

M

01 2012

Vol.15

usiikkikasvatus

The Finnish
Journal of
Music
Education
FJME



Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

01 2012 Vol. 15

Julkaisijat / Publishers

Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto / Sibelius Academy, Department of Music Education
Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

Päätoimittaja / Managing editor

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Tämän numeron vastaavat päätoimittajat / Managing editors of this issue

Heidi Westerlund & Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Ulkoasu ja taitto / Design and layout

Lauri Toivio

Kannet / Covers

Hans Andersson

Toimituksen osoite ja tilaukset / Address and subscriptions

Sibelius-Akatemia / Musiikkikasvatuksen osasto
PL 86, 00251 HELSINKI

Sibelius Academy / Department of Music Education
P.O. Box 86, FIN-00251 Helsinki

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi

Tilaushinnat / Subscription rates

Ulkomailla / Abroad: 35 Eur vsk. / Vol.

Kotimaahan / in Finland: 30 Eur vsk. / Vol.

Opiskelijatilaus / Student subscription: 15 Eur vsk. / Vol.

Irtonumero / Single copy: 15 Eur (+ postituskulut / shipping)

(sis. alv / inc. vat)

Painopaikka ja -aika / Printed by

Hakapaino, Helsinki, 2012

ISSN 1239-3908 (painettu / printed)

ISSN 2342-1150 (verkkójulkaisu / online media)

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

01 2012 Vol. 15

Heidi Westerlund & Marja Heimonen

Lukijalle / Editorial . . . 4–5

Artikkelit / Articles

Antti Juvonen, Kimmo Lehtonen & Heikki Ruismäki

Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa oppiaineissa
– Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin . . . 7–23

Ulla Pohjannoro

Stimulated recall -menetelmä säveltämisen aikaisen ajattelun jäljittämisessä
– Mahdollisuuksia, haasteita ja metodologista rajankäyntiä . . . 24–38

Sara Sintonen

Strengthening digital agency through a creative artistic teaching process . . . 39–47

Katsaukset / Reviews

Thomas A. Regelski

Why teach music? Part 1 . . . 48–52

Yannis Pechtelidis

Extended review: Sociology and Music Education,
edited by Ruth Wright (Ashgate, 2010) . . . 53–59

Ajankohtaista / Actual

Anna Kuoppamäki

ISME on tullut aikuisen ikään . . . 60–61

Ohjeita kirjoittajille / Instructions to contributors . . . 62

Kirjoittajat / Contributors . . . 63

Toimituskunnan lausunnonantajat /

Review readers for the editorial board . . . 64

Toimitus / Editorial office . . . 65

Lukijalle / Editorial

“**A**jankohtaisia näkökulmia musiikkikasvatuksen tutkimukseen Suomessa” voisi luonnehtia tämän Musiikkikasvatus-lehden teemaksi, sillä tällä kertaa kaikki artikkelien kirjoittajat ovat maamme eri yliopistoissa toimivia tutkijoita. Lehden artikkelit ovat lähtökohdiltaan erilaisia ja ne kuvaavat näin myös tämän päivän suomalaisen musiikkikasvatuksen tutkimuksen moninaisuutta. Yhteistä artikkeleille on tutkijoiden kiinnostus tavoittaa toimijoiden ja oppijoiden oma näkökulma ja kokemus. Suomalaisen musiikkikasvatuksen tutkimuksen moninaisuutta esiteltiin menestyksekkäästi tämän vuoden heinäkuussa pidetyssä kansainvälisessä *International Society for Music Education* (ISME) -maailmankongressissa Kreikan Thessalonikissa, jossa Anna Kuoppamäen laatiman raportin mukaan esitelmöi, ohjasi ja musisoi workshoppeissa ja sessioissa parikymmentä suomalaista musiikkikasvatuksen tutkijaa, opiskelijaa ja opettajaa.

