tarkastellen esimerkiksi millaisia koulun musiikinopiskeluun liittyviä arvokäsityksiä, tavoitteita ja tavoiteorientaatioita kohdejoukon nuorilla on sekä millainen käsitys

vastaajilla on musiikinopettajansa ja oppilaiden välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen laadusta sekä musiikkituntien tunneilmapiiristä. (Anttila & Juvonen 2006, 30.)

Tutkimustulokset kertovat, että suurimmalla osalla vastaajista suhtautuminen koulun musiikkitunteihin oli myönteistä. Tulokset osoittavat yläkoululaisten ja lukiolaisten keskuudessa suhteellisen korkeaa motivoituneisuutta musiikkitunneilla. Luokka-asteella ei ollut yhteyttä koettuun opiskelumotivaation intensiteettiin toisin kuin sukupuolella, jossa tytöissä oli selkeästi enemmän korkeasti motivoituneita oppilaita. Oppilaiden motivaation intensiteetti oli yhteydessä myös siihen pitääkö oppilas opettajasta. Jos oppilas piti opettajasta, hänen motivaationsa intensiteetti oli korkea. Motivaation intensiteetti oli yhteydessä myös tuntien oppisisältöihin sekä musiikin harrastuneisuuteen. Aktiivisesti musiikkia harrastavilla oli korkeampi intensiteetti kuin musiikkia aktiivisesti harrastamattomilla. (Anttila & Juvonen 2006, 46–47.)

Tutkimuksessa tärkeimmiksi arvokäsitysten ulottovuusiksi osoittautuivat musiikin kiinnostavuus ja musiikin opiskelun sosiaaliset merkitykset. Yläkoululaiset ja lukiolaiset arvostivat musiikillista taitavuutta ja keskeisenä motivoivana tekijänä oli myös musisointi mielenkiintoisen laulu- ja soitto-ohjelmiston parissa yhdessä toisten kanssa. (Anttila & Juvonen 2006, 49.)

Suurin osa vastaajista omasi myönteisen tunnesuhteen musiikin opettajaansa. Ensimmäiseksi syyksi musiikin opettajast pitämiseen mainittiin opettajan persoona (huumorintaju, mukavuus, rentous) ja toisena syynä oli opettaja-oppilas -suhde (opettajan innostavuus ja kannustavuus sekä suuttumattomuus). Oppilaat pitivät tärkeänä myös itse opettamista. (Anttila & Juvonen 2006, 94–95.) Yleisesti ottaen lukiolaisilla oli myönteisempi käsitys sekä opettajasta että oppituntien ilmapiiristä, sukupuolten välillä eroja ei juurikaan ilmennyt (Anttila & Juvonen 2006, 96–97). Monet tutkimukseen osallistuneet oppilaat ja opiskelijat nostivat myös uusien tietojen ja taitojen oppimisen sekä itsensä kehittämisen tärkeäksi tekijäksi musiikin tunneista pitämiselle (Anttila & Juvonen 2006, 56).

4.2 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittaminen ja musiikkiopisto-opiskelu

Annu Tuovilan (2003) julkaisemassa väitöskirjassa tarkoituksena oli oppia ymmärtämään lasten musiikin harjoittamista ja musiikkiopistossa opiskelemista sekä kehittää tulosten pohjalta musiikkioppilaitosten opetusta. Tutkimus toteutettiin neljässä helsinkiläisessä musiikkiopistossa ja siihen osallistui 66 lasta vanhempineen. Keskeisenä tutkimusaineistona käytettiin lasten vuosittaisia haastatteluja sekä vanhempien, rehtoreiden ja opettajien haastatteluja.

Tutkimustuloksissa ilmeni, että keskeiseksi opintomenestyksen selittäjäksi osoittautui lapsen kokemus siitä, missä määrin hänen tavoitteensa ja ehdotuksensa huomioitiin opetus- ja harjoitustilanteissa. Lapsen ehdotusten esiintuomisen mahdollisuuksiin vaikuttivat olennaisesti lapsen sukupuoli ja musiikillinen itsearvostus, lapsen ja vanhemman musiikki- ja taidot ja vanhempien kannustus. Myös opetusratkaisut vaikuttivat lasten opiskelukokemuksiin. Hyvien opiskelutulosten saavuttaminen ja myönteisten kokemusten syntyminen edellyttivät lapsen, opettajien ja vanhempien välistä yhteistyötä sekä lasten musiikillista itsearvostusta, keskinäistä ryhmäytymistä ja omia aloitteita tukevaa opetusta. (Tuovila 2003, 4.)

4.3 Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa

Vuonna 2005 julkaistiin Tapani Kaartisen väitöskirja itsesäätelyvalmiuksista musiikin opiskelussa. Tutkimus on tehty 350 musiikin ammatillisessa koulutuksessa olevan opiskelijan vastausten perusteella. Kaartisen väitöskirjan teoreettinen viitekehys on rakennettu sosiokognitiiviseen teoriaan pohjautuvan itsesäätelymallin kuvaamisen sekä itsesäätelyprosessiin liittyvien käsitteiden avaamisen avulla. (Kaartinen 2005, 5.) Itsesäätelyvalmiuksilla tarkoitetaan musiikin oppijan taitoa tai kykyä säädellä omaa oppimistaan (Kaartinen 2005, 81).

Itsesäätelyvalmiuksien mittaaminen perustuu Paul Pintrichin tutkijaryhmän kehittämään ”Motivated Strategies for Learning” -kyselylomakkeeseen (MSLQ). Tämän pohjalta Pekka Ruohotie on laatinut suomalaisen ammattikasvatukseen soveltuvan version ”Abilities for Professional Learning” (APLQ). (Kaartinen 2005, 5.) Olemme itse hyödyntäneet kyselylomakkeen laatimisessa ja näin ollen tutkimuksemme toteuttamisessa samoja mittareita.

Tutkimusongelmina Kaartisen väitöskirjassa oli muun muassa selvittää, millainen motivaatioperusta musiikin ammatillisiksi opiskelevilla henkilöillä on ja onko eri opiskelijaryhmien välillä eroja motivaatioperustassa (Kaartinen 2005, 83).

Tutkimuksen kohteena olevat nuoret opiskelivat musiikkia ammatillisessa oppilaitoksessa, jonka vuoksi keskeisiä motivaatiotekijöitä olivat opinnoista saatava käytännön hyöty ja kiinnostus alaa kohtaan. Tästä johtuen opiskelijoiden sisäinen motivaatio on välttämätöntä. (Kaartinen 2005, 179.) Tutkimustuloksissa musiikin opiskelijoiden motivationaaliset valmiudet jäsenyivät kuudeksi ulottuvuudeksi: tehokkuususkomukset, koe- ja esiintymisjännitys, opiskelun hyödyllisyys ja kiinnostavuus, ulkoinen tavoiteorientaatio, sisäinen tavoiteorientaatio sekä vastuu omasta oppimisesta. (Kaartinen 2005, 5.) Opiskelumotivaatiossa esiintyviä eroja tutkittiin viiden taustamuuttujan osalta: sukupuoli, ikä, opiskelijaryhmä, ammatillinen erikoistuminen musiikissa

sekä opintomenestys. Tilastollisesti merkitsevä ero löytyi naisten ja miesten välillä sekä tehokkuususkomuksissa että sisäisessä tavoiteorientaatioissa. Tutkimuksen mukaan miehillä on vahvempi sisäinen tavoiteorientaatio kuin naisilla. Tulosten perusteella miehet ovat naisia jonkin verran kiinnostuneempia asioiden syvällisestä pohdinnasta, uuden oppimisesta ja itseään askarruttavien ongelmien ratkaisemisesta. Eri ikäryhmien välillä eroavaisuuksia ilmeni vastuunottamisessa omasta oppimisesta. Tutkimustulosten perusteella vastuun kokeminen omasta oppimisesta on verrannollinen opiskelijoiden ikään. Oman näkemyksensä mukaan nuoret opiskelijat ovat valmiimpia ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan kuin vanhemmat opiskelijat. Alle 20-vuotiaat olivat vahvimmin sitä mieltä, että oppiminen on seurausta omasta yrittämisestä ja mahdollinen oppimattomuus johtuu oppijan omasta puutteellisesta yrittämisestä. Vähiten tätä mieltä olivat yli 27-vuotiaat opiskelijat. Eri oppilaitosryhmien opiskelijat eroavat toisistaan tehokkuususkomuksissa. (Kaartinen 2005, 112–115.)

Useimmilla motivaation osa-alueilla on tilastollisesti merkitsevä yhteys itse arvioidun opintomenestyksen ja motivaatioperustan välillä. Tutkimuksen perusteella motivaatio on keskeinen opintomenestyksen selittäjä. Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oli havaittavissa itsearviointiin perustuvan opintomenestyksen ja tehokkuususkomusten välillä. Erinomaisesti menestyvillä opiskelijoilla oli huomattavasti korkeammat tehokkuususkomukset kuin tyydyttävästi menestyvillä opiskelijoilla. Erinomaisesti menestyvät opiskelijat kokevat opiskelun hyödyllisimpänä ja kiinnostavimpana. Lisäksi erinomaisesti menestyvien opiskelijoiden ulkoinen tavoiteorientaatio on tyydyttävästi menestyneitä opiskelijoita vahvempi. Samoin sisäinen motivaatio on kyseisellä ryhmällä selvästi korkein ja alhaisin tyydyttävästi menestyneillä opiskelijoilla. (Kaartinen 2005, 118–120.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessamme haluamme selvittää 5.–6.-luokkalaisten motivaatiota musiikintunneilla. Keskeistä on selvittää, mitkä asiat motivoivat oppilaita musiikintunneilla, voiko opettaja vaikuttaa toiminnallaan musiikkimotivaatioon sekä miten musiikin harrastuneisuus on yhteydessä musiikkimotivaatioon. Mielestämme motivaatio on mielenkiintoinen tutkittava ilmiö, koska se on eräänä lähtökohtana oppimiselle. Tulevina luokanopettajina meitä kiinnostaa, mitkä asiat motivoivat ja innostavat oppilaita musiikintunneilla. Rajasimme kohdejoukon 5.–6.-luokkalaisiin, koska mielestämme heillä on peruskoulun alaluokkalaisista eniten näkemystä ja kokemusta musiikin oppitunneista. Tutkimuksessamme perehdymme seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Mitkä asiat motivoivat viides- ja kuudesluokkalaisia oppilaita koulun musiikintunneilla?
 - 1.a) Onko 5.–6.-luokkalaisten välillä eroja musiikkimotivaatiossa?
 - 1.b) Onko tyttöjen ja poikien välillä eroja musiikkimotivaatiossa?
2. Millainen yhteys opettajan toiminnalla on musiikkimotivaatioon?
3. Miten musiikin harrastuneisuus on yhteydessä musiikkimotivaatioon?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusstrategia

Jokaisella tutkimuksella on aina jokin tarkoitus tai tehtävä ohjaamassa tutkimusstrategisia valintoja. Tutkimus voi olla piirteeltään kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava. Yhteen tutkimukseen voi sisältyä useampi kuin yksi tarkoitus, joka saattaa myös muuttua tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 133–134.) Tutkimuksemme on luonteeltaan kartoittava, selittävä sekä kuvaileva. Tutkimuksessamme kartoitimme 5.–6.-luokkalaisten peruskoululaisten mielipiteitä musiikin oppitunneista. Vastausten avulla pyrimme selvittämään oppilaiden musiikin oppimismotivaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimusstrategia tarkoittaa niitä menetelmällisiä ratkaisuja, joilla tutkimus on tehty. Strategian valinta määräytyy tutkimustehtävän tai tutkimuksen ongelmien perusteella. Kokeellinen tutkimus, survey-tutkimus ja tapaustutkimus ovat kolme perinteistä tutkimusstrategiaa. (Hirsjärvi ym. 2007, 129–130.) Tämän tutkimuksen tutkimusstrategia on kvantitatiivinen survey-tutkimus. Survey-tutkimuksessa tietoa kerätään standardoidussa muodossa kohdejoukolta, tavallisesti kyselylomakkeella tai strukturoidulla haastattelulla. Standardoiduus tarkoittaa, että asiaa on kysyttävä kaikilta vastaajilta täsmälleen samalla tavalla. Kohdehenkilöt muodostavat otoksen tai näytteen tietystä perusjoukosta. Survey-tutkimuksellakin on sekä vahvat että heikot puolensa. Valitsimme kyseisen strategian, koska sen avulla meidän oli mahdollista saada aineiston analysoinnin kannalta riittävä tutkimusaineisto ja kysyä monia asioita. (Hirsjärvi ym. 2007, 186–188.) Survey-tutkimuksen heikkouksia ovat aineiston jääminen pinnalliseksi ja epätarkaksi (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 121). Emme voi myöskään olla varmoja siitä, ovatko vastaajat vastanneet huolellisesti ja rehellisesti tai ovatko he ymmärtäneet kysymykset ja vastausvaihtoehdot siten kuin olemme ne tarkoittaneet (Hirsjärvi ym. 2007, 190). Toisaalta epätarkkuuksien mahdollisuus tiedostetaan etukäteen, jolloin niiden määrää analyysissä voidaan arvioida ja lisäksi on keinoja niiden pienentämiseksi. Aineiston keruun hyvä etukäteissuunnittelu ja kunnollinen toteutus ovat paras keino saada luotettavaa aineistoa. (Alkula ym. 1994, 121–122.) Motivaatiota tutkiessa täytyi myös huomioida se, että motivaatiota ei voi havainnoida suoraan, vaan siitä

voidaan tehdä ainostaan päätelmiä. Tässä tutkimuksessa päätelmämme perustuvat kyselylomakkeen avulla hankittujen oppilaiden mielipiteiden ja kokemusten tulkintaan (Liite 2).

6.2 Kyselylomake

Survey-tutkimuksen tekeminen edellyttää ymmärrettävien ja vakiomuotoisten kysymysten laatimista. Vastausvaihtoehdot täytyy näin ollen etukäteen luokitella ja käsitteet kategorisoida. (Alkula ym. 1994, 120.) Yleensä kysymysten muotoiluun käytetään kolmea eri tyyppiä: avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä tai asteikkoihin eli skaaloihin perustuvia kysymyksiä. Avoimissa kysymyksissä esitetään ainoastaan kysymys ja jätetään vastaukselle tyhjä tila. Monivalintakysymyksissä on valmiit, numeroidut vastausvaihtoehdot, joista vastaaja ympyröi tai rastiittaa valmiin vastausvaihtoehdon tai ohjeistuksen mukaan useampia vastausvaihtoehtoja. Asteikkoihin perustuvassa kysymystyypissä vastaaja valitsee esimerkiksi asteikolta 1–5 kuinka voimakkaasti hän on samaa tai eri mieltä kuin esitetty väittämä. (Hirsjärvi ym. 2007, 193–195.)

Operationalisointi tarkoittaa teoreettisten käsitteiden muuttamista mitattavaan muotoon. Käyttätymistieteissä ongelmana on se, että sama teoreettinen käsite voi saada erilaisia sisältöjä, sille voidaan siis löytää useita operationaalisia vastineita. Ei ole myöskään olemassa yleisiä kriteerejä kertomaan minkä operationaalinen määritelmä olisi kulloinkin paras. Tällöin on kyse mittauksen validiusongelmasta, eli siitä, mittaavatko muuttujat juuri sitä, mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata. (Hirsjärvi 2007, 150–151.) Ratkaisuna on konkreettisen vastineen löytäminen jokaiselle käsitteelle, eli survey-tutkimuksessa asiaa on voitava kysyä kaikilta vastaajilta samalla, etukäteen muotoillulla kysymyksellä. Kyselylomakkeeseen laadittavat kysymykset tulisi olla mahdollisimman lähellä vastaajien arkea ja kokemusmaailmaa. (Alkula ym. 1994, 128.)

6.2.1 Kyselylomakkeen laatiminen

Kyselylomake ei saa olla sattumanvaraisesti laadittu kysymyskokoelma vaan harkittu ja jäsennelty kokonaisuus. Tutkijan on tiedettävä millaista tietoa hän tarvitsee ja tarvittavan tiedon saadakseen hänen on osattava kysyä asioita selvästi ja yksinkertaisesti. (Alkula ym. 1994, 130–131.) Kyselylomakkeen laadinnassa on syytä kiinnittää huomiota lomakkeen selvyyteen, kysymysten spesifisyyteen ja pituuteen sekä vastausvaihtoehtoihin. Kysymysten ja vastausvaihtoehtojen tulisi olla lyhyitä sekä yksiselitteisiä eli sellaisia, jotka merkitsevät samaa kaikille vastaajille. Spesifisyys

tarkoittaa kysymyksen rajaamista sellaiseksi, että siihen sisältyy vähemmän tulkintamahdollisuuksia kuin yleisellä tasolla olevaan kysymykseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 197–198.)

Käytimme musiikkimotivaation mittaamisessa kyselylomaketta, joka pohjautuu suurimmaksi osaksi Ruohotien (1993 ja 2002) laatimaan APLQ-motivaatiomittariin (Abilities for Professional Learning). Ruohotien laatima versio perustuu Pintrichin (ks. esim. Pintrich & Ruohotie 2000) kehittämään MSLQ-mittariin (Motivated Strategies for Learning Questionnaire). Ruohotien kehittämässä mittarissa on 35 oppimiskokemuksiin ja motivaatioon liittyvää väittämää (Ruohotie 1993, 368–369). Laadimme kyselylomakkeemme väitteet Ruohotien mallin mukaan ja muokkasimme ne sanastoltaan musiikin opiskeluun liittyvien motivaatiovalmiuksien mittaamiseen soveltuvaksi (Liite 2). Muutimme sanastoa ja lauserakenteita myös lapsille ymmärrettävämpään muotoon. Kyselylomakkeemme koostuu viidestä taustakysymyksestä, musiikkiharrastuneisuuteen liittyvistä kysymyksistä, 37:sta väitteestä ja kolmesta avoimesta kysymyksestä. Valitsimme taustamuuttujiksi sellaisia ominaisuuksia, joiden perusteella voi muodostaa vertailtavia ryhmiä.

Kyselylomakkeen väittämät 1–37 kartoittivat oppilaiden musiikkimotivaatiota motivaatiotekijöiden, opetuksen tehokkuuden sekä sosiaalisten ja affektiivisten tekijöiden näkökulmista. Käytimme vastausvaihtoehdoissa Likert-skaalaa, jossa vastausvaihtoehto 1 = olen täysin eri mieltä, ei ole lainkaan tärkeä; 2 = olen eri mieltä, ei ole tärkeä; 3 = asialla ei ole minulle merkitystä, 4 = olen samaa mieltä, on tärkeä sekä 5 = olen täysin samaa mieltä, on todella tärkeä. Likert-skaalan vastausvaihtoehto numero 3 (”asialla ei ole minulle merkitystä”) vaikeutti joissakin väittämissä tulosten tulkintaa suuren vastausmääränsä vuoksi. Vaihtoehto lienee helppo valinta vastaukseksi, jos asiasta ei ole selkeää mielipidettä. Lisäksi liitimme kyselylomakkeeseen kolme avointa täsmentävää kysymystä: *”Mitkä asiat tekevät musiikintunnista mieluisan? Valitse vähintään kolme asiaa.”*, *”Millainen on mielestäsi hyvä musiikinopettaja? Mainitse vähintään kaksi asiaa.”* ja *”Miksi koulussa opetetaan musiikkia?”*.

6.2.2 Väitteiden ryhmittely

Käytimme väitteiden ryhmittelyssä apuna Ruohotien APLQ-motivaatiomittarin väitteiden ryhmittelyperusteita. Ryhmittelimme väitteet motivaatioasteikon mukaan arvokomponentteihin ja odotuskomponentteihin sekä opetuksen tehokkuus -asteikon mukaan eri kategorioihin (ks. taulukko 1.). Arvokomponentteihin kuuluvat sisäiseen ja ulkoiseen tavoiteorientaatioon sekä opiskelun mielekkyyteen liittyvät väitteet. Odotuskomponentteihin sisältyvät uskomukset

onnistumisen tai epäonnistumisen syistä sekä käsitykset itsestä oppilaana eli tehokkuususkomukset. Opetuksen tehokkuus -asteikosta valitsimme kurssin arvostukseen, opettajan innokkuuteen, opetuksen jäsentelyyn ja selkeyteen, vuorovaikutukseen opetustilanteessa ja opettaja-oppilas-suhteeseen liittyviä väitteitä. Lisäksi halusimme selvittää sosiaaliseen ympäristöön ja affektiivisuuteen liittyviä tekijöitä. (Ruohotie 1993, 374–378.)