Jos säveltäminen suomalaisessa musiikkikasvatuksessa oli ISME:n konferenssissa kokonaisen paneelin aiheena, on se myös tässä lehden numerossa keskeisessä asemassa. Helsingin yliopistossa toimiva mediakasvatuksen tutkimukseen erikoistunut Sara Sintonen käsittelee artikkelissaan lasten digitaalista toimijuutta vastikään Helsingissä järjestetyn *Kuule, minä sävellän* (the Very Young Composer) -projektin näkökulmasta. Mediajulkisuutta saaneessa projektissa lapset saivat mahdollisuuden säveltää ammattisäveltäjien ja Sibelius-Akatemian opiskelijoiden avustamina. Projektissa pyrittiin lähtökohtaisesti siihen, että kaikki musiikilliset ideat tulivat lapsilta. Musiikin ammattilaiset ja ammattiopiskelijat auttoivat ainoastaan musiikin toteutuksessa muun muassa nuotintamalla lasten näkemykset siten, että projektin lopuksi ammattimuusikot pystyivät esittämään lasten sävellykset julkisessa konsertissa.

Sintonen on tätä artikkelia varten havainnoinut projektin työskentelyä sekä haastatellut workshopin kehittäjää ja vetäjää John Deakia. Artikkelissaan Sintonen pohtii digitaalista toimijuutta keskittyen erityisesti taidekasvatuksen mahdollisuuksiin nyky-yhteiskunnassa, jossa lapset ja nuoret ovat aktiivisia median käyttäjiä sekä lähitulevaisuudessa toivottavasti myös sen luovia ja kekseliäitä kehittäjiä. Sintosen ja muiden oman musiikin tuottamista tutkivien musiikkikasvattajien työn soisi muuttavan tilannetta myös suomalaisissa kouluissa, joissa Opetushallituksen teettämän arvioinnin mukaan sävelletään ja luodaan musiikkia hyvin vähän: vain muutama prosentti (3,5%) tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli väittämistä “Olen osallistunut musiikilliseen keksintään” täysin samaa mieltä, lähes puolet (47 %) oli täysin eri mieltä ja neljännes (24,5 %) jokseenkin eri mieltä, vaikka opetussuunnitelman perusteissa keksintään ohjeistetaan (Juntunen 2011; Väkevä 2011).

Säveltäminen on myös teemana Sibelius-Akatemiassa tohtorin tutkintoaan valmistelevalle Ulla Pohjannonon artikkelissa, joka on osa väitöstutkimusprojektia yhden ammattisäveltäjän taiteellisesta luomisprosessista. Artikkelissaan Pohjannoro keskittyy tutkimusmetodinsa, ns. *stimulated recall* -menetelmän, esittelemiseen ja problematisointiin. Menetelmälle on luonteenomaista, että haastatteluissa pyritään jälkikäteen palauttamaan tutkittavan mieleen sävellysprosessiin liittyneitä tekijöitä virkistäen tutkittavan taiteilijan muistia muun muassa hänen omien luonnostensa ja käsikirjoitustensa avulla. Haasteellinen menetelmä on askel kohti säveltämisen luovan prosessin parempaa ymmärrystä.

Antti Juvonen Itä-Suomen yliopistosta, Kimmo Lehtonen Turun yliopistosta ja Heikki Ruismäki Helsingin yliopistosta tutkivat artikkelissaan sitä, vahvistaako musiikki uskoa oppilaan omaan menestymiseen myös muissa kouluaineissa. Juvonen, Lehtonen ja Ruismäki ovat vuosina 2007–2008 keränneet suurehkon aineiston kouluista ympäri Suomea. Artikkelissaan kirjoittajat raportoivat nuorten koululaisten kiinnostuksesta musiikkia, matematiikkaa ja kieliä kohtaan sekä vertaavat tyttöjen ja poikien kiinnostuksen kohteita toisiinsa samoin kuin myös oppiaineiden suosituimmuutta, koettua tärkeyttä ja eri aineiden hyödyllisyyttä. Artikkelellä johdattelee siis pohtimaan, mikä on musiikin asema nykyisin suomalaisten koululaisten näkökulmasta. Kuten Sintonen, myös tämän artikkelin kirjoittajat toteavat, että nykyään lapset ja nuoret kuuntelevat ja kuulevat musiikkia joka puolella ja jatkuvasti. Samalla tutkijat kysyvät, onko koulun musiikkikasvatuksella merkitystä aikana, jolloin lapset itsenäisesti lataavat netistä musiikkia mobiililaitteisiinsa ja kuuntelevat musiikkia istuessaan bussissa tai vaikkapa lenkkeillessään ulkona.

Tieteellisten artikkelien lisäksi Helsingissä asuva emeritusprofessori Tom Regelski pohtii katsauksessaan kriittisesti ja poleemisesti sitä, miksi musiikkia pitäisi opettaa. Jos Juvonen, Lehtonen ja Ruismäki ovat kiinnostuneita oppilaiden näkökulmasta, tässä kirjoittaja tavoittelee yleisempää näkökulmaa, joka voisi ohjata ammattikuntaa ja opettajia. Musiikkikasvatustelehdessä tavoitteena on tarjota mahdollisimman monia näkökulmia erityisesti suomalaisen käytännön, mutta lisääntyvässä määrin myös kansainvälisen musiikkikasvatuksen kehittämiseksi, ideoiden herättämiseksi ja reflektiivisen ajattelun ylläpitämiseksi. ■

Lähteet

Juntunen, M.-L. 2011. Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M.-L. Juntunen (toim.) Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 36–94.

Väkevä, L. 2011. Keksimistehtävä musiikin oppimistulosten arvioinnissa – musiikin tekeminen luovuuden kanavojana. Teoksessa Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011: 11. Helsinki: Opetushallitus, 39–52. http://www.oph.fi/download/131643_Taito-_ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf. Luettu 1.8.2012.

Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa

– Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin

Taustalla

Musiikin kenttä on jatkuvasti globalisoitunut ja kaupalliset intressit sekä median välittämä musiikki valtaavat jatkuvasti alaa. Musiikkia on joka paikassa ja sen saavutettavuus on kasvanut ennenakemättömiin mittoihin. Monet kysyvätkin, onko koulun musiikkikasvatuksella enää merkitystä. Musiikkikasvattajat työskentelevät vakuuttaakseen sekä kasvatustieteilijät että kasvatulinjoista päättävät poliitikot siitä, että lasten ja aikuisten musiikkitoiminnan keskeinen tarkoitus on elämänlaadun parantaminen. Musiikkikasvatus on tunnekasvatuksen muoto, joka tuo elämään mielekkyyttä (Lehtonen 2007, 21–24). Näin siitä huolimatta, että varsinkaan yläkoulun oppilaat eivät pidä musiikkia yhtä tärkeänä kuin muita kouluaineita. (Ghazali & McPherson 2009; McPherson 2007). Monet oppilaat pitävät musiikkikasvatusta vaikeana, koska se ei anna heille mahdollisuuksia omien kykyjensä täysimittaiseen hyödyntämiseen (O'Neill & McPherson 2002). Toisaalta musiikkikasvatusta toteutetaan hyvin eri tavalla eri puolilla maailmaa ja monissa maissa se lainkaan kuulu koulun oppiainevalikoimaan.