TAULUKKO 1. Väitteiden ryhmittely

A. MOTIVAATIOASTEIKKO
<p>1. Arvokomponentit</p> <p>1.1. Sisäinen tavoiteorientaatio (väitteet 5, 7 ja 12)</p> <p>1.2. Ulkoinen tavoiteorientaatio (väitteet 4, 9, 16, 19 ja 22)</p> <p>1.3. Musiikin opiskelun mielekkyys</p> <p> 1.3.1. Mielenkiinto (väitteet 1, 3, 6 ja 20)</p> <p> 1.3.2. Tärkeys (väite 10)</p> <p> 1.3.3. Hyöty (väitteet 2 ja 15)</p> <p>2. Odotuskomponentit</p> <p>2.1. Uskomukset onnistumisen ja epäonnistumisen syistä</p> <p> 2.1.1. Sisäinen – onnistuminen (väite 11)</p> <p> 2.1.2. Sisäinen – epäonnistuminen (väite 18)</p> <p> 2.1.3. Ulkoinen – onnistuminen (väite 8)</p> <p> 2.1.4. Ulkoinen – epäonnistuminen (väite 14)</p> <p>2.2. Käsitys itsestä oppilaana, tehokkuususkomukset (väitteet 13 ja 21)</p>
B. OPETUKSEN TEHOKKUUS
<p>1. Kurssin arvostus (väitteet 17, 23, 24, 28, 31)</p> <p>2. Opettajan innostus (väite 25)</p> <p>3. Opetuksen jäsentely ja selkeys (väitteet 26 ja 29)</p> <p>4. Vuorovaikutus opetustilanteessa (väite 27)</p> <p>5. Opettaja-oppilas-suhteet (väite 32)</p> <p>6. Luova toiminta (väite 37)</p>
C. SOSIAALISET JA AFFEKTIIVISET TEKIJÄT
<p>1. Sosiaalinen ympäristö (väitteet 30 ja 36)</p> <p>2. Affektiiviset tekijät (väitteet 33, 34 ja 35)</p>

Edellinen taulukko kuvaa kyselylomakkeen väitteiden ryhmittelyä eri osa-alueisiin (Ruohotie 1993, 374–378). Osa-alueiden lisäksi taulukkoon on merkitty kutakin valmiutta mittaamaan tarkoitettujen väitteiden numerot.

Muodostimme kyselylomakkeen osakokonaisuuksista tutkimustulosten analysointia selkeyttävät summamuuttujat. Jokaiseen yksittäiseen summamuuttujaan valitut muuttujat kuvaavat ja mittaavat samantyyppistä asiaa. Muodostimme summamuuttujat osaksi aikaisempien tutkimusten perusteella (Ruohotie 1993; Kaartinen 2005) ja osaksi omien päätelmiemme pohjalta sisällönanalyysin avulla. Nimesimme summamuuttujat sen perusteella, mitä niihin sisältyvät muuttujat mielestämme yhdessä pyrkivät kuvaamaan. Summamuuttujien reliabiliteettia voidaan mitata sisäisellä johdonmukaisuudella, jonka selvittämisessä suosituin tapa on ollut Cronbachin alfa-kerroin (Valli 2001, 109). Tarkistimme muuttujien soveltuvuuden summamuuttujiksi Cronbachin alfan avulla. Teimme summamuuttujista keskiarvosummamuuttujat. Lisäksi käännsimme väitteiden pisteytykset samansuuntaisiksi. Summamuuttujat olivat:

Summamuuttuja 1. Sisäinen motivaatio

Cronbachin alfa .75

5. Olen aktiivinen musiikintunnilla, koska haluan oppia uusia asioita
7. Pidän musiikintunneista, koska niillä tunneilla saan vapaasti toteuttaa itseäni
12. Haluan kehittyä musiikissa

Summamuuttuja 2. Ulkoinen motivaatio

Cronbachin alfa .60

4. Pidän musiikintunneista, koska opettaja kannustaa minua
9. Musiikin arvosanalla on minulle merkitystä
19. Minulle on tärkeintä saada hyvä arvosana musiikista
22. Haluan saada musiikista paremman arvosanan kuin luokkakaverini

Summamuuttuja 3. Musiikinopiskelun mielekkyys

Cronbachin alfa .82

1. Musiikki on lempiaineeni
2. Musiikintunnilla oppii uusia asioita
3. Musiikintunneilla on tylsää (pisteytys käännetty)
6. Musiikintunnit ovat mielenkiintoisia
10. Musiikki on täysin turha oppiaine (pisteytys käännetty)

15. Uskon, että musiikin opiskelusta on minulle hyötyä myös muissa oppiaineissa
20. Olen kiinnostunut musiikista

Summamuuttuja 4. Kurssin arvostus

Cronbachin alfa .54

17. Musiikintunnit tarjoavat minulle haasteita
23. Musiikintunneilla tehtävät ovat minulle sopivan tasoisia
24. Teemme musiikintunnilla monipuolisia harjoitteita
28. Haluaisin, että musiikintunteja olisi enemmän
31. Musiikista ei pitäisi antaa arvosanaa (pisteytys käännetty)

Summamuuttuja 5. Opettajan toiminta

Cronbachin alfa .70

25. Musiikinopettajamme on innostunut musiikista
26. Ymmärrän opettajan ohjeet musiikin tunnilla
27. Opettaja antaa kannustavaa palautetta työskentelystäni
32. Opettaja kohtelee kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti

Summamuuttuja 6. Sosiaalinen ympäristö

Cronbachin alfa .62

30. Viihdyn musiikintunneilla, koska siellä on hyvä ilmapiiri
36. Pidän musiikintunneista, koska siellä toimitaan usein yhdessä

Odotuskomponentteihin kuuluvat muuttajat eivät soveltuneet Cronbachin alfan perusteella summamuuttujiksi. Niinpä niitä tarkastellaan erikseen. Summamuuttujien ulkopuolelle jäivät muuttajat 8 ”Opin musiikintunnilla opetettavat asiat, koska asiat ovat helppoja”, 11 ”Voin itse vaikuttaa musiikin arvosanaani”, 13 ”Tunnen olevani muita heikompi oppilas musiikintunneilla”, 14 ”Jos en opi musiikintunnilla opetettavia asioita, se johtuu opettajasta tai opetuksesta”, 16 ”Musiikintunneilla ei tarvitse käyttäytyä hyvin”, 18 ”On omaa syytäni, jos en opi musiikintunneilla opetettavia asioita” ja 21 ”Opin varmasti ne tiedot ja taidot, joita musiikintunneilla opetetaan”. Affektiivisista tekijöistä emme myöskään muodostaneet summamuuttujia. Niihin kuuluivat muuttajat 33 ”Minua jännittää musiikintunneilla”, 34 ”Musiikintunnit piristävät koulupäivää” sekä 35 ”Pelkään, että soitan tai laulan väärin musiikintunneilla”. Lisäksi tarkastelemme muuttujaa 37 ”Pidän niistä musiikintunneista, jolloin saan ehdottaa ja/tai käyttää omia ideoitani” erillisenä muuttujana.

6.3 Aineistonkeruu

6.3.1 Kohdejoukko ja aineiston kerääminen

Aineistonkeruu voidaan tehdä esimerkiksi posti- tai verkkokyselyllä tai kontrolloidulla kyselyllä. Viimeksi mainitun kyselyn muotoja on kahdenlaisia: informoitu kysely ja henkilökohtaisesti tarkistettu kysely. Käytimme tutkimusaineistomme keruussa informoitua kyselyä, joka tarkoittaa sitä, että menimme itse jakamaan lomakkeet henkilökohtaisesti luokkiin. Jakaessamme lomakkeita kerroimme samalla tutkimuksemme tarkoituksesta ja annoimme ohjeet lomakkeen täyttämiseen. Henkilökohtaisesti tarkistettu kysely sen sijaan olisi toteutettu siten, että olisimme lähettäneet lomakkeet postitse kouluille ja käyneet myöhemmin, sovittuna ajankohtana, noutamassa ne. (Hirsjärvi ym. 2007, 191–192.)

Tutkimukseemme osallistui 5.–6.-luokkalaisia oppilaita neljästä hämeenlinnalaisesta peruskoulusta. Molempia luokka-asteita oli viisi, joista viidesluokkalaisia oli 91 ja kuudesluokkalaisia 102. Yhteensä kyselyyn osallistui siis 193 oppilasta. Aineisto kerättiin tammi-maaliskuun aikana vuonna 2008. Otimme yhteyttä tutkimuskoulujen rehtoreihin aluksi sähköpostitse, kerroimme tutkimuksemme aiheen sekä kuvailimme kyselylomaketta. Rehtorit välittivät viestiä edelleen 5.–6.-luokkien opettajille, heidän kanssaan sovimme tarkemmin kyselyn toteuttamisen ajankohdista. Ennen varsinaisen kyselyn toteuttamista kävimme kouluilla toimittamassa opettajille vanhemmille tarkoitettua kirjallista kyselyä, joissa kysyimme lupaa lasten osallistumisesta kyselyyn (Liite 1). Sovimme opettajien kanssa, että he ottavat vastaan vanhempien allekirjoittamat lupakyselyt. Kaikki oppilaat eivät palauttaneet lupakyselyjä allekirjoitettuna määräaikaan mennessä. Kyseiset oppilaat eivät taten voineet osallistua kyselyyn. Kyselyyn osallistumattomia oppilaita oli alle 10.

Viikon kuluttua ensimmäisestä käynnistämme vierailimme kullakin koululla tekemässä itse kyselyn. Oppilaat vastasivat kyselyyn nimettöminä ja kyselyn tekemiseen kului aikaa 20–45 minuuttia. Vaikka koulujen kiertämiseen kului aikaa, halusimme olla kyselyihin vastaamisen aikana itse paikan päällä. Näin pystyimme suullisesti ohjeistamaan lomakkeeseen vastaamista sekä auttamaan oppilaita mahdollisten epäselvyyksien ilmaantuessa. Pystyimme myös vaikuttamaan siihen, että kaikki ymmärsivät kysymykset kuten olimme ne tarkoittaneet. Havaitimme informoidun kyselyn myös tehokkaaksi tavaksi saada vastauksia takaisin.

6.3.2 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi

Kyselylomakkeilla kerätty aineisto syötettiin SPSS 15.0.-ohjelmaan, jolla suurin osa tutkimuksemme analyysistä toteutettiin. Tutkimusaineisto analysoitiin muun muassa frekvenssijakaumien ja niihin liittyvien tunnuslukujen avulla, käytimme myös t-testiä ryhmien välisten erojen ja muuttujien välisten yhteyksien tutkimisessa. Avoimien kysymysten analysoinnin teimme laadullisesti sisällönanalyysin avulla, jossa luokittelimme vastauksia ryhmiin sekä etsimme niistä samankaltaisuuksia.

6.3.3 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysia on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sitä voidaan pitää yksittäisenä metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, mikäli sillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Sisällönanalyysi yksittäisenä metodina on dokumenttien analysointia systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumentti voi olla esimerkiksi kirja, artikkeli, kirje, haastattelu, puhe, raportti tai miltei mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali. Sisällönanalyysillä pyritään saaman tiivistetyssä ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstin merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104.)

Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöinen, teoriaohjaava tai teorialähtöinen. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja vaan analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä eivät pitäisi vaikuttaa analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. Puhtaasti aineistolähtöinen analyysi on vaikea toteuttaa, koska ei ole olemassa täysin objektiivisia havaintoja. Tutkijan tekemiin tulkintoihin ja analyysiin vaikuttaa tutkijan ennakkokäsitykset ja aikaisempi tieto, sekä tutkijan asettamat tutkimusasetelma ja menetelmät. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.)

Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaudu suoraan teoriaan. Analyysin etenemisessä teoria toimii apuna. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa

analyysistä, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava vaan pikemminkin uusia ajatusuria aukova. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Teorialähtöinen analyysi on perinteinen analyysimalli ja se nojaa tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Aineiston analyysia ohjaa valmis aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys. Teorialähtöisen analyysin taustalla on useimmiten aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.)

Avoimien kysymysten analysoinnissa käytämme teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavuus näkyy tulosten tulkinnassa, mutta vastausten teemoittelun (klusteroinnin eli ryhmittelyn) olemme tehneet täysin aineiston perusteella. Tältä osin avoimien kysymysten tulkinta on pikemminkin aineistolähtöistä kuin teorialähtöistä. Etsimme vastauksista oppilaiden käsityksiä ja niiden yhteyksiä, mutta vertaamme löytämiämme asioita teoreettisessa viitekehysessä esille nostamiimme teorioihin ja malleihin. Avoimien kysymysten analyysiosuudessa viittaamme teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin sekä vertaamme löytämäämme jo olemassa olevaan tietoon. Pohdimme tulosten merkitystä tutkimuksemme teoreettisen viitekehysten tiimoilta.

Aineiston ryhmittely

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäiset ilmaukset käydään tarkasti läpi, ja vastauksista etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Tällöin samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön piirre, ominaisuus tai käsitys. Luokittelun ideana on aineiston tiivistäminen sisällyttämällä yksittäiset tekijät yleisimpiin käsitteisiin. Aineiston ryhmittelyä seuraa aineiston abstrahointi. Tällöin erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia. Luokituksia yhdistellään niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.)

Aineiston kvantifiointi

Aineiston kvantifiointi tarkoittaa, että aineistosta lasketaan kuinka monta kertaa sama asia esiintyy tutkittavien kuvauksissa tai kuinka moni tutkittava on maininnut asian. Kvantifioimalla aineisto voidaan kuvata tutkittavien henkilöiden käsityksiä ja mielipiteitä määrällisesti. Tietyissä aineistoissa kvantifiointi tuottaa merkittävää lisätietoa verrattuna vain laatuisten kuvailuun.

Esimerkiksi monenlaisissa avoimin kysymyksiin koottavissa selvityksissä palaute ja tutkimustulokset saattavat selkiytyä kvantifioinnin avulla. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 120–122.)

Avoimia kysymyksiä analysoidessamme suoritimme ensin kunkin kysymyksen kohdalla aineiston klusteroinnin ja tämän jälkeen aineiston kvantifioinnin. Jokaisen kysymyksen kohdalla ryhmittelimme ja yhdistimme luokaksi samaa asiaa tarkoittavat vastaukset ja nimesimme kunkin luokan sen sisältöä parhaiten kuvaavalla käsitteellä. Yhdistelimme luokituksia saadaksemme vähemmän luokkia ja vastaukset tiivimpään muotoon. Aineiston ryhmittelyn jälkeen suoritimme kunkin kysymyksen kohdalla aineiston kvantifioinnin eli laskimme kuinka moni oppilas oli maininnut kyseisen asian. Kvantifiointi antoi analysoinnille lisäarvoa, sillä pystyimme näkemään määrälliset erot. Määrällisten erojen huomioiminen selkeytti tutkimustuloksia.

6.4 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimustulosten luotettavuutta tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomiota siihen, miten luotettavia saadut tulokset ovat ja siihen, saadaanko tutkimuksessa käytetyllä menetelmällä todella vastaukset tutkimusongelmiin. Tutkimustulosten luotettavuus on yhteydessä tulosten käyttökelpoisuuteen. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 98.) Tarkastelemme tässä luvussa tutkimuksemme luotettavuutta triangulaation, validiteetin ja reliabiliteetin kautta.

6.4.1 Triangulaatio

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Useampi tutkija voi lisäksi tutkia samaa kohdetta. Yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Tämän vuoksi triangulaation käyttö on usein perusteltua. Triangulaation käytössä on neljä eri tapaa: aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoriatriangulaatio ja menetelmätriangulaatio. (Eskola & Suoranta 1998, 69.)

Tutkimukssamme olemme hyödyntäneet tutkijatriangulaatiota, jossa useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä. Tällöin tutkijoiden on keskusteltava havainnoistaan ja näkemyksistään. Lisäksi heidän on päästävää yksimielisyyteen tutkimukseen liittyvistä ratkaisuksista, kuten aineiston hankinnasta, sen luotettavuudesta ja tulkinnasta. Useamman tutkijan avulla tutkimuksesta tulee monipuolisempi ja näkökulmien tarjonta on laajempi. (Eskola & Suoranta 1998, 70.) Olemme

tehneet tiivistä yhteistyötä koko tutkimuksemme teon ajan. Olemme keskustellen sopineet kaikista tutkimuksen tekoon liittyvistä ratkaisuista, kuten aineistonkeruumenetelmän valinnasta, teorian rajaamisesta sekä tulosten tulkinnasta.

6.4.2 Validiteetti

Validiteetti ja reliabiliteetti kuvaavat mittauksen luotettavuutta (Heikkilä 2004, 185). Tutkimuksen validius eli pätevyys tarkoittaa mittarin kykyä mitata sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Kyselylomakkeeseen vastatessa vastaajat ovat saattaneet käsittää kysymykset eri tavoin kuin tutkija on ajatellut. Tutkija ei voi käsitellä saatuja tuloksia alkuperäisen ajattelumallinsa mukaisesti, sillä tällöin tuloksia ei voida pitää pätevinä. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227.) Näin ollen lukijalla on mahdollisuus itse arvioida tutkimuksen validiteettia (Vainionpää 2006, 124). Validiteetin vaikuttavat tutkijan oma ajattelu, aiheen tuntemus ja aikaisemmat tutkimukset, joiden avulla tutkija pyrkii vakuuttamaan itsensä ja muut valittujen indikaattoreiden järkevyydestä (Alkula ym. 1994, 89–90). Olemme pyrkineet tutkimusaineiston tulkinnassa huomioimaan sen, että tulokset perustuvat yksittäisten oppilaiden henkilökohtaisiin mielipiteisiin, eivätkä näin ollen kerro absoluuttista totuutta. Olemme myös pyrkineet vaikuttamaan siihen, että vastaajat ymmärtäisivät kysymykset siten kuin olemme ne tarkoittaneet olemalla itse paikan päällä toteuttamassa kyselyt. Tällöin oppilaat saattoivat kysyä tarkennusta mahdollisiin epäselviin kohtiin.

Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen, ulkoiseen ja ekologiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti tarkoittaa mittausten tarkkuutta ja pysyvyyttä eli reliabiliteettia. Ulkoinen validiteetti kertoo mittaustulosten edustavuudesta ja ekologinen validiteetti puolestaan olosuhteiden ja tilanteiden relevanssista ja edustavuudesta. (Erätuuli ym. 1994, 98–99.)

6.4.3 Reliabiliteetti

Reliabilisuus tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, eli tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Mittareiden luotettavuutta voidaan arvioida erilaisten tilastollisten menettelytapojen avulla. Mittausten tasoa on pyritty kohottamaan kansainvälisesti testatuilla mittareilla. (Hirsjärvi ym. 2007, 226.) Olemme pyrkineet varmistamaan tutkimuksemme

reliabeliutta käyttämällä tutkimuslomakkeemme pohjana Pintrichin (ks. esim. Pintrich & Ruohotie 2000) kehittämää ja Ruohotien (1993, 2002) muokkaamaa motivaatiomittaria. Tutkimuksessamme reliabiliteettia tarkastellaan summamuuttujien reliabiliteettikertoimen avulla. Sen laskeminen perustuu mittarin osioiden sisäiseen yhtenäisyyteen.

Reliabiliteettia mitataan kysymällä samaa asiaa kahdella tai useammalla kysymyksellä ja laskemalla niiden välinen korrealaatiokerroin. SPSS-ohjelman avulla reliabiliteettia voidaan mitata Cronbachin alfa -kertoimella. (Heikkilä 2004, 187.)

Yksi kyselylomakkeen luotettavuutta parantava tekijä on se, että kysymys esitetään jokaiselle koehenkilölle täysin samassa muodossa. Täten kysymykseen ei pääse vaikuttamaan äänenpainot tai tauot sanojen välillä. (Valli 2001, 101.)

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimustuloksia tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä.

7.1 Oppilaiden taustatietoa

Kyselyyn vastanneita oli yhteensä 193 oppilasta. Tyttöjen kokonaismäärä oli 98 (50,8 %) ja poikien 95 (49,2 %) oppilasta. Tytöistä viidesluokkalaisia oli 42 (46,2 %) ja kuudesluokkalaisia 56 (54,9 %). Pojista viidesluokkalaisia oli 49 (53,8 %) ja kuudesluokkalaisia 46 (45,1 %). Kyselyyn osallistui siis melko tasaisesti sekä tyttöjä että poikia molemmilta luokka-asteilta. Kaikki luokat olivat yleisopetuksen luokkia, yksikään luokka ei ollut musiikkiluokka. Musiikin viikoittainen oppituntien määrä vaihteli yhdestä kahteen oppituntiin viikossa.

7.2. Mitkä asiat motivoivat viides- ja kuudesluokkalaisia oppilaita koulun musiikintunneilla?

Suurimpana tutkimusongelmana ja mielenkiinnon kohteena tutkimuksessamme oli selvittää, mitkä asiat motivoivat 5.–6.-luokkalaisia oppilaita koulun musiikintunneilla. Tutkimme tätä asiaa summamuuttujien keskiarvojen sekä väittämien frekvenssijakaumien avulla.

Seuraavassa taulukossa on nähtävissä summamuuttujien keskiarvot ja keskihajonnat.

TAULUKKO 2. Summamuuttujien keskiarvot ja -hajonnat

Summamuuttuja	Keskiarvo	Keskihajonta
Sisäinen motivaatio	3,46	,950
Ulkoinen motivaatio	3,26	,819
Opettajan toiminta	3,62	,893
Musiikinopiskelun mielekkyys	3,44	,858
Kurssin arvostus	3,44	,799
Sosiaalinen ympäristö	3,30	1,097

Taulukosta 2 huomataan, että opettajan toiminta on suurin oppilaita motivoiva tekijä tutkimuksessamme. Oppilaiden sisäinen motivaatio on summamuuttujien keskiarvojen perusteella suurempi kuin ulkoinen motivaatio. Jokaisen summamuuttujan keskiarvo on yli kolme (3), jonka perusteella voi päätellä, että kaikki luokittelemamme summamuuttujat vaikuttavat omalta osaltaan oppilaiden motivaatioon musiikintunneilla.

Tutkimme 5.–6.-luokkalaisten mielipiteitä musiikin tunteista ja musiikin opiskelusta frekvenssijakaumien avulla, jotka osoittivat, miten oppilaiden mielipiteet jakautuivat kussakin väittämässä. Yhdistimme väittämät täysin samaa mieltä (5) ja samaa mieltä (4) yhdeksi ryhmäksi, jonka nimesimme samanmielisiksi. Väittämistä täysin eri mieltä (1) ja eri mieltä (2) muodostuneen ryhmän nimesimme erimielisiksi. Taulukosta 3 ilmenevät samanmielisten ja erimielisten prosenttijakaumat kaikissa väittämissä.

TAULUKKO 3. Samanmielisten ja erimielisten prosenttijakaumat kaikissa väittämissä

Väite	Keskiarvo	Keski-hajonta	Samanmielisiä	Erimielisiä
1. Musiikki on lempiaineeni.	3,34	1,107	47,1 %	19,7 %
2. Musiikintunnilla oppii uusia asioita.	3,39	1,204	51,3 %	25,1 %
3. Musiikintunneilla on tylsää.	2,35	1,271	18,1 %	57,0 %
4. Pidän musiikintunneista, koska opettaja kannustaa minua.	2,61	1,234	24,7 %	47,6 %
5. Olen aktiivinen musiikintunnilla, koska haluan oppia uusia asioita.	3,34	1,176	43,5 %	23,3 %
6. Musiikintunnit ovat mielenkiintoisia.	3,16	1,264	42,2 %	30,2 %
7. Pidän musiikintunneista, koska niillä tunneilla saan vapaasti toteuttaa itseäni.	3,06	1,234	36,3 %	31,6 %
8. Opin musiikintunnilla opetettavat asiat, koska asiat ovat helppoja.	3,41	1,124	48,7 %	19,2 %
9. Musiikin arvosanalla on minulle merkitystä.	3,93	1,130	74,1 %	11,4 %
10. Musiikki on täysin turha oppiaine.	2,04	1,307	14,7 %	67,9 %
11. Voin itse vaikuttaa musiikin arvosanaani.	4,36	,879	85,8 %	3,2 %
12. Haluan kehittyä musiikissa.	3,98	1,094	69,8 %	9,5 %
13. Tunnen olevani muita heikompi oppilas musiikintunneilla.	2,12	1,150	12,8 %	64,2 %
14. Jos en opi musiikintunnilla opetettavia asioita, se johtuu opettajasta tai opetuksesta.	2,42	1,259	18,5 %	55,6 %
15. Uskon, että musiikin opiskelusta on minulle hyötyä myös muissa oppiaineissa.	2,71	1,203	23,4 %	42,6 %
16. Musiikintunneilla ei tarvitse käyttäytyä.	1,82	1,136	10,6 %	80,0 %
17. Musiikintunnit tarjoavat minulle haasteita.	3,08	1,293	38,4 %	32,1 %
18. On omaa syytäni, jos en opi musiikintunneilla opetettavia asioita.	3,28	1,296	43,1 %	25,0 %

(jatkuu)

TAULUKKO 3. (jatkuu)

19. Minulle on tärkeintä saada hyvä arvosana musiikista.	3,56	1,306	56,0 %	22,8 %
20. Olen kiinnostunut musiikista.	3,84	1,313	70,0 %	16,8 %
21. Opin varmasti ne tiedot ja taidot, joita musiikintunneilla opetetaan.	3,50	1,035	54,5 %	16,9 %
22. Haluan saada musiikista paremman arvosanan kuin luokkakaverini.	2,94	1,177	27,0 %	30,2 %
23. Musiikintunneilla tehtävät ovat minulle sopivantasoisia.	3,75	1,100	59,7 %	13,8 %
24. Teemme musiikintunnilla monipuolisia harjoitteita.	2,86	1,320	33,7 %	42,1 %
25. Musiikinopettajamme on innostunut musiikista.	4,16	1,115	76,2 %	10,1 %
26. Ymmärrän opettajan ohjeet musiikintunnilla.	3,80	1,148	68,3 %	15,6 %
27. Opettaja antaa kannustavaa palautetta työstäni.	3,03	1,263	39,2 %	32,3 %
28. Haluaisin, että musiikintunteja olisi enemmän.	3,42	1,444	50,0 %	26,8 %
29. Käytössämme on riittävästi soittimia.	3,78	1,373	69,5 %	21,6 %
30. Viihdyn musiikintunneilla, koska siellä on hyvä ilmapiiri.	3,44	1,311	53,1 %	24,7 %
31. Musiikista ei pitäisi antaa arvosanaa.	1,93	1,305	13,1 %	71,6 %
32. Opettaja kohtelee kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti.	3,47	1,348	55,7 %	25,8 %
33. Minua jännittää musiikintunneilla.	1,57	,972	5,8 %	84,7 %
34. Musiikintunnit piristävät koulupäivää.	3,52	1,359	53,4 %	22,8 %
35. Pelkään, että soitan tai laulan väärin musiikintunnilla.	2,45	1,378	25,8 %	56,3 %
36. Pidän musiikintunneista, koska siellä toimitaan usein yhdessä.	3,17	1,281	40,8 %	27,0 %
37. Pidän niistä musiikintunneista, jolloin saan ehdottaa ja/tai käyttää omia ideoitani.	3,47	1,296	51,6 %	22,1 %

Suurin prosenttiosuus on väittämässä ”*Voin itse vaikuttaa musiikin arvosanaani*”, joka mittaa oppilaan sisäistä uskomusta omasta onnistumisestaan. Kaikista vastaajista 85,8 prosenttia on samanmielisiä väittämän kanssa eli suurin osa vastaajista kokee voivansa itse vaikuttaa musiikin arvosanaansa. 84,7 % on eri mieltä väittämän ”*Minua jännittää musiikintunneilla*” kanssa. Tämän toiseksi suurimman prosenttiosuuden perusteella suurin osa vastaajista ei jännitä musiikintunneilla, joten kyseisellä affektiivisella tekijällä on vaikutusta musiikkimotivaatioon. Kolmanneksi suurin prosenttiosuus on väittämässä ”*Musiikintunneilla ei tarvitse käyttäytyä*” erimielisten määrä oli 80 prosenttia, joka tarkoittaa sitä, että suurin osa vastaajista ymmärtää, että musiikintunneilla täytyy osata käyttäytyä hyvin.

76,2 prosenttia vastaajista on sitä mieltä, että heidän musiikinopettajansa on innostunut musiikista. Aiheesta innostunut opettaja saattaa tietämättään motivoida oppilaitaan juuri niillä motivaatiotekijöillä, jotka pitävät hänet itsensäkin kiinnostuneena opetettavaan aiheeseen (Metsämuuronen 1997, ii). Noin 70 prosenttia vastaajista kokee ymmärtävänsä opettajan ohjeet musiikintunneilla, joten opetuksen jäsentely ja selkeys on tärkeä motivaatiotekijä. Taulukosta näemme myös, että 70 prosenttia vastaajista on kiinnostunut musiikista ja miltei 70 prosenttia on myös sitä mieltä, että musiikki ei ole täysin turha oppiaine. Lähemmäs 70 prosenttia vastaajista haluaa myös kehittyä musiikin saralla.

Tutkimustulosten perusteella yksi 5.–6.-luokkalaisia motivoiva tekijä musiikintunneilla on ulkoista tavoiteorientaatiota mittaava musiikin arvosana. 74,1 prosenttia vastaajista kokee musiikin arvosanalla olevan hänelle merkitystä. Lisäksi väittämässä ”*Musiikista ei pitäisi antaa arvosanaa*” erimielisten määrä on 71,6 prosenttia: arvosana siis koetaan tärkeäksi asiaksi. Oppilaita motivoi musiikin arvosanan lisäksi sisäiseen motivaatioon liittyvät tekijät: oma kiinnostuneisuus musiikkia kohtaan sekä halu kehittyä musiikin osajana. Näihin alueisiin vaikuttaa motivoivasti myös opettajan toiminta. Muun muassa näitä asioita analysoimme tarkemmin tutkimuksemme pohdintaosiossa.

Koska yli 70 prosenttia vastaajista koki arvosanalla olevan merkitystä, halusimme tutkia Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla onko arvosanalla ja muilla kyselylomakkeen väittämillä tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Matriisiin arvosanat on koodattu seuraavasti: 4 = arvosana 4, 5 = arvosana 5, 6 = arvosana 6, 7 = arvosana 7, 8 = arvosana 8, 9 = arvosana 9, 10 = arvosana 10 ja 11 = ei ole maininnut arvosanaa. Arvosanalla on tilastollisesti merkitsevä yhteys seitsemään eri väittämään (1, 3, 5, 8, 9, 20, 31), mutta arvosanan riippuvuus väittämiin on hyvin lievää. Suurin korrelaatiokerroin muodostui väittämälle ”*Musiikin arvosanalla on minulle merkitystä*” ($r = .211$).

Motiivit

Tutkimme Spearmanin korrelaatioanalyysin avulla millä tekijöillä on yhteys musiikkimotivaatioon (Liite 3). Korrelaatioanalyysin perusteella katsoimme, mitkä summamuuttujat korreloivat väittämän ”*Olen kiinnostunut musiikista*” kanssa (Liite 6). Valitsimme kyseisen väittämän korreloitavaksi, koska musiikista kiinnostunut oppilas on mitä todennäköisimmin myös motivoitunut musiikkia kohtaan eli kyseinen väittämä mittaa mielestämme musiikkimotivaatiota. Tämän perusteella myös selvisi, mitkä ovat 5.–6.-luokkalaisten mielestä merkittävimmät musiikkimotiivit. Kaikki eritellyt yhteydet ovat tilastollisesti merkitseviä ($p < .05$). Korrelaatiomatriisista näkyvät p:n arvot sekä kaikki korrelaatiokertoimet (Liite 3).

”*Olen kiinnostunut musiikista*” -väittämä korreloi positiivisesti kaikkien summamuuttujien kanssa. Korrelaatioanalyysin perusteella musiikinopiskelun mielekkyys sekä sisäinen motivaatio - summamuuttujat korreloivat eniten musiikista kiinnostuneisuuden kanssa. Tarkastelemme lisäksi kyseisiin summamuuttujiin kuuluvien yksittäisten väittämien korrelaatiota ”*Olen kiinnostunut musiikista*” -väittämään.

Musiikin opiskelun mielekkyys -summamuuttujan ja ”olen kiinnostunut musiikista” -väittämän varianssista 51,6 prosenttia on yhteistä. Jos oppilas pitää musiikin opiskelua mielekkäänä, hän on todennäköisesti myös kiinnostunut musiikista ja näin ollen myös motivoitunut musiikin opiskelua kohtaan. On loogista, että mielekkäänä pidettävää asiaa kohtaan motivaatio on suurempi kuin silloin, jos opiskeltava asia tai oppiaine on ”pakkopullaa”.

Tarkasteltaessa erikseen musiikin opiskelun mielekkyys -summamuuttujaan kuuluvia väittämiä ”*Olen kiinnostunut musiikista*” -väittämä korreloi positiivisesti väittämän ”*Musiikki on lempiaineeni*” kanssa ($r = .582$). Kiinnostuneisuus musiikista vaikuttaa siihen, että musiikki oppiaineena nostetaan lempiaineiden joukkoon. Oppilaalla on korkea motivaatio yleensä sellaisissa tehtävissä ja oppiaineissa, joiden parissa hän mielellään työskentelee. ”*Musiikintunneilla oppii uusia asioita*” on niin ikään positiivisessa yhteydessä musiikista kiinnostuneisuuteen ($r = .265$). Opittaessa uusia asioita motivaatio musiikkia kohtaan mitä todennäköisimmin säilyy. Tämä on johdonmukaista, koska jatkuva kertaus ei vie oppimista eteenpäin eikä täten ylläpidä tai ainakaan kasvata motivaatiota.

”*Musiikintunneilla on tylsää*” -väittämä korreloi negatiivisesti kiinnostuneisuuden kanssa ($r = -.327$). Oppilaan kokiessa musiikintunnit tylsiksi, hän ei ole kovin kiinnostunut eikä motivoitunut musiikista – toisin sanoen oppilaan ollessa kiinnostunut musiikista, hän ei koe tunteja tylsiksi. Tätä puoltaa myös kiinnostuneisuuden positiivinen korrelaatio väittämän ”*Musiikintunnit ovat mielenkiintoisia*” kanssa ($r = .510$). Oppilaan ollessa kiinnostunut musiikista, hän pitää

musiikintunteja myös mielenkiintoisina. Opettajalla on tärkeä rooli musiikintuntien suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tätä kautta opettajalla on suuri merkitys siihen, kokeeko oppilas musiikintunnit mielenkiintoisiksi. Opettajan tulisi keksiä keinoja ylläpitää oppilaiden mielenkiintoa musiikintunteja kohtaan, sillä mielenkiinto ylläpitää oppilaiden motivaatiota.

”Musiikki on täysin turha oppiaine” -väittämä on negatiivisessa yhteydessä ($r = -.490$) musiikista kiinnostuneisuuden kanssa. Jos oppilas pitää musiikkia täysin turhana oppiaineena, hän ei mitä luultavimmin ole musiikista kiinnostunut. Musiikista kiinnostunut oppilas uskoo hyötyvänsä musiikista myös muissa oppiaineissa ($r = .397$). Musiikkimotivaatio saattaa olla korkealla sen takia, että oppilas uskoo hyötyvänsä musiikin opiskelusta jossakin muussa oppiaineessa. Tämä ei suoranaisesti takaa motivaatiota itse musiikin opiskelua kohtaan, mutta on kuitenkin tutkimuksemme perusteella eräs musiikkimotiivi. Toisaalta voi myös olla niin, että oppilas on korkeasti motivoitunut nimenomaan musiikin opiskelua kohtaan ja kokee tämän vuoksi hyötyvänsä musiikin opiskelusta myös muissa oppiaineissa.

Sisäinen motivaatio -summamuuttujan ja ”*Olen kiinnostunut musiikista*” -väittämän varianssista 48,0 prosenttia on yhteistä. Musiikista sisäisesti motivoitunut oppilas on mitä todennäköisimmin kiinnostunut musiikista. ”*Haluan kehittyä musiikissa*” -väittämä korreloi positiivisesti väittämän ”*Olen kiinnostunut musiikista*” kanssa ($r = .697$). Musiikista motivoitunut oppilas haluaa kehittyä musiikillisissa taidoissaan. Toisaalta myös se, että huomaa kehittyneensä musiikissa, kasvattaa ja ainakin ylläpitää musiikkimotivaatiota. ”*Olen aktiivinen musiikintunnilla, koska haluan oppia uusia asioita*” -väittämä korreloi positiivisesti väittämän ”*Olen kiinnostunut musiikista*” kanssa ($r = .484$). Musiikista kiinnostunut oppilas on aktiivinen musiikintunnilla, koska haluaa oppia uusia asioita. Motivaatio musiikkia kohtaan nostattaa halua oppia uusia asioita musiikintunnilla.

Itsensä toteuttaminen on positiivisessa yhteydessä musiikista kiinnostuneisuuteen ($r = .532$). Jos kaikki tunnit eivät ole opettajan sanelemia tai oppilas ainakin kokee voivansa toteuttaa itseään vapaasti, oppilas on motivoitunut musiikista.

Tuloksena voidaan sanoa, että suurimpia musiikkimotiiveja ovat oppiaineesta pitäminen, uusien asioiden oppiminen, mielenkiintoiset oppitunnit, musiikintunneista saatu hyöty, kehittyminen musiikissa sekä mahdollisuus toteuttaa itseään.

7.2.1 Onko 5.–6.-luokkalaisten välillä eroja musiikkimotivaatiossa?

5.- ja 6.-luokkalaisten eroavaisuuksia musiikkimotivaatiossa selvitimme vertaamalla summamuuttujien keskiarvoja toisiinsa ja testaamalla t-testillä onko keskiarvojen välillä tilastollisesti merkitsevää eroa. Seuraavasta taulukosta ilmenevät luokka-asteiden väliset keskiarvot sekä tilastollisesti merkitsevät erot summamuuttujissa.

TAULUKKO 4. Summamuuttujien keskiarvot luokkien välillä

Summamuuttuja	5.lk keskiarvo	6.lk keskiarvo	p-arvo
Sisäinen motivaatio	3,60	3,33	,050
Ulkoinen motivaatio	3,37	3,16	,088
Opettajan toiminta	3,88	3,39	,000
Musiikinopiskelun mielekkyys	3,59	3,30	,019
Kurssin arvostus	3,61	3,28	,004
Sosiaalinen ympäristö	3,32	3,29	,853

Edellisestä taulukosta selviää, että 5.-luokkalaisilla on kaikissa summamuuttujissa suurempi keskiarvo kuin 6.-luokkalaisilla. Tämä omalta osaltaan kertoo 5.-luokkalaisten olevan motivoituneempia musiikin opiskelua kohtaan kuin 6.-luokkalaiset. Tutkimuksemme kannalta on oleellista muistaa, että tutkimusongelmamme (Onko 5.–6.-luokkalaisten välillä eroja musiikkimotivaatiossa?) keskittyy luokka-asteiden välisten erojen tutkimiseen – ei siihen, kuinka motivoituneita luokka-asteiden oppilaat ovat.

Tarkasteltaessa ja vertaillaessa 5.–6.-luokkalaisten vastausten keskiarvoja summamuuttujissa havaitsimme, että 5.-luokkalaisia motivoi eniten opettajan toiminta, toiseksi eniten kurssin arvostukseen liittyvät asiat sekä kolmanneksi sisäiseen motivaatioon liittyvät tekijät. 5.-luokkalaiset pitivät musiikinopiskelua myös mielekkäämpänä kuin 6.-luokkalaiset. Kyseisten

summamuuttujien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero 5.–6.-luokkalaisten välillä. Myös 6.-luokkalaisilla suurimpana motivaatiotekijänä on opettajan toiminta, mutta toiseksi tekijäksi nousi sisäinen motivaatio ja kolmanneksi musiikinopiskelun mielekkyys. Luokka-asteiden välillä ei löytynyt merkitsevää eroa ulkoiseen motivaatioon ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvistä tekijöistä.

Tutkimme kaikkien väittämien keskiarvojen eroja luokka-asteiden välillä ja katsoimme löytyykö tuloksista tilastollisesti merkitseviä eroja. Seuraavasta taulukosta on havaittavissa keskiarvojen erot 5.–6.-luokkalaisten välillä kaikista väittämistä. Taulukosta havaitaan myös luokka-asteiden väliset tilastollisesti merkitsevät erot kaikkien väittämien välillä.