Tutkimuksen toteuttaminen ja teorettinen kehys

Tämän tutkimuksen tarkoitus on valottaa musiikkiharrastajien kiinnostusta musiikkia, matematiikkaa ja kieliä kohtaan sekä verrata suomalaisten tyttöjen ja poikien sekä musiikin harrastajien ja harrastamattomien kiinnostuksen kohteita toisiinsa. Tarkastelemme myös oppiaineiden suosituimmuutta, koettua tärkeyttä ja eri aineiden hyödyllisyyttä. Käsillä olevan artikkelin aineisto kerättiin vuosina 2007–2008 (n=1654). Kyselyt lähetettiin sähköpostissa Suomen kaikkiin kouluihin, joiden sähköpostiosoite oli saatavilla. Otantaa voidaan pitää ryväsotantana, sillä sähköpostiviesti saavutti useimmat koulut, mutta koulujen rehtorit eivät välttämättä toimittaneet sitä oppilaiden vastattavaksi. Vastauksia saatiin seuraavilta paikkakunnilta (29): Lieksa, Ilomantsi, Helsinki, Hämeenlinna, Joensuu, Lahti, Saarijärvi, Rauma, Siilinjärvi, Savukoski, Pälkäne, Kuopio, Ähtäri, Juankoski, Kemi, Taivalkoski, Jalasjärvi, Kotka, Anjalankoski, Karhula, Utsjoki, Iisalmi, Pukkila, Tornio, Nilsia, Kauhajoki, Tampere, Puolanka ja Kitee. Vastausten kokonaismäärän ja paikkakuntien maantieteellisen sijoittumisen perusteella otoksen voidaan katsoa kuvaavan kohtalaisen kattavasti suomalaisten koululaisten ajatuksia. Kyselyn lisäksi teimme haastatteluja, joiden tarkoituksena oli konkretisoida erilaisten valintojen taustalla vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimus on osa kahdeksan maata käsittävää tutkimushanketta, jota johtaa Melbournen yliopiston professori Gary McPherson. Suomen lisäksi tutkimukseen osallistuivat myös USA, Meksiko, Brasilia, Hong Kong, Kiina, Etelä-Korea ja Israel. Kokonaisuaineisto käsitti kaikkiaan 24 143 vastaajaa eri maista. Tässä artikkelissa käsittelemme vain muutamia kysymyksiä laajas-

ta lomakekyselystä. Kyselylomakkeilla kerätty tieto jäi valitettavan pintapuoliseksi, mistä syystä täydensimme sitä teemahaastattelemalla yhden turkulaisen lukion toisen luokan luokanvalvojaa ja oppilaita (N=20). Haastattelu toteutettiin vapaamuotoisena yksilöhaastatteluna, jonka teemat olivat samoja kyselylomakkeessa. Suppeaa haastatteluaineistoa ei voi pitää edustavana, vaan haastattelun tarkoitus oli täydentää tilastollista aineistoa esimerkinomaisella laadullisella aineistolla. Tässä suhteessa olisikin ollut mielenkiintoista liittää tutkimukseen laajempi systemaattinen teemahaastatteluaineisto, jonka kautta olisi saatu tarkempaa tietoa esimerkiksi valintojen taustalla vaikuttavista tekijöihin tai sukupuolten ja eri-ikäisten oppilaiden välisistä eroista.

Kouluaikana tehdyt valinnat vaikuttavat opiskelumahdollisuuksiin, niitä rajoittaan tai laajentaen. Oppiainevalintoihin vaikuttavat oppilaiden odotukset menestymisestä ja heidän subjektiiviset arvostuksensa. Ratkaisevassa asemassa ovat myös vanhempien odotukset, (Aunola 2002, 105–126; McPherson 2009; Eccles, Adler & Kaszala 1982) jotka ennakoivat oppilaiden tulevia akateemisia saavutuksia ja joilla on yhteys myös eri oppiaineiden arvostukseen. Oppilaiden valintapäätöksiä, oppiaineisiin kohdistuvia odotuksia, oppimisvaikeuksia ja onnistumisen kokemuksia tutkitaan paljon, juuri koska niillä on suuri merkitys myöhempiin valintoihin. (O'Neill & McPherson 2002; McPherson & Hendricks 2011). Ecclesin ja Wigfieldin odotusarvo-motivaatioteoria toimii käsillä olevan tutkimuksen teoreettisena perustana (Eccles, Wigfield & Schiefele 1998). Eri oppiaineisiin kohdistuvat motivaatorakenteet ovat koko kouluaajan läheisessä vuorovaikutuksessa ulkoisten ja sisäisten motivaatiotekijöiden kanssa. Ulkoisia tekijöitä ovat kotiympäristö, vanhemmat, yhteisö ja toverit ja sisäisiin kuuluvat persoonallisuus, itsetunto, omista asioista päättäminen, toimintatavoitteet ja kiinnostuksen kohteet.