TAULUKKO 5. Luokka-asteiden väliset keskiarvoerot kaikissa väittämissä

Väite	5. luokan keskiarvo	6. luokan keskiarvo	p-arvo
1. Musiikki on lempiaineeni.	3,43	3,26	,312
2. Musiikintunneilla oppii uusia asioita.	3,64	3,17	,006
3. Musiikintunneilla on tylsää.	2,14	2,54	,030
4. Pidän musiikintunneista, koska opettaja kannustaa minua.	2,94	2,32	,000
5. Olen aktiivinen musiikintunnilla, koska haluan oppia uusia asioita.	3,54	3,17	,028
6. Musiikintunnit ovat mielenkiintoisia.	3,37	2,96	,025
7. Pidän musiikintunneista, koska niillä tunneilla saan vapaasti toteuttaa itseäni.	3,23	2,90	,064
8. Opín musiikintunnilla opetettavat asiat, koska asiat ovat helppoja.	3,45	3,37	,632
9. Musiikin arvosanalla on minulle merkitystä.	3,93	3,92	,939
10. Musiikki on täysin turha oppiaine.	1,83	2,22	,041
11. Voin itse vaikuttaa musiikin arvosanaani.	4,37	4,36	,959

(jatkuu)

TAULUKKO 5. (jatkuu)

12. Haluan kehittyä musiikissa.	4,03	3,94	,562
13. Tunnen olevani muita heikompi oppilas musiikintunneilla.	2,07	2,17	,540
14. Jos en opi musiikintunnilla opetettavia asioita, se johtuu opettajasta tai opetuksesta.	2,28	2,54	,158
15. Uskon, että musiikin opiskelusta on minulle hyötyä myös muissa oppiaineissa.	2,83	2,61	,200
16. Musiikintunneilla ei tarvitse käyttäytyä hyvin.	1,82	1,82	,989
17. Musiikintunnit tarjoavat minulle haasteita.	3,36	2,83	,005
18. On omaa syytäni, jos en opi musiikintunneilla opetettavia asioita.	3,29	3,27	,919
19. Minulle on tärkeintä saada hyvä arvosana musiikista.	3,63	3,49	,472
20. Olen kiinnostunut musiikista.	3,82	3,85	,885
21. Opin varmasti ne tiedot ja taidot, joita musiikintunneilla opetetaan.	3,61	3,40	,170
22. Haluan saada musiikista paremman arvosanan kuin luokkakaverini.	2,97	2,92	,790
23. Musiikintunneilla tehtävät ovat minulle sopivantasoisia.	3,96	3,57	,015
24. Teemme musiikintunnilla monipuolisia harjoitteita.	2,99	2,74	,195
25. Musiikinopettajamme on innostunut musiikista.	4,42	3,94	,003
26. Ymmärrän opettajan ohjeet musiikintunnilla.	4,00	3,62	,023
27. Opettaja antaa kannustavaa palautetta työstäni.	3,36	2,74	,001
28. Haluaisin, että musiikintunteja olisi enemmän.	3,62	3,24	,070
29. Käytössämme on riittävästi soittimia.	3,84	3,73	,567
30. Viihdyn musiikintunneilla, koska siellä on hyvä ilmapiiri.	3,49	3,39	,605
31. Musiikista ei pitäisi antaa arvosanaa.	1,92	1,94	,932

(jatkuu)

TAULUKKO 5. (jatkuu)

32. Opettaja kohtelee kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti.	3,71	3,25	,018
33. Minua jännittää musiikintunneilla.	1,59	1,55	,735
34. Musiikintunnit piristävät koulupäivää.	3,60	3,45	,466
35. Pelkään, että soitan tai laulan väärin musiikintunnilla.	2,37	2,52	,481
36. Pidän musiikintunneista, koska siellä toimitaan usein yhdessä.	3,14	3,19	,800
37. Pidän niistä musiikintunneista, jolloin saan ehdottaa ja/tai käyttää omia ideoitani.	3,48	3,45	,878

Edellisestä taulukosta ilmenee, että kahdessatoista (12) erikseen vertailussa väittämässä on tilastollisesti merkitsevä ero luokka-asteiden välillä. Seuraavaksi tarkastelemme vain tilastollisesti merkitsevästi eroavia väittämiä. Kyseiset väittämät sisältyvät tutkimuksemme summamuuttujiin, sillä summamuuttujien ulkopuolella olevissa väittämässä (ks. s. 46) ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa 5.–6.-luokkalaisten kesken.

Tulosten mukaan 5-luokkalaisten mielestä musiikintunneilla oppii enemmän uusia asioita (väittäjä 2) kuin 6.-luokkalaisten mielestä. 5.-luokkalaisten vastaukset painottuivat vastausten 4 ja 5 alueelle, kun taas 6.-luokkalaisten vastaukset sijoittuivat pikemminkin 2–4 vastausten välille. 5.-luokkalaisten kokevat saavansa musiikintunneilta myös enemmän haasteita (väittämät 17 ja 23) kuin 6.-luokkalaisten. Tämä lienee osoitus siitä, että tutkimuksemme osallistuneiden 5.-luokkalaisten kohdalla musiikintunnit ovat tehtävien tasoltaan ja haasteellisuudeltaan sopivia. Keskiarvojen perusteella musiikintunnit eivät ole kummankaan luokka-asteen oppilaiden mielestä tylsiä. Vastauksissa on kuitenkin tilastollisesti merkitsevä ero, jonka mukaan 5.-luokkalaisten pitävät tunteja mielenkiintoisempina kuin 6.-luokkalaisten. Tätä puoltaa myös 5.-luokkalaisten taholta korkeamman keskiarvon saanut väittäjä ”*Musiikintunnit ovat mielenkiintoisia*”.

Keskiarvojen perusteella kummatkaan vastaajaryhmistä eivät pitäneet opettajan kannustavuutta asiana, joka vaikuttaisi siihen, pitävätkö he musiikintunneista. Kyseisessä väittämässä ”*Pidän musiikintunneista, koska opettaja kannustaa minua*” on kuitenkin tilastollisesti merkitsevä ero 5.–6.-luokkalaisten välillä. 5.-luokkalaisten pitivät musiikintunneista 6.-luokkalaisten enemmän sen perusteella kannustaako opettaja heitä. Tilastollisesti merkitsevät erot löytyvät myös väittämistä 25, 26, 27 ja 32, joiden perusteella opettajan toiminta luokassa motivoi 5.-luokkalaisten 6.-luokkalaisten enemmän. 5.-luokkalaisten pitävät myös musiikinopettajiin innostuneempina kuin

6.-luokkalaiset. Kyseiset väittämät sisältyvät ”*Opettajan toiminta*” -summamuuttujaan, jossa esiintyy luokka-asteiden vastausten välillä suurimmat erot keskiarvoissa. Opettajan innostus, vuorovaikutus opetustilanteessa, opetuksen jäsentely ja selkeys sekä opettaja-oppilas-suhteet motivoivat 5.-luokkalaisia vastausten perusteella 6.-luokkalaisia enemmän.

5.-luokkalaiset ovat tutkimuksemme perusteella 6.-luokkalaisia aktiivisempia musiikintunnilla nimenomaan sen vuoksi, että he haluavat oppia uusia asioita. Tilastollisesti merkitsevä ero löytyy myös väittämästä ”*Musiikki on täysin turha oppiaine*”. 5.-luokkalaiset ovat jälleen kerran 6.-luokkalaisia positiivisemmalla mielellä vastauksissaan, tosin keskiarvojen perusteella kumpikaan luokka-aste ei pidä musiikkia täysin turhana oppiaineena. 6.-luokkalaisten vastausten keskiarvo oli kuitenkin suurempi kuin 5.-luokkalaisten ja tämän perusteella tulkitsimme, että 6.-luokkalaiset eivät pidä musiikin oppitunteja yhtä suuressa arvossa kuin 5.-luokkalaiset.

Vastauksena tutkimusongelmaamme on, että 5.–6.-luokkalaisten välillä on eroja musiikkimotivaatiossa. 5.-luokkalaisten motivaatio musiikintunteja kohtaan on yleisesti ottaen parempi kuin 6.-luokkalaisten tarkasteltaessa väittämiä, joissa on tilastollisesti merkitsevä ero.

7.2.2 Onko tyttöjen ja poikien välillä eroja musiikkimotivaatiossa?

Sukupuolten välinen eroavaisuus musiikkimotivaatiossa oli myös mielenkiintoinen tarkastelun kohde. Tyttöjen ja poikien eroavaisuuksia selvitimme vertaamalla summamuuttujien keskiarvoja toisiinsa ja testaamalla t-testillä onko keskiarvojen välillä tilastollisesti merkitsevää eroa (Liite 4). Sukupuolten välillä ei ole merkitsevää eroa musiikkimotivaatiossa summamuuttujia tarkasteltaessa.

Tutkimme myös kaikkien väittämien keskiarvojen perusteella nouseeko tutkimuksesta esille yksittäisiä merkityksellisiä väittämiä sukupuolten välillä (Liite 5). Kaikkia väittämiä tarkasteltaessa vain neljässä väittämässä (4, 20, 22, 35) oli tilastollisesti merkitsevä ero tyttöjen ja poikien välillä. Pojat pitävät musiikintunneista tyttöjä enemmän sen perusteella, että opettaja kannustaa heitä. Tytöt taas olivat tutkimuksemme mukaan poikia enemmän kiinnostuneita musiikista. Pojat haluavat tyttöjä enemmän saada paremman arvosanan kuin luokkakaverinsa. Tytöt pelkäävät poikia enemmän soittavansa tai laulavansa väärin musiikintunnilla.

Tutkimuksemme perusteella molemmat sukupuolet motivoituvat musiikintunneista suunnilleen yhtä paljon sekä samoista tekijöistä johtuen. Yksittäisiä väittämiä tarkasteltaessa ilmeni, että pojat motivoituvat tietyistä ulkoisista motiiveista enemmän kuin tytöt (opettajan

kannustus, arvosana). Vastauksena kysymykseen, onko tyttöjen ja poikien välillä eroja musiikkimotivaatiossa, voimme tulosten perusteella sanoa, että erot ovat vähäisiä.

7.3 Millainen yhteys opettajan toiminnalla on musiikkimotivaatioon?

Opettajan omalla asennoitumisella ja motivaatiolla on selvä yhteys oppilaiden motivaatioon (Peltonen & Ruohotie 1992, 95–104). Opettajan vaikutusta motivaatioon tutkimme niiden väittämien (25, 26, 27, 32) avulla, joilla mittasimme opettajan vaikutusta musiikkimotivaatioon. Tutkimme samanmielisten ja erimielisten määrää opettajan toimintaan liittyvissä väittämissä (ks. taulukko 3). Tutkimustulostemme mukaan opettajan toiminta on suurin sekä 5. että 6.-luokkalaisia motivoiva tekijä. Opettajan toiminnalla on siis vahva yhteys musiikkimotivaatioon. Tämä ilmenee sekä opettajan toiminta -summamuuttujaa (keskiarvo 3,62) että yksittäisiä väittämiä tarkasteltaessa. Lisäksi tarkastelemme Spearmanin korrelaatioanalyysin avulla opettajan toiminta -summamuuttujan yhteyttä musiikkimotivaatioon (Liite 6).

Opetuksen jäsentelyä ja selkeyttä mittaavassa väittämässä vajaa 70 prosenttia vastaajista on vastannut ymmärtävänsä opettajan ohjeet musiikintunnilla. Mielestämme on kuitenkin hälyttävää, että 15 prosenttia tutkimukseemme osallistuneista oppilaista on erimielistä väittämän kanssa. He eivät koe ymmärtävänsä opettajan ohjeita. Lähes viidesosa (18,5 %) vastaajista on sitä mieltä, että oma oppimattomuus musiikintunnilla johtuu opettajasta tai opetuksesta. Kuitenkin yli puolet vastaajista (55,6 %) kokee ettei mahdollisen oppimattomuuden syy johdu opettajasta tai opetuksesta.

Väittämässä 27 ”*Opettaja antaa kannustavaa palautetta työskentelystäni*”, jonka tarkoituksena oli mitata vuorovaikutusta opetustilanteessa, mielipiteet jakautuvat melko tasaisesti samanmielisten (39,2 %) ja erimielisten (32,3 %) kesken. Tarkoittaako tämä sitä, että opettajat antavat kannustavaa palautetta vain tietyille oppilaille? Vai tarkoittaako se sitä, että vain tietty osa vastaajista kokee saavansa kannustavaa palautetta, vaikka opettaja kannustaisi kaikkia tasapuolisesti? Jokatapauksessa, kannustavasti toimiva opettaja luo edellytykset motivaation syntymiselle (Peltonen & Ruohotie 1992, 85).

Vajaa 80 prosenttia vastaajista oli samanmielisiä väittämän ”*Musiikinopettajamme on innostunut musiikista*” kanssa. Opettajan oma innostuneisuus on siis myös oppilaiden havaittavissa. Metsämuurosen mukaan opettajan innostuneisuus tarttuu oppilasiinkin (Metsämuuronen 1997, ii). Opettajan innostunut asenne ja oma motivaatio kasvattaa mitä luultavimmin myös oppilaiden motivaatiota.

Hieman yli puolet (55,7 %) vastaajista oli sitä mieltä, että opettaja kohtelee kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti. Kuitenkin neljäsosa (25,8 %) vastaajista oli erimielistä väittämän kanssa. Huomion arvoinen asia on, että noin 30 prosenttia vastaajista ei koe saavansa kannustavaa palautetta opettajalta eivätkä koe opettajan kohtelevan kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti.

Tutkimme Spearmanin korrelaatioanalyysin avulla opettajan toiminta -summamuuttujan yhteyttä musiikkimotivaatioon ”*Olen kiinnostunut musiikista*” -väittämän kautta (Liite 6). Opettajan toiminta -summamuuttujan ja ”*Olen kiinnostunut musiikista*” -väittämän varianssista 9,8 prosenttia on yhteistä. Yhteys on merkitsevä. Erikseen kyseiseen summamuuttujaan kuuluvia väittämiä tarkasteltaessa suurimmaksi opettajan toimintaan liittyväksi musiikkimotiiviksi nousi opettajan antama kannustava palaute ($r = .375$). Opettajan antama positiivinen palaute on tärkeä asia oppilaalle. Kannustava palaute vaikuttaa myönteisesti musiikkimotivaatioon muun muassa parantamalla oppilaan minäkäsitystä musiikin oppijana, jolla vastavuoroisesti on yhteys musiikkimotivaatioon. Opettajan ohjeiden ymmärtäminen on myös merkityksellinen tekijä musiikkimotivaatiossa ($r = .196$). Selkeät ja ymmärrettävät ohjeet edesauttavat oppilaan oppimista ja asioista perillä pysymistä. Lisäksi musiikkimotivaatioon positiivisessa yhteydessä on opettajan innostuneisuus ($r = .143$) sekä oppilaiden kokema tasa-arvoinen kohtelu ($r = .154$). Kuten tutkimuksemme on jo mainittu, opettajan oma innostuneisuus tarttuu helposti oppilaisiin ja innostuneisuus kasvattaa musiikkimotivaatiota. Oppilas, joka kokee tulleen kohdelluksi tasa-arvoisesti on mielestämme motivoituneempi kuin oppilas, joka kokee saavansa epätasa-arvoista kohtelua.

Tutkimuskysymykseemme vastauksena selvisi, että opettajan toiminta on merkityksellinen musiikkimotivaation kannalta. Tärkeimpinä positiivisesti musiikkimotivaatioon vaikuttavina tekijöinä opettajan toiminnassa ovat opettajan oma innostuneisuus, opettajan antama kannustava palaute ja oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu sekä opetuksen jäsentely ja selkeys.

7.4 Miten musiikin harrastuneisuus on yhteydessä musiikkimotivaatioon?

Eräs tutkimusongelmamme oli kartoittaa musiikin harrastuneisuuden yhteyttä musiikkimotivaatioon. Kyselyyn osallistuneista oppilaista 66/193 vastasi harrastavansa musiikkia vapaa-ajalla. Heistä suurin osa vastasi soittavansa jotakin instrumenttia ja käyttävänsä musiikkiharrastukseen aikaa 1–5 tuntia viikossa. Kysyttäessä syitä musiikin harrastamiseen, selkeästi eniten kannatusta saivat sisäiseen motivaatioon liittyvät vaihtoehdot. Tärkeimpinä syinä musiikin harrastamiseen pidettiin musiikista tulevaa hyvää oloa ja sitä, että osaa soittaa.

Kyselylomakkeen kysymyksessä numero kahdeksan (8) vastaajat ovat valinneet kolme tärkeintä syytä musiikin harrastamiselle. Lähes 75 prosenttia vastaajista oli valinnut vaihtoehdon ”*On mukavaa, kun osaa soittaa*” kolmen tärkeimmän syyn joukkoon. ”*Musiikista tulee hyvä olo*” -vaihtoehto oli niin ikään kolmen tärkeimmän syyn joukossa keräten kannatusta lähes 70 prosentilta vastaajista. Noin 40 prosenttia vastaajista oli valinnut kohdan ”*Taidoistani on hyötyä tulevaisuudessa*” kolmen tärkeimmän syyn joukkoon. Sisäiset motivaatiotekijät ovat tämän kysymyksen perusteella musiikkia harrastaville oppilaille tärkeimmät syyt harrastaa musiikkia. Osalle musiikkia harrastavista oppilaista syyt harrastaa musiikkia ovat ulkoisia. ”*Kaverini harrastavat myös musiikkia*” sekä ”*Pääsen esiintymään*” -kohdat olivat neljäsosalla vastaajista kolmen tärkeimmän syyn joukossa. Musiikkia vapaa-ajallaan harrastavat oppilaat kokivat myös musiikintunnit mielenkiintoisemmiksi kuin musiikkia harrastamattomat oppilaat.

Seuraavasta taulukosta ilmenee summamuuttujien keskiarvot musiikkia harrastavien ja ei-harrastavien välillä sekä keskiarvojen erojen tilastollinen merkitsevyys.

TAULUKKO 6. Summamuuttujien keskiarvot musiikkia harrastavien ja ei-harrastavien välillä

Summamuuttuja	harrastavat	ei-harrastavat	p-arvo
Sisäinen motivaatio	4,01	3,15	,000
Ulkoinen motivaatio	3,53	3,11	,001
Opettajan toiminta	3,72	3,56	,249
Musiikinopiskelun mielekkyys	3,84	3,22	,000
Kurssin arvostus	3,69	3,31	,002
Sosiaalinen ympäristö	3,56	3,16	,016

Taulukosta huomataan, että lähes kaikissa summamuuttujissa on tilastollisesti merkitsevä ero musiikkia harrastavien ja harrastamattomien välillä. Ainoastaan opettajan toiminta -summamuuttujan saamat keskiarvot eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Musiikkia harrastavien vastausten keskiarvo on kaikissa summamuuttujissa yli 3,5. Sitä vastoin musiikkia harrastamattomilla keskiarvo eri summamuuttujissa on 3–3,56 välillä. Erityisesti erot näkyivät sisäisessä motivaatiossa ja opiskelun mielekkyudessa siten, että musiikkia harrastavat oppilaat ovat

sisäisesti motivoituneempia ja pitävät musiikinopiskelua mielekkäämpänä kuin musiikkia harrastamattomat oppilaat. Tulokset tukevat käsitystämme siitä, että musiikin harrastuneisuus kohottaa kiinnostuneisuutta ja näin ollen motivaatiota musiikinopiskelua kohtaan.