Motivaatio

Motivaatio viittaa käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmään. Motiiveilla viitataan tarpeiden, halujen ja viettien kaltaisiin sisäisiin yllykkeisiin sekä ulkoiisiin tavoitteisiin, palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön toiminnan aktiivisuutta ja suuntautumista. Ne voivat myös olla päämääräsuuntautuneita, tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motivaatiosta erotetaan myös vireys ja suunta. Peltosen ja Ruohotien (1992, 16–17) määrittelyn lähtökohtana ovat yksilön kokonaistila tai toimintaa aikaansaavat prosessit, jolloin motivaatiota voidaan luonnehtia kolmella ominaisuudella: 1) Vireys, joka viittaa energiavoimaan yksilössä ja joka ajaa häntä käyttäytymään tietyllä tavalla. 2) Suunta, joka viittaa toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen; yksilön käyttäytyminen on suunnattu jotakin kohti. 3) Systeemiorientoituminen, joka viittaa yksilössä ja ympäristössä oleviin voimiin, jotka palauteprosessin kautta joko vahvistavat hänen tarpeensa intensiteettiä ja energiansa suuntaa tai saavat hänet luopumaan toimintasuunnasta ja suuntaamaan ponnistuksensa toisaalle. Motivaatioprosessit kehittyvät ja muuttuvat jatkuvasti. Asenne ja motivaatio erottuvat siten, että asenne on pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius, kun taas motivaatio on lyhytaikainen ja liittyy yhteen tilanteeseen kerrallaan.

Asenne vaikuttaa toiminnan laatuun ja motivaatio toiminnan vireyteen. Motivaation muutokset eivät välttämättä vaikuta kyseisen alueen asenteisiin. Asenteen synonyymi, yleis-motivaatio, erotetaan tilannemotivaatiosta, jolla tarkoitetaan tilanteesta toiseen vaihtelevaa motivaatiota. Tilannemotivaation vaikuttavat yksilön sisäiset ja ulkoiset pyrkimykset, erityisesti se, millaiseksi yksilö arvioi tavoitteen merkityksen. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17–18) Ruohotie (1998, 34–35; 2002, 37–70) erottaa motivaatiosta myös tahdon. Tahdonalaisia rakenteita ovat sitkeys ja tahto oppia. Kun tahto on riittävän vahva, viemme opinnot loppuun ja kykenemme arvioimaan niiden sujumista.

Motivaatio jaetaan usein sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäisesti motivoitunut opiskelija on kiinnostunut opiskeltavista sisällöistä, kun taas ulkoisesti motivoitunut tavoittelee arvosanoja ja muita ulkoisia palkkioita (Anttila & Juvonen 2002, 102). Sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta

käytetään myös käsitteitä sisällöllinen ja välineellinen motivaatio. Opiskelumotivaatiotutkimusten avulla etsitään vastauksia siihen, miksi jotkut oppilaat lannistuvat vaikeuksissa, kun toiset pitävät haasteista ja ponnistelevat eteenpäin epäonnistumisista huolimatta. Aunolan (2002, 105–126) mukaan koulumenestys ei niinkään ole seurausta lahjakkuudesta, vaan pikemminkin vanhempien ja oppilaan arvostuksista ja omaa menestystä koskevista ennakoineista (ks. myös Wigfield & Eccles 2000, 68–81). Myös harrastuksilla on myönteisiä vaikutuksia kehittäessään oppilaiden taitoja, kannustaessaan yhteistoimintaan, tuottaessaan onnistumisen kokemuksia ja tarjotessaan positiivisia suhteita aikuisiin ja muihin välittäviin ihmisiin.