TAULUKKO 7. Musiikkia harrastavien ja ei-harrastavien keskiarvoerot kaikissa väittämissä

Väite	Musiikkia harrastavat	Musiikkia harrastamattomat	p-arvo
1. Musiikki on lempiaineeni.	3,86	3,05	,000
2. Musiikintunneilla oppii uusia asioita.	3,48	3,33	,429
3. Musiikintunneilla on tylsää.	2,03	2,54	,009
4. Pidän musiikintunneista, koska opettaja kannustaa minua.	2,86	2,49	,050
5. Olen aktiivinen musiikintunnilla, koska haluan oppia uusia asioita.	3,94	3,01	,000
6. Musiikintunnit ovat mielenkiintoisia.	3,62	2,90	,000
7. Pidän musiikintunneista, koska niillä tunneilla saan vapaasti toteuttaa itseäni.	3,58	2,77	,000
8. Opin musiikintunnilla opetettavat asiat, koska asiat ovat helppoja.	3,91	3,14	,000
9. Musiikin arvosanalla on minulle merkitystä.	4,44	3,64	,000
10. Musiikki on täysin turha oppiaine.	1,56	2,29	,000
11. Voin itse vaikuttaa musiikin arvosanaani.	4,63	4,22	,001
12. Haluan kehittyä musiikissa.	4,56	3,68	,000
13. Tunnen olevani muita heikompi oppilas musiikintunneilla.	1,79	2,27	,006
14. Jos en opi musiikintunnilla opetettavia asioita, se johtuu opettajasta tai opetuksesta.	2,62	2,27	,071

(jatkuu)

TAULUKKO 7. (jatkuu)

15. Uskon, että musiikin opiskelusta on minulle hyötyä myös muissa oppiaineissa.	3,11	2,51	,001
16. Musiikintunneilla ei tarvitse käyttäytyä hyvin.	1,48	2,00	,001
17. Musiikintunnit tarjoavat minulle haasteita.	3,44	2,90	,007
18. On omaa syytäni, jos en opi musiikintunneilla opetettavia asioita.	3,59	3,15	,024
19. Minulle on tärkeintä saada hyvä arvosana musiikista.	3,87	3,38	,014
20. Olen kiinnostunut musiikista.	4,45	3,52	,000
21. Opin varmasti ne tiedot ja taidot, joita musiikintunneilla opetetaan.	4,02	3,24	,000
22. Haluan saada musiikista paremman arvosanan kuin luokkakaverini.	2,98	2,93	,786
23. Musiikintunneilla tehtävät ovat minulle sopivantasoisia.	3,77	3,74	,880
24. Teemme musiikintunnilla monipuolisia harjoitteita.	2,88	2,87	,984
25. Musiikinopettajamme on innostunut musiikista.	4,19	4,14	,776
26. Ymmärrän opettajan ohjeet musiikintunnilla.	3,98	3,69	,094
27. Opettaja antaa kannustavaa palautetta työstäni.	3,34	2,89	,019
28. Haluaisin, että musiikintunteja olisi enemmän.	4,08	3,07	,000
29. Käytössämme on riittävästi soittimia.	3,95	3,70	,234
30. Viihdyn musiikintunneilla, koska siellä on hyvä ilmapiiri.	3,59	3,33	,192
31. Musiikista ei pitäisi antaa arvosanaa.	1,67	2,05	,058
32. Opettaja kohtelee kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti.	3,38	3,54	,425
33. Minua jännittää musiikintunneilla.	1,81	1,45	,036
34. Musiikintunnit piristävät koulupäivää.	4,11	3,21	,000

(jatkuu)

TAULUKKO 7. (jatkuu)

35. Pelkään, että soitan tai laulan väärin musiikintunnilla.	2,50	2,44	,791
36. Pidän musiikintunneista, koska siellä toimitaan usein yhdessä.	3,56	2,98	,003
37. Pidän niistä musiikintunneista, jolloin saan ehdottaa ja/tai käyttää omia ideoitani.	3,84	3,26	,003

Edellisestä taulukosta nähdään, että musiikkia harrastavien ja harrastamattomien välillä esiintyy kahdessakymmenessäneljässä (24) väittämässä merkitsevä ero. Musiikkia harrastavat oppilaat ovat yleisesti ottaen musiikkia harrastamattomia oppilaita enemmän motivoituneita musiikinopiskelusta. Musiikkia harrastavilla oppilailla on korkeampi sisäinen tavoiteorientaatio eli sisäinen motivaatio kuin musiikkia harrastamattomilla oppilailla. Musiikkia harrastavat oppilaat ovat aktiivisia musiikintunneilla oppiakseen uusia asioita, he haluavat kehittyä musiikissa ja he pitävät musiikintunneista, koska niillä tunneilla saa vapaasti toteuttaa itseään.

Ulkoisista motivaatiotekijöistä arvosana on eniten musiikkia harrastavia motivoiva tekijä. Arvosanaan liittyvissä väittämässä on myös tilastollisesti merkitseviä eroja musiikkia harrastavien ja ei-harrastavien välillä. Musiikkia harrastavien vastausten keskiarvo on lähes 4,5 väittämässä 9 ”*Musiikin arvosanalla on minulle merkitystä*”. Arvosanan merkitystä puoltaa myös se, että musiikkia harrastavien mielestä musiikista on tärkeää saada hyvä arvosana. Arvosana on kuitenkin tärkeä motivaatiotekijä myös musiikkia harrastamattomille oppilaille.

Musiikkia harrastavat oppilaat pitävät musiikinopiskelua mielekkäämpänä: he ovat kiinnostuneempia musiikista ja pitävät musiikkia tärkeämpänä oppiaineena kuin musiikkia harrastamattomat. Molempien ryhmien mielestä musiikintunneilla oppii uusia asioita, sen sijaan musiikkia harrastavat oppilaat kokevat hyötyvänsä musiikista myös muissa oppiaineissa enemmän kuin musiikkia harrastamattomat.

Musiikkia harrastavilla oppilailla omat kyky- ja tehokkuususkomukset ovat korkeammalla kuin musiikkia harrastamattomilla oppilailla. Musiikkia harrastavat oppilaat uskovat, että uusien asioiden oppiminen ja myös mahdolliset epäonnistumiset johtuvat heistä itsestään – he uskovat voivansa vaikuttaa itse omaan oppimiseensa ja näin ollen omaavat tällä saralla korkeamman motivaation kuin musiikkia harrastamattomat oppilaat.

Kumpikin vastaajaryhmistä pitää musiikintunteja arvossa, mutta musiikkia harrastavat oppilaat haluaisivat tuntien lisääntyvän vielä määrällisesti. Vaikka summamuuttujia tarkasteltaessa opettajan toimintaan liittyvissä tekijöissä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa musiikkia

harrastavien ja harrastamattomien välillä, yksittäisiä väittämiä tarkasteltaessa tuli ilmi, että musiikkia harrastavat oppilaat kokevat saavansa opettajalta kannustavaa palautetta työstään enemmän kuin musiikkia harrastamattomat oppilaat. Musiikkia harrastavat oppilaat motivoituvat sosiaalisiin tekijöihin liittyvästä tunteilla tapahtuvasta yhteistoiminnallisuudesta musiikkia harrastamattomia oppilaita enemmän. Tilastollisesti merkitsevä ero on myös affektiivisiin tekijöihin liittyvissä motivaatiokohdissa. Musiikkia harrastavat oppilaat jännittävät vastausten perusteella tunteilla hiukan musiikkia harrastamattomia oppilaita enemmän.

Viimeiseen tutkimusongelmaamme vastauksena on, että musiikkia harrastavat oppilaat pitävät harrastamattomia enemmän musiikintunneista, luottavat enemmän omiin kykyihinsä ja vaikutusmahdollisuuksiinsa, ovat kiinnostuneempia musiikista ja haluavat oppia ja kehittyä musiikin saralla ei-harrastamattomia aktiivisemmin. Musiikkia harrastavat oppilaat myös selkeästi haluavat, että musiikintunteja olisi koulussa nykyistä enemmän. Heidän mielestään musiikintunnit ovat myös koulupäivien piristys.

7.5 Avoimet kysymykset

Avoimien kysymysten avulla halusimme selvittää oppilaiden mielipiteitä siitä, mitkä asiat tekevät musiikintunneista mieluisia, millainen on hyvä musiikinopettaja ja miksi lasten mielestä kouluissa opetetaan musiikkia.

7.5.1 Mitkä asiat tekevät musiikintunnista mieluisan?

Halusimme selvittää oppilaiden mielipiteitä siitä, mitkä asiat tekevät musiikintunneista mieluisia. Oppilaiden viihtyminen musiikintunnilla on tärkeä lähtökohta oppimiselle sekä motivaation syntymiselle ja ylläpitämiselle. Vastauksista ilmeni, että tietyt musiikintunneilla tehtävät asiat (laulaminen, soittaminen, musiikin kuuntelu), ilmapiiri sekä opettaja ovat tärkeimmät musiikintuntien mieluisuuteen vaikuttavat tekijät.

Tutkimuksemme osallistuneiden oppilaiden mielestä ensisijaisesti laulaminen tai laulut sekä soittaminen tai soittimet tekevät musiikintunneista mieluisia. Laulaminen tai laulut mainittiin vastauksissa 117 kertaa ja soittaminen tai soittimet mainittiin 114 kertaa. Samaan aihepiiriin liittyi myös musiikin kuuntelu, joka mainittiin vastauksissa yhteensä 29 kertaa.

”Saa laulaa. Saa soittaa jos haluaa. Siellä on kivaa.” (tyttö 5.lk)

”Saa laulaa ja soittaa jotain kivaa soitinta - -” (tyttö 6.lk)

”soittaminen, laulamine, yhdessä olo, iloinen tunne” (tyttö 5.lk)

”eri soittimien soittaminen, uusien laulujen laulaminen - -”(poika 6.lk)

”Se kun saa soittaa eri soittimia.” (poika 5.lk)

”- - kun kuunnellaan erilaisia musiikki näytteitä.” (poika 6.lk)

Laulaminen on mieluisaa erityisesti silloin, kun laulettavat kappaleet ovat oppilaiden mieleen. Muutamassa vastauksessa toivottiin enemmän pop/rock-lauluja ja lauluja, jotka eivät varsinaisesti ole lastenlauluja. Myös uusien ja monipuolisten laulujen laulaminen on oppilaiden mielestä mukavaa. Laulamisen intoa nostattaa se, kun oppilaat saavat itse ehdottaa lauluja. Anttilan ja Juvosen tutkimuksessa keskeisenä motivoivana tekijänä oli myös musisointi mielenkiintoisen laulu- ja soitto-ohjelmiston parissa yhdessä toisten kanssa (Anttila & Juvonen 2006, 49).

”...ja niiden laulujen laulaminen, jotka EIVÄT ole lastenlauluja ja tottakai musiikin kuunteleminen ☺.” (tyttö 6.lk)

”...laulaminen on mukavaa ja usein kappaleet ovat ihan hyviäkin. Se on myös hyvä, kun saa ehdottaa itse kappaleita!” (tyttö 5.lk)

Musiikintuntien mieluisuuteen vaikuttaa kolmanneksi eniten oppilaiden mielestä ilmapiiri, joka oli mainittu vastauksissa 35 kertaa. Musiikintunneista tekee mieluisia nimenomaan hyvä ilmapiiri ja yhteishenki. Kannustaminen ja yhteen hiileen puhaltaminen ovat tärkeitä tekijöitä hyvän ilmapiirin luojina. Oppilaat pitävät myös siitä, että musiikintunneilla vallitsee tietynlainen rentous ja vapautuneisuus muiden oppiaineiden tunteihin verrattuna.

”Yhdessä soittaminen, hyvä ilmapiiri ja rentous.” (tyttö 6.lk)

”Soittaminen, laulaminen, hyvä ilmapiiri, kaikki kannustaa toisiansa ja ettei naura tai pilkkaa jos epäonnistuu.” (tyttö 5.lk)

”Jos opettaja kannustaa ja muut oppilaat sanovat kun soittaa väärin vain: Ihan hyvin se meni!” (tyttö 6.lk)

”Se, että se on hauskaa ja rentoa muihin oppiaineisiin verrattuna. Musiikkin on mukavaa.” (poika 5.lk)

Ilmapiirin mieluisaksi kokemiseen liittyvät myös luokkakaverit, yhdessäolo ja yhdessä tekeminen. Luokka, jossa päätökset tehdään yhdessä ja jossa vastuunjako opetustoimissa on jaettu, edistää parhaiten oppilaiden motivationaalista kehitystä (Ahonen 2004, 165). Omat mieltymykset saatetaan jopa peittää, kun yritetään sopeutua ryhmän sääntöihin. Luokkakavereilla on suuri merkitys lapsen asenteiden muokkautumisessa. (Ahonen 2004, 147).

”kavereiden kanssa oleminen” (poika 6.lk)

”- - musiikin ryhmitöiden tekeminen.” (tyttö 6.lk)

”- - tehdään kavereiden kanssa pilasävellyksiä - -” (poika 6.lk)

”Yhdessä tekeminen, hyvä ilmapiiri, tasa-arvoisuus” (tyttö 6.lk)

Vastausten perusteella näyttää siltä, että lapsia kannustaa situatiivisen oppimisenäkökulman painottamat sosiaalinen vuorovaikutus sekä yhteistoiminnallisuus. Tähän linkittyy myös se, että bändisoittimet sekä bändissä soittaminen on oppilaiden mielestä mieluisaa puuhaa. Vastauksissa mainittiin joko bändissä soittaminen tai tietyt soittimet, kuten rummut tai sähkökitara.

”vaan pändisoittimet on hyviä” (poika 5.lk)

”rummut, laulu, kitara” (poika 5.lk)

”Laulamme mielestäni hyviä lauluja, ainakin yleensä. Opettajani auttaa pianon soittamisessa (olen bändissämme pianisti). Bändimme esiintyy muulle luokalle. Harjoittelemme bändimme esiintymiskappaletta.” (tyttö 5.lk)

Bändissä soittaminen ja siihen kuulumisen harjoittaa sekä yhteissoittotaitoja että vuorovaikutustaitoja. Saku Airosmaan (2004, 106) mielestä musiikissa on hienointa se, että sitä voi soittaa jonkun kanssa. Musiikki myös yhdistää ihmiset kuin sattumalta ja bändiin kuulumisen voi olla nuorelle oppilaalle todella hieno ja iso juttu. Bändiin kuulumisesta ollaan ylpeitä.

Opettaja voi saada oppitunnit viihtyisiksi ja mieluisiksi muun muassa huomioimalla oppilaiden toiveet ja toteuttamalla yhteistoiminnallisuutta. Lisäksi oppilaat nostivat vastauksissaan esille opettajan persoonallisuuteen liittyviä tekijöitä. Vastauksissa kuvailtiin opettajaa muun muassa seuraavasti: hyvä opettaja, kiva opettaja, kannustava opettaja, hyväntuulinen opettaja sekä oppilaiden ehdotuksia kuunteleva opettaja. Osa oppilaista mainitsi oppimisen asiaksi, joka tekee musiikintunneista mieluisan.

”Jos opettaja kuuntelee oppilaiden ehdotuksia. Musiikintuntien pitää olla monipuolisia. Opettajan pitää kannustaa oppilaita.” (tyttö 6.lk)

”- - oppiminen, huvinpito.” (poika 5.lk)

Työstään nauttiva ja tehtävistä innostunut opettaja edistää positiivisen ilmapiirin ja motivoituneisuuden syntymistä (Ahonen 2004, 166). Opettajalla saattaa olla kuitenkin niin sanottuja ennakoiteja oppilaan suhteen. Ennakointien ollessa myönteisiä, eli esimerkiksi opettajan ajatellessa oppilaalla olevan onnistumisen mahdollisuuksia, opettaja antaa enemmän positiivista palautetta, kiitosta ja rohkaisua oppilaille (Aunola 2002, 117.)

Muutaman oppilaan mielestä musiikintunnit eivät ole mukavia tai tunneilla on ainakin tiettyjä tekijöitä, jotka alentavat viihtyisyyttä.

”Ei ole oikein mieluisia asioita, koska me lauletaan yleensä enintään 3 laulua tunnissa. Mutta se on kivaa, kun saamme päättää mitä laulamme.” (tyttö 5.lk)

”Ei mikään tässä koulussa!” (tyttö 6.lk)

Yksilön omalla asenteella on myös vaikutusta. Peltonen & Ruohotie (1992, 39–40) muistuttavat, että yksilö arvostaa joitakin kohteita enemmän kuin toisia. Onnistumisen kokemukset kasvattavat myös myönteistä asennetta oppiainetta kohtaan. Heikkoon opiskelumotivaatioon saattaa olla syynä negatiiviset oppimiskokemukset (Kauppila 2003). Oppilaat eivät ole välttämättä saaneet musiikintunneilla riittävästi onnistumisen kokemuksia tai kannustavaa palautetta. Saattaa olla, että tehtävät ovat olleet oppilaille liian helppoja tai liian vaikeita.

Muutama oppilas mainitsi mieluisaksi asiaksi sen, että musiikintunnit ovat erilaisia kuin muiden oppiaineiden tunnit. Erityisesti korostettiin musiikintuntien vapaampaa ilmapiiriä ja rentoutta. Ehkä tässä ilmeneekin eräs taideaineille ominainen piirre: vaikka tunnit ovat tavoitteellisia ja verrattavissa muihin oppiaineisiin, liittyy taideaineisiin useimmiten tietty vapaus ja rentous.

”Saa toivoa laulua, saa valita paikan, saa istua kaverin vieressä.” (poika 5.lk)

”- - Saa olla melko rennosti kavereiden kanssa...” (tyttö 6.lk)

”Opettajamme ei ole niin tiukka kuin muilla tunneilla.” (tyttö 6.lk)

”- - se on erilaista kuin kaikki muut aineet, joten se virkistää.” (poika 6.lk)

Oppilaiden mielestä musiikintunneista tekee ensisijaisesti mieluisia laulaminen ja laulut sekä soittaminen ja soittimet. Lisäksi musiikinopettajan toiminta ja persoonallisuus sekä yhteistoiminnallisuus tunneilla vaikuttavat myönteisesti tuntien mieluisiksi kokemiseen.

7.5.2 Millainen on mielestäsi hyvä musiikinopettaja?

Tutkimuksemme osallistuneiden oppilaiden mielestä hyvän musiikinopettajan tulee ensisijaisesti osata soittaa. Tämä asia mainittiin vastauksissa 51 kertaa.

”Sellainen, joka osaa soittaa eri soittimia...” (poika 5.lk)

”Hyvä musiikinopettaja osaa soittaa eri soittimia.” (tyttö 5.lk)

”Opettaja soittaa itse soitinta eikä laita siihen soimaan mitään valmista musiikkia.” (tyttö 6.lk)

Lisäarvostusta tuo opettajan taito soittaa erilaisia soittimia. Oppilaiden mielestä musiikinopettajan soittotaito on laulutaitoa tärkeämpi. Laulutaito mainittiin vastauksissa vain 19 kertaa. Soittotaidon lisäksi hyvän musiikinopettajan tulee olla kannustava ja innostava. Opettajan rankaisun pelko ei ole tarkoituksenmukainen motiivi (Madsen & Egidius 1976, 28). Kannustavuus ja innostavuus opettajan ominaisuuksina mainittiin vastauksissa 46 kertaa.

”Sellainen, joka osaa soittaa ja kannustaa oppilaita soittamaan.” (tyttö 5.lk)

”Joka innostaa ja kannustaa oppilaita tekemään pyydetyt asiat kunnolla.” (tyttö 5.lk)

”kehuu hyvistä suorituksista - -” (poika 6.lk)

”Sellainen, joka kannustaa ja saa kaikki tekemään jotain musan tunneilla.” (tyttö 6.lk)

Oppilaat kokevat tärkeäksi opettajan kannustavuuden. Peltosen ja Ruohotien (1992, 85) mukaan kannustavasti toimiva opettaja luo edellytykset motivaation syntymiselle. Innostava ja kannustava opettaja saattaa auttaa oppilasta tempautumaan mukaan opeteltavan asian sisältöön, mutta sen jälkeen itse asia voi viedä oppilaan mukanaan ja saada aikaan sisäisen motivaation oppimista kohtaan (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 203). Vastauksissa mainittiin myös suorituksista kehuminen. Banduran mukaan (1997, 61–62) muiden antama verbaalinen kannustus vaikuttaa yksilön käsityksiin omasta minäpystyvyydestään.

Hyvää musiikinopettajaa kuvailtiin mukavaksi, iloiseksi ja reiluksi. Nämä ominaisuudet mainittiin vastauksissa 33 kertaa. Yhdentoista oppilaan mielestä hyvä musiikinopettaja on myös hauska ja huumorintajuinen.

”On kaikille reilu, antaa kaikille mahdollisuuden kokeilla uusia asioita.”(poika 6.lk)

”Ei pakota niitä, jotka ei halua tehdä jotain.” (tyttö 6.lk)

”Joka kuuntelee, on kiva.” (tyttö 6.lk)

”Monipuolinen, huumorintajuinen ja osaa opettaa hyvin, mutta ymmärtää hauskaakin.” (poika 6. lk)

”Tasa-arvoinen, huumorintajuinen ja hauska.” (tyttö 6.lk)

Kärsivällisyys ja rauhallisuus ovat myös tärkeitä ominaisuuksia musiikinopettajalla. Nämä mainittiin vastauksissa 18 kertaa.

”Kärsivällinen, hyvä opettamaan ja kiltti.”(tyttö 5.lk)

”Sellainen, joka ei suutu, jos tekee jotain väärin.”(poika 6.lk)

”Sellainen, joka nauraa eli ei suutu oppilaille pikku asioista - -” (tyttö 6.lk)

”Sellainen, jolla on hyvä rytmitaju ja pitkä pinna ettei hermostu heti.”(tyttö 6.lk)

Yksi oppilas kirjoitti, että hyvä musiikinopettaja saa kaikki tekemään jotain musiikintunneilla. Tämä viittaa opettajan motivaatio- ja opetustaitoihin. Oppilaat arvostavat opettajan taitoa opettaa, sillä kyseinen asia mainittiin vastauksissa 37 kertaa. Myös Anttilan ja Juvosen tutkimuksessa oppilaat pitivät tärkeänä myös itse opettamista (Anttila & Juvonen 2006, 94–95). Tutkimuksemme vastauksissa mainittiin myös musiikintuntien rakenteeseen liittyviä ominaisuuksia, joihin opettaja vaikuttaa omilla päätöksillään ja tuntisuunnittelullaan.

”Sellainen, joka osaa opettaa monipuolisesti.” (poika 6.lk)

” - - selittää asiat selkeästi.” (poika 6.lk)

”Joka kannustaa ja opettaa asiat hyvin ettei jää epäselvää.”(tyttö 6.lk)

”Joka suunnittelee tunteja etukäteen ja keksii muutakin tekemistä kuin laulamista.” (tyttö 6.lk)

”Opettaja, joka osaa soittaa useita soittimia ja on kiinnostunut musiikista. Hänen tulisi myös tehdä musiikintunneista mielenkiintoisia ja sellaisia, joita odotetaan paljon.” (tyttö 6.lk)

”Hyvä musiikinopettaja on mielestäni sellainen, joka antaa luokan valita minkälaisia lauluja lauletaa tai vie luokan esiintymään esim. vanhainkotiin. Se on minun käsitykseni hyvästä musaopettajasta.” (tyttö 6.lk)

Oppilaat arvostavat opettajan taitoa tehdä musiikintunneista monipuolisia ja mielenkiintoisia. Musiikintuntien rakenne ja sopivantasoiset tehtävät vaikuttavat viihyisyyden lisäksi oppilaan tehokkuususkomuksiin sekä tehtävien saavutusarvoon. Oppilaan tehokkuususkomusten ollessa korkealla, myös tehtävän saavutusarvo on korkea. Opettaja voi omalta osaltaan parantaa oppilaan motivaatiota sopivantasoisien tehtävien avulla (Ahonen 2004, 163). Myös Ruohotie (1998, 39) korostaa, että oppimistehtävien ja oppituntien tulee olla tarpeeksi mielenkiintoisia ja vaihtelevia.

Oppilaiden mielestä on tärkeää, että opettaja on pätevä ja taitava työssään sekä tietää musiikista.

”Osaa asiansa.” (poika 6.lk)

”Sellainen, joka on puolueeton, pätevä ja ei pelottava.” (poika 6.lk)

”Mielestäni hyvä musiikinopettaja on hyvin osaava, joka opettaa oikein hyvin.” (tyttö 6.lk)

”Laulaa mukana ja tietää musiikista paljon.” (poika 6.lk)

Opettajan tietotaidon lisäksi hyvän musiikinopettajan tulisi kohdella oppilaita tasa-arvoisesti. On tärkeää ottaa oppilaat yksilöinä huomioon – oppilaiden keskinäinen vertailu ei edistä yhteistoiminnallisen ilmapiirin kehittymistä tai tasa-arvoisuutta, vaan pikemminkin se lisää kilpailuhenkeä (Ahonen 2004, 164–165). Tasa-arvoisuus mainittiin vastauksissa 25 kertaa.

”tasapuolinen. Eli suosii kaikkia yhtä paljon” (poika 5.lk)

”Kohtelee oppilaita tasa-arvoisesti.” (tyttö 5.lk)

”Joka hyväksyy kaikkien mielipiteet.” (poika 5.lk)

”Joka pitää musiikista ja kohtelee kaikkia samalla tavalla.” (tyttö 6.lk)

Tasa-arvoisuuden kokemiseen kuuluu tärkeänä osana se, että musiikinopettaja ottaa oppilaat huomioon ja kuuntelee heitä. Oppilaiden huomioonottaminen mainittiin vastauksissa 20 kertaa.

”Joka ottaa oppilaat huomioon ja antaa niidenkin soittaa.” (tyttö 6.lk)

”- ja tietysti kuuntelee oppilaitten mielipiteitä ja pyrkii toteuttamaan niitä.” (tyttö 6.lk)

”Otaa huomioon myös oppilaiden ideat.”(tyttö 6.lk)

Oppilaiden mielestä on tärkeää, että musiikinopettaja on itse kiinnostunut ja innostunut musiikista. Kuten olemme aiemmin maininneet, opettajan innostuneisuus tarttuu herkästi oppilaisiin ja lisäksi innostuneisuus leviää herkästi oppilaiden keskuudessa. Madsenin ja Egidiuksen (1976) mukaan opettaja ei pysty hankkimaan parempaa edellytystä opetukselleen kuin kiinnostuksen luominen aineeseensa. Se saattaa vaikuttaa vielä senkin jälkeen, kun oppilas on siirtynyt koulusta pois. Kiinnostuneisuus ja innostuneisuus opettajan ominaisuuksina mainittiin vastauksissa 23 kertaa.

”Joka tuntee nykyajan sekä vanhemman ajan musiikin, joka oikeasti on kiinnostunut musiikista.”(tyttö 6.lk)

”Musiikille omistautunut, ei kuitenkaan vain yhteen musiikin suuntaan hurahtanut. Innostava, vähän niin kuin `Silta salaiseen maahan` -elokuvan musiikinopettaja.” (tyttö 6.lk)

7.5.3 Miksi koulussa opetetaan musiikkia?

Oppilaiden mielestä koulussa opetetaan musiikkia ensisijaisesti oppimisen vuoksi. Musiikin oppiminen ja siihen linkittyviä asioita mainittiin vastauksissa 82 kertaa. Suurimmat syyt musiikinopetukselle koettiin olevan itsessään musiikin oppiminen sekä laulamaan ja soittamaan oppiminen. Vastauksissa mainittiin erikseen musiikin perusasioiden oppiminen, rytmitajun kehittyminen, erilaisten laulujen tunteminen, soittimien tunnistaminen sekä äänen kehittyminen.

”että oppisi musiikkia.”(poika 5.lk)

”Oppimisen vuoksi.”(tyttö 5.lk)

”että oppisi soittaa ja laulaa” (poika 5.lk)

”Koulussa opetetaan musiikkia, jotta jokainen oppisi soittamaan jotain soitinta.” (poika 5.lk)

”Koska oppilaiden on hyvä oppia musiikin perusasiat.” (tyttö 6.lk)

”Että lapset oppisi tuntemaan erilaisia lauluja ja laulaan jotain lauluja, jotka kuuluu yleissivistykseen.” (tyttö 6.lk)

”jotta tietäisimme mikä on jazz ja mikä on hevi” (tyttö 5.lk)

”että tulisi rytmittäjä” (tyttö 5.lk)

”Siksi että kehittyisi ääni.” (poika 6.lk)

Muun muassa Peltonen & Ruohotie (1992, 83) korostavat relevanssikokemusten merkitystä motivaation ylläpitäjänä. Oppilaan olisi tärkeää kokea opetus ja sen sisältö henkilökohtaisesti merkityksellisinä. Bymanin (2002, 34) mielestä koulumotivaation kannalta keskeiseksi ongelmaksi muodostuu se, miten opettaja saa siirrettyä opetussuunnitelman tavoitteet myös oppilaan tavoitteiksi. Kuten omassa tutkimuksessamme ilmenee, osa oppilaista ei ole tietoisia musiikin oppiaineen tarkoituksenmukaisuudesta: 30 oppilasta vastasi, ettei tiedä, miksi koulussa opetetaan musiikkia.

”No enpä tiä...” (poika 5.lk)

”ei mitään tietoo..” (tyttö 6.lk)

”Se onkin hyvä kysymys. Ei hajuukaan!” (tyttö 6.lk)

”Se on turhaa, joten en tiedä!!” (tyttö 6.lk)

”No siksi että opettajat luulee että siitä on jotain hyötyä elämässä. Sillä, että osaa laulaa Jänis istuu maassa, ei pitkälle elämässä päästä!” (tyttö 6.lk)

Muutaman oppilaan mielestä musiikki on hyödytön ja turha oppiaine. Musiikin opetukselle ei keksitty mitään järkevää syytä. Yksilön motivaatio voi kuitenkin kehittyä ja lisääntyä (Ahonen 2004, 163). Oppilaat eivät aina ole edes tietoisia heille asetetuista tavoitteista (Boekaerts 2001, 22). Osa oppilaista osasi ajatella musiikin hyödyllisyyttä pidemmällä aikatahtimella: 27 oppilasta vastasi, että koulussa opetetaan musiikkia tulevaisuutta varten. Muutama oppilas myös kirjoitti, että ”jostain voi tulla muusikko”.

”Koska siitä voi olla hyötyä tulevaisuudessa.” (tyttö 6.lk)

”Jos isona haluaa musiikin opettajaksi tai musiikin liittyvään ammattiin.” (tyttö 6.lk)

”Se kehittää tulevaisuutta varten, jos joku haluaa muusikoksi.” (poika 5.lk)

Osa oppilaista ymmärtää vastausten perusteella sen, että eräs musiikin oppiaineen tarkoitus on herättää innostuneisuus musiikin harrastamiseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan tärkeäksi tavoitteeksi oppilaan rohkaisu musiikilliseen toimintaan. Harrastukset vaikuttavat oppilaan sisäisen motivaation syntymiseen (Madsen & Egidius 1976). Harrastus ja harrastuneisuus mainittiin vastauksissa 15 kertaa.

”Varmaan siksi, että tulis enemmän musiikin harrastajia.” (tyttö 6.lk)

”ehkä siksi, että jokaisella olisi mahdollisuus musiikin harrastamiseen.” (tyttö 6.lk)

”Sen takia, että jotkut voisivat innostua siitä enemmänkin.” (poika 6.lk)

”Että lapset innostuisi siitä ja saisi sen avulla ehkä uusia harrastuksia.” (tyttö 6.lk)

10 oppilasta vastasi, että koulussa opetetaan musiikkia, koska se on oppiaine. Muutama oppilas osasi vastata, että musiikki kuuluu opetussuunnitelmaan.

”Musiikki on tärkeä kouluaine.” (tyttö 5.lk)

”Se on oppiaine.” (poika 5.lk)

”Sama asia kun koulussa opetetaan käsitöitä. Oppilaan pitää oppia musiikista asioita.” (poika 6.lk)

”Se kuuluu opetussuunnitelmaan.” (poika 6.lk)

Muutaman oppilaan mukaan musiikki ja musiikinopetus kuuluvat yleissivistykseen.

”Varmaan siksi, että musiikin sivistystä opitaan. Mutta en tiedä onko se hyödyllistä.” (poika 5.lk)

”Koska se on yleissivistystä.” (poika 6.lk)

Oppilaiden mielestä koulussa opetetaan musiikkia oppimisen, tulevaisuuden hyödyn, vapaa-ajan musiikilliseen toimintaan innostamisen, opetussuunnitelman ja yleissivistyksen takia. Lasten käsityksiin musiikin tarpeellisuudesta oppiaineena vaikuttavat opettajan lisäksi myös vanhemmat. Heidän asenteensa sekä koulutukseen liittyvät arvostukset, kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan ja lapselle antama tuki ja kannustus vaikuttavat lapsen asenteisiin ja käsityksiin koulusta (Peltonen & Ruohotie 1992). Mielestämme musiikkia tärkeänä pitävät ja musiikin opiskelua

arvostavat vanhemmat saattavat tarjota lapsilleen enemmän siihen liittyviä oppimismahdollisuuksia kuin musiikkia vähemmän arvostavat vanhemmat.

8 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, mitkä asiat motivoivat 5.–6.-luokkalaisia koulun musiikintunneilla ja onko musiikkimotivaatiossa eroja luokka-asteiden ja sukupuolten välillä. Lisäksi tutkimme opettajan toiminnan ja oppilaan musiikkiharrastuneisuuden vaikutusta musiikkimotivaatioon.

Tutkimuksemme tulosten mukaan 5.–6.-luokkalaiset oppilaat ovat motivoituneita musiikintunneista. Vastausta puoltaa se, että 70 prosenttia tutkimuksemme osallistuneista oppilaista kertoi olevansa kiinnostuneita musiikista. Kauppilan (2003) mukaan oppilaan kiinnostus aiheeseen kuvaa oppilaan motivaation määrää. Kaisa Aunola (2002) muistuttaa, että motivaatioon vaikuttavat kiinnostuksen lisäksi esimerkiksi hyöty- ja tärkeysnäkökulma. Tehtäväärvostusten rakenteessa tapahtuu kouluiässä muutoksia: lapsi saattaa pitää tehtävää tai oppiainetta tärkeänä ja hyödyllisenä, muttei välttämättä kiinnostavana. Samoin kiinnostavaa oppiainetta ei välttämättä koeta tärkeäksi.

Suurin 5.–6.-luokkalaisia oppilaita motivoiva tekijä musiikintunneilla on tutkimuksemme mukaan opettajan toiminta. Lisäksi oppilaita motivoi ulkoisesta tavoiteorientaatiosta kertova arvosana sekä sisäiseen motivaatioon kuuluvat oma kiinnostuneisuus musiikkia kohtaan ja halu kehittyä musiikin osaajana.

Olemme erilaisia ihmisiä ja meitä kiinnostavat erilaiset asiat. Voisi jopa sanoa, että on olemassa niin monta kiinnostuksen kohdetta kuin oppijaakin. Täten oli odotettavissa, että luokka-asteilta löytyi oppilaita, joita koulumusiikki ei motivoi. On oppilaita, jotka eivät ole lainkaan kiinnostuneita musiikista, pitävät tunteja tylsinä ja ovat jopa sitä mieltä, että musiikki on täysin turha oppiaine. On oppilaita, joille musiikintunnit eivät tarjoa haasteita, ja oppilaita, jotka eivät koe saavansa opettajalta kannustavaa palautetta tai tasa-arvoista kohtelua. Onko musiikintunneista mahdollista saada kaikkia oppilaita motivoivia? Käytännössä on täysin epärealistista ajatella, että oppilailla olisi sisäinen motivaatio tavoitella kaikkia opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita (Byman, 2002). Täten ei voida olettaa, että kaikki oppilaat motivoituvat yhtä paljon musiikista.

Oppilaiden mielestä hyvä musiikinopettaja osaa soittaa sekä on kannustava ja innostava. Tutkimuksessamme ilmeni erityisesti, että opettajan oma innostuneisuus, selkeät ja ymmärrettävät

ohjeet, opettajan antama kannustava palaute sekä oppilaiden kokema tasa-arvoinen kohtelu motivoivat oppilaita eniten musiikintunneilla. Tutkimustuloksiamme puoltaa myös Anttilan ja Juvosen (2006) tutkimus, jossa tärkeimmiksi opettajan ominaisuuksiksi listattiin opettajan persoona ja opettaja-oppilas-suhde (opettajan innostavuus ja kannustavuus) sekä itse opettaminen. Kun nämä asiat toimivat, opetus on myös tehokasta. Jos opettaja ei näytä itse arvostavan opettamaansa oppiainetta ja käyttäytyy välinpitämättömästi musiikintunteja kohtaan – ei esimerkiksi suunnittele tai aseta tavoitteita musiikin oppimiselle – on oppilaankin vaikea motivoitua musiikista.

Koulujen opetussuunnitelmat painottavat myönteisen asenteen ja kiinnostuksen herättämistä musiikkia kohtaan – opettajan oma innostuneisuus saattaa tarttua oppilaisiinkin ja tätä kautta herättää kiinnostusta ja kasvattaa motivaatiota. Oppilaat osaavat arvostaa myös opettajan opetustaitoja. Tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden mielestä hyvä musiikinopettaja osaa asiansa, tietää musiikista ja panostaa oppituntien toteuttamiseen. 5.–6.-luokkalaiset elävät Piaget'n mukaan konkreettisten tai formaalisten operaatioiden vaihetta, jolloin opetuksessa tulee käyttää apuna konkreettisiä opetusvälineitä, mutta samalla on huomioitava, että lapsen kyky soveltaa tietoa kehittyy. Kehityspsykologinen näkökulma onkin hyvä ottaa huomioon oppitunteja suunnitellessa.

Musiikintunneille luodut oppimistavoitteet on tärkeä tuoda myös oppilaiden tietoisuuteen. Tavoitteellinen toiminta mitä luultavimmin motivoi oppilasta paremmin kuin toiminta ilman päämäärää. Kansanen (2004, 102–105) mukaan olisi ihanteellista, että sekä opettaja että oppilaat tuntisivat opetuksen tavoitteet, hyväksyisivät ne ja tahtoisivat myös toimia yhdessä niiden saavuttamiseksi. Opettajan tulee suunnitella tehtävät sopivantasoisiksi oppilaille, sillä sosiokognitiivisen teorian mukaan selvästi yksilön saavuttamattomissa olevat tavoitteet heikentävät motivaatiota (Bandura 1997, 52–53). Kysymyksen ”*Miksi koulussa opetetaan musiikkia*” vastausten perusteella meidän tutkimukseemme osa oppilaista eivät olleet täysin perillä musiikintuntiansa tavoitteista. Toisaalta on huomioitava, että alaluokkaiset ovat vielä lapsia – ei liene tarkoituksenmukaista korostaa jokaisen oppitunnin tavoitteita ja tehdä näin oppimisesta liian kilpailuhenkistä. Oppimisen ilo on tärkeä säilyttää! (ks. esim. Kauppila 2003). Kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan, musiikin opetuksen yleisiin tavoitteisiin ja tehtäviin kuuluu auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan.

Opettajan täytyy kiinnittää huomiota omaan toimintaansa ja työtapoihinsa. Lisäksi olisi suotavaa tarkastella omia opetusstrategioitaan aika ajoin – se, mikä on toiminut toisen ryhmän kanssa, ei välttämättä sovellu enää toiselle. Opettajan tulisi tarkastella toimintaansa myös sen mukaan, miten hän suhtautuu oppilaisiin yksilöinä. Tutkimuksemme mukaan oppilaat kokevat

tasa-arvoisen kohtelun tärkeäksi motivaation kannalta. Kaikkien halukkaiden tulisi päästä osallistumaan musiikintuntien toimintaan tasapuolisesti, musiikillisista taidoistaan riippumatta. Musiikin ilon voi kokea, vaikka ei olisikaan musikaalinen henkilö (Linna 2004, 86). Elliotin (2005) mukaan jokaisella meistä on mahdollisuus musiikin oppimiseen. Opettajan ennakkoinnit yksittäisistä oppilaista vaikuttavat oppilaan motivaatioon ja suoriutumiseen – opettajan myönteiset ennakkoinnit yksittäistä oppilasta kohtaan näkyvät runsaampana positiivisena palautteena, joka puolestaan lisää oppilaan motivaatiota (Aunola 2002, 117). Oppilaan kykenemättömyyttä ja taitamattomuutta ilmaiseva palaute vähentää motivaatiota ja heikentää oppilaan kykyuskomuksia (Deci 1992, 57). Pienikin kannustava palaute voi olla oppilaalle tärkeää. Jos oppilas kokee, ettei hän saa yhtä paljon kannustusta ja huomiota kuin luokan muut oppilaat, hänelle saattaa herkästi tulla tunne ulkopuolisuudesta ja riittämättömyydestä. Saattaa jopa käydä niin, ettei oppilas edes viitsi yrittää kokiessaan ponnistelunsa tarpeettomiksi. Tällöin oppilaan tehokkuuskomukset heikkenevät eli yksilön arviot suoriutua hänelle asetetuista tavoitteista sekä omista kyvyistään ovat heikot. Myös avoimissa kysymyksissä oppilaat nostivat yhdeksi tärkeimmäksi opettajan ominaisuudeksi kannustavuuden. Kannustava palaute saattaa olla noussut tärkeäksi tekijäksi sen vuoksi, että 5.–6.-luokkalaiset osaavat jo ymmärtää ja tulkita saamaansa palautetta tarkemmin kuin nuoremmat oppilaat (ks. Aunola 2002).