Piirreteorian mukaan motivaatiota on pidetty yksilön yleisenä suuntautumisenä koulunkäyntiin, eikä sitä ole eritelty aihealueisiin (esim. Murphy & Alexander 2000). Tarkastelutapa soveltuu koulua aloittavien tutkimukseen, sillä heidän eriytymätöntä motivaatiotaan hallitsee yleinen kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan (Harter 1983; Jacobs ym. 2002.) Toinen lähestymistapa liittyy oppiainekohtaiseen motivaatioon. Eccles (1993) ja Wigfield tutkimusryhmineen (1997) totesivat, että koulumotivaatio tarkentuu ainekohtaiseksi jo koulunkäynnin alkuvaiheessa. (Eccles ym. 1993; Wigfield ym. 1997). Samaan päätelmään päätyi Aunola. Tyttöillä eriytyminen tapahtuu pokia aikaisemmin. (Aunola 2002, 119–120.)

Odotusarvoteoria

Odotusarvoteorioita on esitetty jo 1960-luvulta lähtien (mm. Vroom 1964; Atkinson 1964). Ne pyrkivät selittämään motivaatiota joidenkin yllykkeiden kautta: oletetaan, että motivaatio on suurempi, mitä varmemmin yksilö uskoo pääsevänsä haluttuun lopputulokseen ja mitä arvokkaammaksi hän sen kokee. (Bandura 1997, 125.) Wigfieldin ja Ecclesin (2000) mukaan oppilaan valintojen, sitkeyden ja suoriutumisen taustalla vaikuttavat odotukset (itseän ja suoriutumiseen liittyvät uskomukset) ja arvot (tehtävään ja toimintaan liittyvät arvostukset). Samojen tutkijoiden (2002) mukaan kompetenssiuskomukset liittyvät siihen, miten hyvin opiskelija uskoo selviytyvänsä oppiaineesta sekä siihen liittyvistä erityishaasteista. Ne poikkeavat jonkin verran Banduran (1997) minäpystyvyyden käsitteestä tai Decin ja Ryanin (2000) itsehallinnan käsitteistä.

Pystyvyyttä pidetään yksilön käsityksenä omasta kyvystään selviytyä yksittäisistä tehtävistä rajatussa kontekstissa. Wigfield ja Eccles pyrkivät tutkimaan rakenteita laajemmassa yhteydessä kysymällä esimerkiksi ”kuinka hyvä olet musiikissa?” Kykyuskomukset ennakoivat myös toimintasadonnaisia tuloksia, kuten arvosanoja (Wigfield & Eccles 2009). Wigfieldin ja Ecclesin (2000) mukaan opiskelumotivaatioon vaikuttaa myös se, millainen arvo eri tehtäville ja oppiaineille annetaan. Eccles ryhmineen (1982; 1993) jakoi tehtävän arvon: 1) saavutusarvoon, 2) kiinnostusarvoon, 3) hyötyarvoon sekä 4) kuluihin. Saavutusarvo perustuu siihen, miten tärkeänä yksilö pitää hyvää suoriutumista. Kiinnostusarvo tarkoittaa sitä, missä määrin tehtävä miellyttää ja tuottaa nautintoa. Hyötyarvo viittaa siihen, miten paljon tehtävästä on hyötyä tulevaisuudensuunnitelmien kannalta tai johtaako se jonkin muun tavoitteen saavuttamiseen. Kulut ovat suorittamiseen liittyviä uhrauksia: miten paljon tehtävä rajoittaa muihin toimintoihin osallistumista sekä sitä, kuinka paljon vaivaa tehtävä vaatii, tai minkä verran se aiheuttaa frustraatiota. Kiinnostusarvo edustaa sisäistä motivaatiota. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18–21.) Kiinnostusarvo voi ilmetä harrastamisena, jolla on todettu olevan voimakas vaikutus oppiaineen arvostukseen (Eccles, O’Neil & Wigfield 2005). Taide- ja taitoaineissa harrastus lisää opetuksen arvostusta. Harrastajat myös kokevat opetuksen muita käytännölläheisemmäksi ja useimpien mielestä heidän harrastamaansa ainetta pitäisi opettaa koulussa enemmän.