Lienee siis selvää, että opettajalla on tärkeä tehtävä motivaation herättäjänä ja ylläpitäjänä. Kuten teoriaosuudessa mainitsimme, innostavasti ja kannustavasti toimiva opettaja luo edellytykset motivaation syntymiselle (Peltonen & Ruohotie 1992, 85). Opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa sisäisen motivaation syntymiseen. Opettajan välttämättömiä edellytyksiä ovat kärsivällisyys ja kannustavuus. (Ruohotie 1998, 39.)

Täytyy muistaa, että opiskelumotivaatio on tilannesidonnainen, dynaaminen eli muuttuva sekä mitä suurimmassa määrin yksilöllinen. Vaikka on olemassa keinoja, joilla opettaja pystyy tukemaan useimpien oppilaidensa motivaatiota, tuskin löytyy kahta oppilasta, joiden opiskelumotivaatiota opettaja voisi tukea täsmälleen samoilla menettelytavoilla. (Anttila & Juvonen 2002, 117.) Nimenomaan tämä tekee opettajan työstä erittäin haastavaa. Toinen haastava tekijä on arviointi.

Tutkimustulostemme perusteella ulkoiseen motivaatioon liittyvä musiikin arvosana nousi yhdeksi oppilaiden mielestä merkitykselliseksi tekijäksi musiikkimotivaatiota tarkastellessa. Tutkimukseemme osallistuneiden 5.–6.-luokkalaisten edellisen todistuksen musiikin oppiaineen keskiarvo oli 8,6. Arvosanat vaihtelivat kuudesta kymmeneen. Vajaa 75 prosenttia oppilaista kokee musiikin arvosanan itselleen merkitykselliseksi ja yli 70 prosenttia myös haluaa saada musiikista arvosanan. Suurin osa kokee voivansa itse vaikuttaa arvosanaansa. Kuusi (6) vastaajista

oli sitä mieltä, ettei voi vaikuttaa itse musiikin arvosanaansa. Musiikin arvosana motivoi ulkoisista motivaatiotekijöistä eniten heitä, jotka harrastavat musiikkia vapaa-ajalla. Arvosana toimi kuitenkin selittävänä tekijänä vain seitsemälle väittämälle (1, 3, 5, 8, 9, 20, 31). Tämän perusteella näyttää siltä, että musiikin arvosanalla on vaikutusta oppilaiden aktiivisuuteen, tehtävien helpoksi kokemiseen sekä siihen, kuinka miellyttävinä ja kiinnostavina musiikintunteja pidetään. Arvosanalla ei ole kuitenkaan kovin suurta merkitystä puhuttaessa yleisesti musiikkimotivaatiosta. Toisaalta arvosana ulkoisena motivaationa liittyy myös sisäiseen motivaatioon, sillä hyvän arvosanan luoma pätevyyden tunne kasvattaa sisäistä motivaatiota (ks. Deci & Ryan 1985).

Yleisesti motivaatioon vaikuttavat kiinnostuneisuuden lisäksi hyöty- ja tärkeysnäkökulma. Lapsuusiässä tapahtuu muutoksia tehtäväravostusten rakenteessa, eli tehtävän hyödylliseksi, tärkeäksi tai kiinnostavaksi kokemisessa (Aunola 2002, 109–111). Tutkimuksessamme suurimmiksi musiikkimotiiveiksi nousivat oppiaineesta pitäminen, uusien asioiden oppiminen, mielenkiintoiset oppitunnit, musiikintunneista saatu hyöty, kehittyminen musiikissa sekä mahdollisuus toteuttaa itseään. Oppilas motivoituu helpommin musiikista, jos hän pitää musiikista ja kokee oppitunnit mielenkiintoisiksi. Oppilaat haluavat kehittyä musiikissa ja kokevat tärkeäksi, että heillä on mahdollisuus toteuttaa itseään musiikintunneilla. Kuten olemme jo aiemmin maininneet, kiinnostuneisuus lisää motivaatiota. Motivaatiota kasvattaa myös uusien asioiden oppiminen. Olisihan se tylsää kerrata tunti toisensa perään samoja asioita. Koulun alkuvaiheessa arvostusten eri puolet eivät ole välttämättä vielä eriytyneet, mutta 12-vuoden iässä hyöty, kiinnostavuus ja tärkeys alkavat selkeästi eriytyä toisistaan (Aunola 2002, 109–111). Tämän perusteella 6.-luokkalainen saattaa pitää musiikin oppitunteja itselleen hyödyllisinä ja tärkeinä, vaikka olisi itse asiasta kiinnostunut.

Opettajan rooli nousee jälleen kerran esille, sillä hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa kaikkiin edellä mainittuihin musiikkimotiiveihin. Oppitunnin rakenne ja suunnittelu on tärkeässä asemassa motivaation kannalta – oppituntien tulisi olla niin mielenkiintoisia, että oppilas jaksaisi keskittyä opetettavaan asiaan koko oppitunnin ajan. Tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden mukaan heidän omilla musiikintunneillaan lauletaan, soitetaan yhdessä ja opetellaan musiikin teoriaa. Sen sijaan luovan toiminnan osuus jää oppilaiden vastausten perusteella vähäiseksi. Vastausten perusteella musiikintunnit noudattavat perinteistä kaavaa. Tunteja ei välttämättä koeta tylsiksi, vaan vastaukset kertovat siitä, mitä musiikintunneista on jäänyt eniten oppilaille mieleen.

Oppituntien mielenkiintoisuuden lisäksi oppilaat arvostavat tunneilla vallitsevaa hyvää ilmapiiriä. Kannustavuus, yhteishenki, yhdessä tekeminen, kaverit sekä oppitunnin rentous luovat oppilaiden mielestä hyvän ilmapiirin. Vastausten perusteella näyttää siltä, että oppilaat kokevat musiikintunnit ilmapiiriltään rennommiksi kuin muut oppitunnit. Musiikintunnit mahdollistavat

oppilaiden mielestä yhteistoiminnallisuuden ja oppilaat kokevat tärkeäksi kavereiden kanssa olemisen. Teoriaosuudessa esittelemämme situatiivinen oppimisnäkökulma painottaa nimenomaan sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisuutta. On tärkeää, että oppilas kokee kuuluvansa musiikkiyhteisön jäseneksi. Kari E. Turunen (2005) muistuttaa, että innostus leviää ja tarttuu herkästi oppilaiden keskuudessa, toisaalta myös kielteiset tuntemukset leviävät helposti.

Kolme tärkeintä asiaa, jotka tekevät musiikintunnista mieluisan ovat 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden mielestä laulaminen, soittaminen sekä hyvä ilmapiiri. Laulaminen koetaan mieluisaksi silloin, kun laulettavat kappaleet ovat oppilaiden mieleen. Laulujen halutaan olevan monipuolisia ja tärkeää on se, että oppilaat saavat esittää toiveita laulujen suhteen. Soittamisen osalta motivaatiota kohotti erityisesti yhteissoitto, erityisesti bändissä soittaminen.

Musiikin oppimista havainnoidessa on huomioitava ikäkauteen liittyvä yleinen kehitys ja kypsyminen (Ahonen 2004, 16). Tutkimuksessamme havaitsimme 5.–6.-luokkalaisten oppilaiden välillä eroavaisuuksia musiikkimotivaatiossa. Luokka-asteiden välille syntyi tilastollisesti merkitsevä ero opettajan toimintaan, kurssin arvostukseen sekä sisäiseen motivaatioon liittyvissä tekijöissä. Vaikka kaikki oppilaat pitivät musiikista, tutkimus osoitti 5.-luokkalaisten olevan 6.-luokkalaisia motivoituneempia. Piaget'n kognitiivisen kehityksen teorian näkökulmasta eräs kehityopsykologinen selittävä tekijä eroavaisuuksille voisi olla kykyuskomuksissa tapahtuvat muutokset kouluikässä: nuoremmilla lapsilla on yleensä myönteisempiä uskomuksia omasta suoriutumisestaan kuin vanhemmilla lapsilla (Aunola 2002, 112).

Opettajan innostus, vuorovaikutus opetustilanteessa, opetuksen jäsentely ja selkeys sekä opettaja-oppilas-suhteet eli yleisesti sanottuna opetuksen tehokkuuteen liittyvät seikat motivoivat 5.-luokkalaisia vastausten perusteella 6.-luokkalaisia enemmän. Vastausten perusteella opettajan toiminnalla ja opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on merkitystä oppilaan viihtyvyyteen ja asennoitumiseen musiikintunteja kohtaan. Kun oppilas saa kannustavaa palautetta opettajalta, voisi ajatella myös motivaation nousevan. 5.-luokkalaiset pitävät musiikintunneista opettajan kannustuksen vuoksi enemmän kuin 6.-luokkalaiset, vaikka kummankaan vastaajaryhmän mielestä opettajan kannustavuus ei vaikuta liiemmin siihen, pitävätkö he musiikintunneista.

Musiikin oppitunnit tarjoavat 5.-luokkalaisille useasti enemmän uusia opeteltavia asioita kuin 6.-luokkalaisille, joilla opetukseen sisältyy runsaammin jo tutuksi tulleiden asioiden kertaamista. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) käytetään 5.–9.-luokkien kohdalla muun muassa käsitteitä ”musiikillisen ilmaisun osaamisen ylläpitäminen” sekä tietojen ”laajentaminen ja syventäminen”. Useasti on niin, että opettajan on helpompi saada oppilaat innostuneeksi uuden oppittavan asian myötä kuin vanhaa kertaamalla. Yksittäisenä motivoivana asiana 5.-luokkalaiset

korostivat bändisoittimien soittamista. 5.-luokalla bändisoittimiin tutustuminen on uusi ja innostava asia, joka luultavasti vaikuttaa omalta osaltaan siihen, että 5.-luokkalaiset ovat 6.-luokkalaisia motivoituneempia musiikista.

5.-luokkalaiset kokivat musiikintunnit mielekkäämmiksi kuin 6.-luokkalaiset. 5.-luokkalaisten mielestä musiikintunneilla oppii enemmän asioita, tunnit ovat haastavampia ja mielenkiintoisempia kuin 6.-luokkalaisten mielestä. Myös aktiivisuudessa musiikintunneilla ja arvostuksessa oppitunteja kohtaan 5.-luokkalaiset olivat 6.-luokkalaisia motivoituneempia. Muistettava on kuitenkin, että myös 6.-luokkalaiset kokivat olevansa musiikintunneista motivoituneita.

Tytöt ja pojat motivoituvat musiikintunneilla suunnilleen samoista asioista, sukupuolten välillä ei löytynyt suuria eroavaisuuksia musiikkimotivaatiossa. Pojat pitävät musiikintunneista opettajan kannustuksen vuoksi – tytöillä opettajan kannustavuus ei noussut vastauksissa esille. Tämä voi tarkoittaa sitä, että pojat vaativat tyttöjä enemmän kannustavaa palautetta tai sitä, että opettaja kannustaa poikia enemmän kuin tyttöjä. Pojat näyttävät motivoituvan myös kilpailuhenkisyydestä, sillä he haluavat tyttöjä enemmän saada paremman arvosanan kuin luokkakaverinsa. Tytöt ovat kuitenkin tutkimuksemme mukaan poikia enemmän kiinnostuneita musiikista. Tytöt pelkäävät poikia enemmän soittavansa tai laulavansa väärin musiikintunnilla. Voisi kuvitella, että tytöille affektiiviset tekijät nousevat merkityksellisempään asemaan kuin poikien kohdalla. Tyttöjen ajatellaan usein olevan luonteeltaan herkempiä ja tunteellisempia kuin poikien.

Anttilan ja Juvosen (2006) tutkimuksessa ilmeni sen sijaan selkeä ero 14–18-vuotiaiden tyttöjen ja poikien välisen motivoitumisen kesken. Tyttöissä oli selkeästi enemmän korkeasti motivoituneita oppilaita kuin pojissa. Kaartisen (2005) tutkimuksessa itsesääätelyvalmiuksista musiikinopiskelussa miesten ja naisten välille syntyi tilastollisesti merkitsevä ero tehokkuususkomuksiin sekä sisäiseen tavoiteorientaatioon liittyen. Kaartisen tutkimuksen mukaan miehet omaavat vahvemman sisäisen tavoiteorientaation kuin naiset: miehet ovat naisia jonkin verran kiinnostuneempia asioiden syvällisestä pohdinnasta, uusien asioiden oppimisesta sekä itseään askarruttavien ongelmien ratkaisemisesta. Kaartisen tutkimukseen osallistuneet olivat musiikin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevia aikuisia. Eräänä jatkotutkimusehdotuksena voisikin olla selvittää tarkemmin sukupuolten välisiä eroavaisuuksia musiikinopiskelumotivaatiossa pitemmällä aikavälillä, esimerkiksi alakoululaisesta lukioikäiseen oppijaan.

Eräänä tutkimusongelmanamme oli selvittää, miten musiikin harrastuneisuus on yhteydessä musiikkimotivaatioon. Kyselyymme osallistuneista oppilaista 66/193 vastasi harrastavansa

musiikkia vapaa-ajalla. Kysyttäessä syitä musiikin harrastamiseen, selkeästi eniten kannatusta saivat sisäiseen motivaatioon liittyvät vaihtoehdot. Musiikkia harrastavat oppilaat olivat motivoituneempia musiikinopiskelua kohtaan kuin musiikkia harrastamattomat oppilaat. Musiikin harrastamisen syiksi oppilaat mainitsivat musiikista saatavan hyvän olon sekä sen, että oppilaat haluavat osata soittaa.

Musiikkia harrastavien ja ei-harrastavien oppilaiden välillä löytyi eroavaisuuksia musiikkimotivaatiossa. Musiikkia vapaa-ajallaan harrastavat oppilaat kokevat musiikintunnit mielenkiintoisemmiksi kuin musiikkia harrastamattomat oppilaat. Erityisesti erot näkyvät sisäisessä motivaatiossa ja opiskelun mielekkyydessä siten, että musiikkia harrastavat oppilaat ovat sisäisesti motivoituneempia ja pitävät musiikinopiskelua mielekkäämpänä kuin musiikkia harrastamattomat oppilaat. Tulokset tukevat käsitystämme siitä, että musiikin harrastuneisuus kohottaa kiinnostuneisuutta ja näin ollen motivaatiota musiikinopiskelua kohtaan.

Musiikkia vapaa-ajallaan harrastavat omaavat myös selkeästi paremman itsetunnon musiikinopiskelua kohtaan verrattuna musiikkia harrastamattomiin oppilaisiin. Musiikkia harrastavilla omat kyky- ja tehokkuususkomukset ovat korkeammat kuin harrastamattomilla. Musiikkia harrastavat oppilaat uskovat, että uusien asioiden oppiminen ja myös mahdolliset epäonnistumiset johtuvat heistä itsestään – he uskovat voivansa vaikuttaa itse omaan oppimiseensa ja näin ollen omaavat tällä saralla korkeamman motivaation kuin musiikkia harrastamattomat oppilaat.

Musiikkia harrastavat oppilaat ovat useasti taitavampia kuin harrastamattomat oppilaat. Tiedostamalla tämän, musiikkia harrastavat oppilaat luottavat useasti paremmin omiin kykyihinsä, mutta toisaalta oma taidokkuus saattaa asettaa suorituspaineita. Tätä puoltaa se, että musiikkia harrastavat oppilaat jännittävät vastausten perusteella tunneilla hiukan musiikkia harrastamattomia oppilaita enemmän. Myös Anttilan ja Juvosen (2006) tutkimus tukee tuloksiamme musiikkia harrastavien ja ei-harrastavien motivaation eroista, sillä heidän tutkimuksessaan aktiivisesti musiikkia harrastavilla oli korkeampi intensiteetti musiikinopiskeluun kuin musiikkia aktiivisesti harrastamattomilla.

Tutkimuksen tulokset vastaavat hyvin niihin ongelmiin, jotka tutkimukselle asetimme. Yleistettäviä tuloksia varten aineiston tulisi kuitenkin olla kattavampi. Tutkimuksen syventäminen olisi mahdollista havainnoimalla oppilaiden toimintaa musiikin oppitunneilla sekä haastatteleamalla musiikinopettajia. Työmme pohjana on useita näkökulmia, jotka tuovat tutkimukseemme monipuolisuutta ja joiden avulla olemme perehtyneet oppimiseen ja motivaatioon ilmiöinä. Jos nyt ryhtyisimme tekemään työtä uudelleen, keskittyisimme tiettyyn näkökulmaan ja aihealueeseen tarkemmin, sillä täten aihealueeseen olisi mahdollista perehtyä syvemmin. Tutkimuksemme tuo

esille oppilaiden mielipiteitä, näkemyksiä ja kokemuksia musiikintunneista ja musiikinopettajasta. Tutkimustuloksistamme on toivoaksemme tukea ja hyötyä musiikin opetuksen kehittämisessä erityisesti tutkimukseemme osallistuneissa hämeenlinnalaisissa kouluissa.

Jatkotutkimuksena voisi tarkemmin syventyä opettajan toiminnan vaikutukseen oppilaiden (musiikki)motivaatioon – millä keinoin opettaja voisi saada kaikki oppilaat motivoitumaan vai onko tämä oikeasti mahdoton tehtävä? Opettajan toiminnassa huomion voisi kiinnittää yhä tarkemmin arviointiin (menetelmiin sekä arviointiin motivaattorina) sekä tasa-arvoisen kohtelun ja kannustavan palautteen vaikutuksiin oppilaiden motivaation luojina. Olisi myös mielenkiintoista tutkia oppilaiden motivaatiota musiikintunneilla alakouluikäisestä oppilaasta peruskoulun loppuun saakka. Pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna olisi mahdollista tutkia muun muassa oppilaiden motivaation tasoja sekä tutkia tarkemmin luokka-asteiden välillä esiintyviä motivaatioeroja musiikintunneilla. Usean vuoden kestävä tutkimus olisi mahdollista linkittää vielä tiiviimmin kehityspykologiaan, sillä pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna olisi nähtävissä miten musiikimotivaatioon vaikuttaa oppilaiden kasvaminen ja kehittyminen.

LÄHTEET

- Aho, L. 1997.** Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 14–34.
- Ahonen, K. 2004.** Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Airosmaa, S. 2004.** Pienen pojan ajatuksia. Teoksessa Kauppinen, E. & Sintonen, S. Musikaalinen elämä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 104–114.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994.** Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Anttila, M. 2004.** Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 319–332.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002.** Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2006.** Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Apajalahti, M. 2004.** Vuosiluokittaiset tavoitteet ja sisällöt. Teoksessa Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 126–127.
- Aunola, K. 2002.** Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Bandura, A. 1997.** Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13–82.
- Boekaerts, M. 2001.** Context Sensitivity: Activated Motivational Beliefs, Current Concerns and Emotional Arousal. Teoksessa Volet, S. & Järvelä, S. (toim.) 2001. Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications. London: Pergamon/Elsevier, 17–31.
- Byman, R. 2002.** Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.
- Deci, E. L. 1992.** The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: A Self-Determination Theory Perspective. Teoksessa (toim.) Renninger, K. A., Hidi, S. & Krapp, A. The Role of Interest in Learning and Development, 43–70.

- Deci, E. L. & Ryan R. M. 1985.** Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Elliot, D. J. 1996.** Music education in Finland. A new philosophical view. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 6–21. Teokseen on viitattu teoksessa Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 113. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Elliot, D. J. 2005.** Praxial music education. Reflections and dialogues. New York: Oxford University Press.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994.** Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004.** Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, T. 2004.** Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hiltunen, T. & Lehtinen, E. 2002.** Opettajaksi kasvu, itseohjautuvuus ja itsesäätely. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71, 157–176.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007.** Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hyvönen, L. 1995.** Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 5. Teokseen on viitattu teoksessa Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 113. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Juvonen, A. & Anttila, M. 2003.** Suomen ja Viron musiikkikasvatuksen koulutusta käsittelevä tutkimus. Teoksessa Juvonen, A. & Anttila, M. (toim.) Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu: Joensuu University Press Oy, 10–23.
- Kaartinen, T. 2005.** Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kansanen, P. 2004.** Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. A. 2003.** Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, E. & Sintonen, S. 2004.** Musiikin harrastamisen moninaisuus. Teoksessa Kauppinen, E. & Sintonen, S. (toim.) Musikaalinen elämä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–19.
- Kurkela, K. 1994.** Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamikka. Helsinki: Sibelius-akatemia.
- Lappalainen, V. 2004.** Erään tien sävelkulkua. Teoksessa Kauppinen, E. & Sintonen, S. (toim.) 2004. Musikaalinen elämä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 57–77.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001.** Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Lepola, J. & Vauras, M. 2002.** Oppiminen ja motivaation kehittyminen. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71, 13–38.

- Linna, L. 2004.** Nyt tiedän miksi laulaa lintunen. Teoksessa Kauppinen, E. & Sintonen, S. (toim.) Musikaalinen elämä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 80–86.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981.** Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Madsen, K.B. & Egidius, H. 1976.** Oppiminen ja motivaatio. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Metsämuuronen, J. 1995.** Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 1997.** Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit. Helsinki: Opetushallitus.
- Niermeyer, R. & Seyffert, M. 2004.** Motivaatio. Helsinki: Oy Rastor Ab.
- Nyky-suomen sanakirja. 2002.** Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Opetushallitus 2004.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
<http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus> viitattu 14.11.2009.
- Pehkonen, E. & Pietilä, A. 2002.** Uskomukset oppimisen ja opettamisen piilovaikuttajina – Esimerkkinä matematiikanopetus. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71, 39–62.
- Peltola, R., Himberg, L., Laakso, J., Niemi, P. & Näätänen, R. 2000.** Toimiva ihminen. Psykologia 1. Porvoo: WSOY.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992.** Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Avaranta-sarja n:o29. Helsinki: Otava.
- Piaget, J. 1988.** Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseitä lapsen kehityksestä. Porvoo: WSOY.
- Pintrich, P. 1988a.** Students learning and college teaching. Teoksessa R. E. Young & K. E. Eble (toim.) College teaching and learning: preparing for new commitments. New directions for teaching and learning, no. 33. San Francisco: Jossey-Bass. Teokseen on viitattu teoksessa Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Pintrich, P. 1988b.** A process-oriented view of student motivation and cognition. Teoksessa J. S. Stark & L. S. Mets (toim.) Improving teaching and learning through research. New directions for teaching and learning, no. 57. San Francisco: Jossey-Bass. Teokseen on viitattu teoksessa Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Pintrich, P. & Ruohotie, P. 2000.** Conative constructs and self-regulated learning. Research centre for vocational education. University of Tampere.
- Reeves, J. 1989.** Intrinsic Motivation and the Acquisition and Maintenance of Four Experimental States. *The Journal of Social Psychology* 129(6), 841–854. Teokseen viitattu teoksessa Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie, P. 1993.** Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ruohotie, P. 1998.** Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Ruohotie, P. 2002.** Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003.** Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu, Skills-julkaisu 2/2003.
- Tulamo, K. 1993.** Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Sibelius Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Studia Musica 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuovila, A. 2003.** "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 5. <<http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/nbnfife20061454.pdf>> viitattu 14.12.2009.
- Turunen, K. E. 2005.** Ikävaiheiden kriisit. Jyväskylä: Atena.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005.** Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vainionpää, J. 2006.** Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Akateeminen väitöskirja. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6553-9.pdf>> viitattu 22.10.2009.
- Valli, R. 2001.** Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-tutkimus, 100–112.
- Vesioja, T. 2006.** Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 113. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Wadsworth, B. J. 1989.** Piaget's theory of cognitive and affective development. Fourth edition. New York: Longman.
- Westerlund, H. 2005.** Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Torvinen, J. & Padilla, A. (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Helsingin yliopisto, 249–266.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1994.** Opiskelun merkitys. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hämeenlinnassa 4.2.2008

Hei,

olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Teemme pro gradu -tutkielmaa, jossa tutkimme 5. ja 6. -luokkalaisten motivaatiota musiikintunneilla. Tutkimus toteutetaan kyselylomakkeilla, joihin vastataan nimettömänä.

Pyydämme lupaa lapsenne osallistumiseen tutkimukseemme. Tutkimuksessa ei tule näkyviin oppilaiden tai koulujen nimiä, eikä mitään muita tietoja, joista tutkimukseen osallistuva voitaisiin tunnistaa. Ainoastaan me tulemme käsittelemään keräämäämme tutkimusaineistoa.

Ystävällisin terveisin

Sari Heikkinen Satu Laitinen

Suostun siihen, että lapseni _____

saa osallistua Sari Heikkisen ja Satu Laitisen suorittamaan tutkimukseen 5. ja 6. -luokkalaisten motivaatiosta musiikintunneilla.

Paikka ja aika

Allekirjoitus ja nimen selvennys

Pro gradu -tutkielman kyselylomake

Opiskelemme luokanopettajiksi Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Teemme pro gradu -tutkielmaa 5–6 -luokkalaisten musiikin tunneista. Tutkimuksessa tai sen tuloksissa ei ilmene kenenkään vastaajan henkilöllisyyttä. Kiitos vastauksestanne kyselyyn.

Ympyröi sinulle sopivin vaihtoehto

- | | | | |
|--|------------|-------------|-----------------------------|
| 1. Sukupuoli | 1. tyttö | 2. poika | |
| 2. Luokka | 1. 5 lk. | 2. 6 lk. | |
| 3. Luokkani on musiikkiluokka | 1. kyllä | 2. ei | |
| 4. Luokallani on musiikkia viikoittain | 1. 1 tunti | 2. 2 tuntia | 3. enemmän
kuin 2 tuntia |
| 5. Harrastan musiikkia vapaa-ajallani | 1. kyllä | 2. ei | |

Jos vastasit edelliseen kysymykseen 'ei', siirry kohtaan 9.

- | | |
|---|--|
| 6. Ympyröi ne vaihtoehdot, jotka koskevat musiikkiharrastustasi | 1. Soitan jotakin instrumenttia. Mitä? _____ |
| | 2. Soitan orkesterissa |
| | 3. Laulan kuorossa |
| | 4. Käyn laulutunneilla |
| 7. Kuinka paljon käytät aikaa musiikkiharrastukseesi | 1. Vähemmän kuin tunnin viikossa |
| | 2. Tunnin viikossa |
| | 3. 2–5 tuntia viikossa |
| | 4. Tunnin päivässä |
| | 5. 2–3 tuntia päivässä |
| | 6. Yli 3 tuntia päivässä |

8. Miksi harrastat musiikkia?

Ympyröi sopivat vaihtoehdot. Numeroi kolme tärkeintä syytä (1, 2, 3) vaihtoehtojen perään viivoille.

1. Musiikista tulee hyvä olo _____
2. Vanhemmat pakottavat _____
3. On mukavaa, kun osaa soittaa _____
4. Taidoistani on hyötyä tulevaisuudessa _____
5. Kaverini harrastavat myös musiikkia _____
6. Pääsen esiintymään _____
7. Jokin muu syy, mikä? _____

9. Mitä teette yleensä koulun musiikintunneilla?

Voit ympyröidä useamman vaihtoehdon.

1. Laulamme
2. Soitamme yksin
3. Soitamme yhdessä
4. Opettelemme musiikin teoriaa
5. Meillä on musiikkiliikuntaa ja/tai tanssimme
6. Kuuntelemme musiikkia
7. Keksimme omia sävellyksiä, sanoituksia tms.

10. Olen mielestäni musikaalinen

1. kyllä 2. ei

11. Musiikin arvosana edellisessä todistuksessani: _____

12. Kirjoita tähän kolme lempiainettasi koulussa.

Ympyröi väittämistä sinulle sopivin vaihtoehto**1 = olen täysin eri mieltä, ei ole lainkaan tärkeä****2 = olen eri mieltä, ei ole tärkeä****3 = asialla ei ole minulle merkitystä****4 = olen samaa mieltä, on tärkeä****5 = olen täysin samaa mieltä, on todella tärkeä**

1. Musiikki on lempiaineeni.....1 2 3 4 5
2. Musiikintunneilla oppii uusia asioita.....1 2 3 4 5
3. Musiikintunneilla on tylsää.....1 2 3 4 5
4. Pidän musiikintunneista, koska opettaja kannustaa minua.....1 2 3 4 5
5. Olen aktiivinen musiikintunnilla, koska haluan oppia uusia asioita.....1 2 3 4 5
6. Musiikintunnit ovat mielenkiintoisia.....1 2 3 4 5
7. Pidän musiikintunneista, koska niillä tunneilla saan vapaasti toteuttaa itseäni.....1 2 3 4 5
8. Opin musiikintunnilla opetettavat asiat, koska asiat ovat helppoja.....1 2 3 4 5
9. Musiikin arvosanalla on minulle merkitystä.....1 2 3 4 5
10. Musiikki on täysin turha oppiaine.....1 2 3 4 5
11. Voin itse vaikuttaa musiikin arvosanaani.....1 2 3 4 5
12. Haluan kehittyä musiikissa.....1 2 3 4 5
13. Tunnen olevani muita heikompi oppilas musiikintunneilla.....1 2 3 4 5
14. Jos en opi musiikintunnilla opetettavia asioita, se johtuu opettajasta tai opetuksesta.....1 2 3 4 5
15. Uskon, että musiikin opiskelusta on minulle hyötyä myös muissa oppiaineissa.....1 2 3 4 5

16. Musiikintunneilla ei tarvitse käyttäytyä hyvin.....1 2 3 4 5
17. Musiikintunnit tarjoavat minulle haasteita.....1 2 3 4 5
18. On omaa syytäni, jos en opi musiikintunneilla
opetettavia asioita.....1 2 3 4 5
19. Minulle on tärkeintä saada hyvä arvosana
musiikista.....1 2 3 4 5
20. Olen kiinnostunut musiikista.....1 2 3 4 5
21. Opin varmasti ne tiedot ja taidot, joita musiikin-
tunneilla opetetaan.....1 2 3 4 5
22. Haluan saada musiikista paremman arvosanan
kuin luokkakaverini.....1 2 3 4 5
23. Musiikintunneilla tehtävät ovat minulle sopivan-
tasoisia.....1 2 3 4 5
24. Teemme musiikintunnilla monipuolisia harjoitteita.....1 2 3 4 5
25. Musiikinopettajamme on innostunut musiikista.....1 2 3 4 5
26. Ymmärrän opettajan ohjeet musiikintunnilla.....1 2 3 4 5
27. Opettaja antaa kannustavaa palautetta työskentelystäni....1 2 3 4 5
28. Haluaisin, että musiikintunteja olisi enemmän.....1 2 3 4 5
29. Käytössämme on riittävästi soittimia.....1 2 3 4 5
30. Viihdyn musiikintunneilla, koska siellä on
hyvä ilmapiiri.....1 2 3 4 5
31. Musiikista ei pitäisi antaa arvosanaa.....1 2 3 4 5
32. Opettaja kohtelee kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti.....1 2 3 4 5
33. Minua jännittää musiikintunneilla.....1 2 3 4 5
34. Musiikintunnit piristävät koulupäivää.....1 2 3 4 5
35. Pelkään, että soitan tai laulan väärin musiikintunnilla.....1 2 3 4 5

36. Pidän musiikintunneista, koska siellä toimitaan
usein yhdessä.....1 2 3 4 5
37. Pidän niistä musiikintunneista, jolloin saan ehdottaa
ja/tai käyttää omia ideoitani.....1 2 3 4 5

Mitkä asiat tekevät musiikintunnista mieluisan? Mainitse vähintään kolme asiaa.

Millainen on mielestäsi hyvä musiikinopettaja? Mainitse vähintään kaksi asiaa.

Miksi koulussa opetetaan musiikkia?

KIITOS VASTAUKSESTASI!

Spearmanin korrelaatioanalyysi kaikista väittämistä

		Olen kiinnostunut musiikista
1. Musiikki on lempiaineeni	Spearman correlation	,582**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
2. Musiikintunneilla oppii uusia asioita	Spearman correlation	,265**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	188
3. Musiikintunneilla on tylsää	Spearman correlation	-,327**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
4. Pidän musiikintunneista, koska opettaja kannustaa minua	Spearman correlation	,230**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	188
5. Olen aktiivinen musiikintunnilla, koska haluan oppia uusia asioita	Spearman correlation	,484**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
6. Musiikintunnit ovat mielenkiintoisia	Spearman correlation	,510**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	189
7. Pidän musiikintunneista, koska niillä tunneilla saan vapaasti toteuttaa itseäni	Spearman correlation	,532**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
8. Opin musiikintunnilla opetettavat asiat, koska asiat ovat helppoja	Spearman correlation	,366**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
9. Musiikin arvosanalla on minulle merkitystä	Spearman correlation	,445**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
10. Musiikki on täysin turha oppiaine	Spearman correlation	-,490**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
11. Voin itse vaikuttaa musiikin arvosanaani	Spearman correlation	,288**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
12. Haluan kehittyä musiikissa	Spearman correlation	,697**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	189
13. Tunnen olevani muita heikompi oppilas musiikintunneilla	Spearman correlation	-,048
	Sig. (2-tailed)	,511
	N	187

14. Jos en opi musiikintunnilla opetettavia asioita, se johtuu opettajasta tai opetuksesta	Spearman correlation	-,112
	Sig. (2-tailed)	,126
	N	189
15. Uskon, että musiikin opiskelusta on minulle hyötyä myös muissa oppiaineissa	Spearman correlation	,397**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	188
16. Musiikintunneilla ei tarvitse käyttäytyä hyvin	Spearman correlation	-,220**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	190
17. Musiikintunnit tarjoavat minulle haasteita	Spearman correlation	,348**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
18. On omaa syytäni, jos en opi musiikintunneilla opetettavia asioita	Spearman correlation	,270**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	188
19. Minulle on tärkeintä saada hyvä arvosana musiikista	Spearman correlation	,406**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	189
20. Olen kiinnostunut musiikista	Spearman correlation	1,000
	Sig. (2-tailed)	
	N	190
21. Opin varmasti ne tiedot ja taidot, joita musiikintunneilla opetetaan	Spearman correlation	,465**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	189
22. Haluan saada musiikista paremman arvosanan kuin luokkakaverini	Spearman correlation	,186**
	Sig. (2-tailed)	,011
	N	189
23. Musiikintunneilla tehtävät ovat minulle sopivantasoisia	Spearman correlation	,184**
	Sig. (2-tailed)	,011
	N	189
24. Teemme musiikintunnilla monipuolisia harjoitteita	Spearman correlation	,244**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	190
25. Musiikinopettajamme on innostunut musiikista	Spearman correlation	,143
	Sig. (2-tailed)	,050
	N	189
26. Ymmärrän opettajan ohjeet musiikintunnilla	Spearman correlation	,196**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	186

27. Opettaja antaa kannustavaa palautetta työstäni	Spearman correlation	,375**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	189
28. Haluaisin, että musiikintunteja olisi enemmän	Spearman correlation	,590**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
29. Käytössämme on riittävästi soittimia	Spearman correlation	,217**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	190
30. Viihdyn musiikintunneilla, koska siellä on hyvä ilmapiiri	Spearman correlation	,311**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
31. Musiikista ei pitäisi antaa arvosanaa	Spearman correlation	-,186*
	Sig. (2-tailed)	,011
	N	187
32. Opettaja kohtelee kaikkia oppilaita tasavertaisesti	Spearman correlation	,154*
	Sig. (2-tailed)	,035
	N	187
33. Minua jännittää musiikintunneilla	Spearman correlation	,017
	Sig. (2-tailed)	,821
	N	187
34. Musiikintunnit piristävät koulupäivää	Spearman correlation	,546**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	187
35. Pelkään, että soitan tai laulan väärin musiikintunneilla	Spearman correlation	,107
	Sig. (2-tailed)	,145
	N	187
36. Pidän musiikintunneista, koska siellä toimitaan usein yhdessä	Spearman correlation	,304**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	186
37. Pidän niistä musiikintunneista, jolloin saan käyttää ja/tai ehdottaa omia ideoitani	Spearman correlation	,326**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	187

Tyttöjen ja poikien väliset keskiarvoerot summamuuttujissa

Summamuuttuja	tyttöjen keskiarvo	poikien keskiarvo	p-arvo
Sisäinen motivaatio	3,51	3,40	,459
Ulkoinen motivaatio	3,22	3,30	,468
Opettajan toiminta	3,59	3,65	,648
Musiikinopiskelun mielekkyys	3,52	3,35	,174
Kurssin arvostus	3,41	3,47	,560
Sosiaalinen ympäristö	3,31	3,29	,917

Tyttöjen ja poikien väliset keskiarvoerot kaikissa väittämissä

Väite	tyttöjen keskiarvo	poikien keskiarvo	p-arvo
1. Musiikki on lempiaineeni.	3,46	3,22	,136
2. Musiikintunneilla oppii uusia asioita.	3,41	3,38	,856
3. Musiikintunneilla on tylsää.	2,27	2,44	,335
4. Pidän musiikintunneista, koska opettaja kannustaa minua.	2,43	2,81	,034
5. Olen aktiivinen musiikintunnilla, koska haluan oppia uusia asioita.	3,35	3,34	,953
6. Musiikintunnit ovat mielenkiintoisia.	3,15	3,16	,972
7. Pidän musiikintunneista, koska niillä tunneilla saan vapaasti toteuttaa itseäni.	3,06	3,05	,962
8. Opin musiikintunnilla opetettavat asiat, koska asiat ovat helppoja.	3,38	3,44	,691
9. Musiikin arvosanalla on minulle merkitystä.	4,05	3,80	,123
10. Musiikki on täysin turha oppiaine.	1,90	2,18	,134
11. Voin itse vaikuttaa musiikin arvosanaani.	4,40	4,32	,535
12. Haluan kehittyä musiikissa.	4,12	3,84	,072
13. Tunnen olevani muita heikompi oppilas musiikintunneilla.	2,15	2,10	,781
14. Jos en opi musiikintunnilla opetettavia asioita, se johtuu opettajasta tai opetuksesta.	2,43	2,41	,920
15. Uskon, että musiikin opiskelusta on minulle hyötyä myös muissa oppiaineissa.	2,78	2,64	,427
16. Musiikintunneilla ei tarvitse käyttäytyä hyvin.	1,67	1,98	,061
17. Musiikintunnit tarjoavat minulle haasteita.	2,98	3,18	,277
18. On omaa syytäni, jos en opi musiikintunneilla opetettavia asioita.	3,33	3,23	,580
19. Minulle on tärkeintä saada hyvä arvosana musiikista.	3,71	3,41	,115

Liite 5 (2)

20. Olen kiinnostunut musiikista.	4,03	3,63	,005
21. Opin varmasti ne tiedot ja taidot, joita musiikintunneilla opetetaan.	3,61	3,39	,150
22. Haluan saada musiikista paremman arvosanan kuin luokkakaverini.	2,70	3,20	,004
23. Musiikintunneilla tehtävät ovat minulle sopivantasoisia.	3,82	3,68	,365
24. Teemme musiikintunnilla monipuolisia harjoitteita.	2,85	2,87	,894
25. Musiikinopettajamme on innostunut musiikista.	4,19	4,14	,786
26. Ymmärrän opettajan ohjeet musiikintunnilla.	3,85	3,75	,533
27. Opettaja antaa kannustavaa palautetta työstäni.	2,97	3,10	,485
28. Haluaisin, että musiikintunteja olisi enemmän.	3,32	3,53	,324
29. Käytössämme on riittävästi soittimia.	3,90	3,67	,249
30. Viihdyn musiikintunneilla, koska siellä on hyvä ilmapiiri.	3,42	3,45	,880
31. Musiikista ei pitäisi antaa arvosanaa.	1,83	2,03	,296
32. Opettaja kohtelee kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti.	3,40	3,55	,423
33. Minua jännittää musiikintunneilla.	1,63	1,51	,419
34. Musiikintunnit piristävät koulupäivää.	3,52	3,53	,976
35. Pelkään, että soitan tai laulan väärin musiikintunnilla.	2,76	2,13	,001
36. Pidän musiikintunneista, koska siellä toimitaan usein yhdessä.	3,20	3,14	,741
37. Pidän niistä musiikintunneista, jolloin saan ehdottaa ja/tai käyttää omia ideoitani.	3,50	3,44	,735

Spearmanin korrelaatioanalyysi summamuuttujista

		Olen kiinnostunut musiikista
Olen kiinnostunut musiikista	Spearman correlation	1,000
	Sig. (2-tailed)	
	N	190
Sisäinen motivaatio	Spearman correlation	,693**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
Ulkoinen motivaatio	Spearman correlation	,466**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
Opettajan toiminta	Spearman correlation	,313**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
Musiikinopiskelun mielekkyys	Spearman correlation	,718**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
Kurssin arvostus	Spearman correlation	,534**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
Sosiaalinen ympäristö	Spearman correlation	,356**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190