Ulkoisen motivaatio liittyy oppimisen hyötyarvoon, sillä ulkoisesti (välineellisesti) motivoitunut on ensisijaisesti kiinnostunut opiskelun tuottamista tehtävien ulkopuolella olevista palkkioista. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18–21.) Myös hyötyarvo on tärkeä, sillä koulunkäynnin mielekkäys perustuu myös siihen, miten oppilas paljon kokee sen palvelevan omia

koulutuksellisia ja ammatillisia päämääriään. Hyötyarvolla on vaikutus motivaation syntyyn, vaikka pelkkä relevanssikokemukseen perustuva ponnistelu ei riitä takaamaan lopputulosta tai oppimisprosessista nauttimista. Kiinnostuksiin ja arvostuksiin vaikuttavat myös valinnan vapaus ja mahdollisuudet.

Pystyvyys ja opiskelumotivaatio

Banduran käsitteelle “self-efficacy” on etsitty suomenkielisiä vastineita, kuten Ruohotien (1998) “tehokkuususkomus” ja “omaehtoinen tehokkuus”. Sittemmin “minäpystyvyys” on vakiintunut alan terminologiaan. Bandura (1997) määrittelee minäpystyvyyden yksilön käsitykseksi omista kyvyistään organisoida ja toteuttaa erilaisia tehtäviä. Toiston välttämiseksi tässä artikkelissa puhutaan tämän jälkeen pelkästä pystyvyydestä, jolla tarkoitetaan samaa asiaa. Yleensä ihmiset saavuttavat positiivisen pystyvyyden ja kiinnostuksen niissä aineissa, joissa he menestyvät ja joissa liikutaan heidän vahvuusalueillaan (mm. Denissen, Zarret & Eccles 2007). Mikäli yksilö uskoo pystyvänsä vaikuttamaan oppimiseensa ja onnistuvansa tehtävässään, hän myös ponnistelee sinnikkäästi ja määrätietoisesti tavoitteen saavuttamiseksi (Pint-rich & McKeachie 2000, 36–37). Pystyvyys parantaa motivaation lisäksi myös muistin ja kognitiivisen prosessoinnin tehokkuutta (Berry 1987). Suorituskykyyn liittyvät uskomukset vaikuttavat tehokkaan ponnistelun lisäksi myös vastoinkäymisten sietämiseen.

Lapsilla on kahdenlaisia käsityksiä pystyvyydestä. Ensimmäisen mukaan lapsi ajattelee sen olevan ominaisuus, jota ei voi kehittää harjoittelemalla. Toisen mukaan pystyvyyttä voidaan kehittää harjoittelemalla. Dweckin ja Leggettin (1988) mukaan pystyvyydskäsitykset vaikuttavat motivaatioon: lapsista, jotka pitivät pystyvyyttä staattisena ominaisuutena, epäonnistuminen tuntui lamaanuttavalta, koska he eivät uskoneet voivansa lisätä pystyvyyttään. Dynaamisen käsityksen omaksuneet lapset jatkoivat sinnikkäästi harjoittelua, vaikka he eivät välttämättä menestyneetkään annetuissa tehtävissä. Haastatteluun osallistunut lukio-opettaja kuvasi pystyvyyden ja harjoittelun suhdetta seuraavasti:

Monissa vaikeina pidetyissä kouluaineissa huomaa sen, että oppimisvaikeudet tyrehdyttävät harjoittelun ja yrittämisen kokonaan. Kun jokin asia tuntuu vaikealta, sitä täytyisi harjoitella enemmän, mutta monet oppilaat tekevät juuri päinvastoin. Vaikean asian harjoittelu lopetetaan valitettavasti kokonaan ja ajatellaan, ettei kun jokin ei suju, niin se ei kerta kaikkiaan suju, vaikka kuinka harjoittelisi. Tässä on tehtävä paljon työtä löytääkseen sopivia keinoja saada aikaan onnistumisia ja palauttaa usko harjoitteluun.

Kotikasvatuksessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa välittyneet uskomukset vaikuttavat olennaisesti pystyvyyteen. Lapsi saa kotoa ensimmäiset kokemukset pystyvyydestään (vrt. Ruismäki & Tereska 2006), minkä jälkeen laajeneva sosiaalinen verkosto nostaa vertaisryhmät tärkeäksi osaksi pystyvyyden kehitystä. Etenkin sisarukset ovat merkittävässä asemassa (Bandura 1997, 169–174). Myös vanhemmat saattavat vakuuttaa lapselleen erinomaisuutta tietyn tyyppisissä tehtävissä. Vastaavasti lapsi oppii toisten vihjeistä myös pitämään itseään heikkona. Vihjeet voivat olla suorita tai suullisia, mutta myös epäsuoria, nonverbaaleja. Hankalinta on, jos opettaja vähättelee oppilaan kykyjä tai ei näytä edes huomaavan häntä. Haastattelemamme lukio-oppilas kuvasi kokemustaan seuraavasti:

Seitsemällä luokalla musiikinopettajaksemme tuli sijainen, jolla oli suosikkeja joita hän piti muita parempina. Olin kateellinen heidän saamastaan eriarvoisesta kohtelusta. Tilanne synnytti myös katkeruutta epäoikeudenmukaista opettajaa kohtaan... Luulen, että syyt kohteluuni liittyivät enemmänkin siihen, että olin hiljainen oppilas, enkä tuonut itseäni esille...!

Vanhempien usko lastensa koulumenestykseen ohjaa kykyuskomuksia jopa lasten todellista taitotasoa enemmän (Aunola 2002, 115). Lastensa taitoihin luottavat vanhemmat tukevat las-

ten positiivisia kouluasenteita, jolloin lapset ovat positiivisia ja näkevät itsensä myönteisessä valossa. Vastaavasti vanhempien epävarmuus lastensa kykyjen suhteen näkyy kielteisenä suhtautumisena omiin kykyihin ja suoriutumiseen. Vanhempien käsitykset lapsensa taidoista myös eroavat sukupuolen mukaan. Etenkin äidit ajattelevat poikien olevan parempia matematiikassa ja tyttöjen lukemisessa. Vanhemmat ajattelevat, että matematiikassa pärjääminen vaatii tytöiltä enemmän työtä ja yritteliäisyyttä kuin pojilta. (Aunola 2002,115–116.) Grolnickin, Ryanin ja Decin (1991) mukaan lapsen autonomian tukeminen ja vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin parantavat koulumenestystä ja lisäävät lapsen uskoa kykyihinsä

Tutkimustulokset

Aineistoa tarkasteltiin luokka-asteittain sekä sukupuolen että musiikin harrastuksen suhteen, jolloin musiikkiharrastukseksi katsottiin se, että oppilas saa opetusta jossakin instrumentissa tai laulussa. Aineisto oli seuraavanlainen:

Taulukko 1. Musiikkiharrastajien jakauma sukupuolen ja luokka-asteen mukaan

| Luokka -aste | Tyttöjä | Poikia | Musiikkiharrastus | | Kullakin luokka-asteella olevista oppilaista harrastaa musiikkia |
|---------------------|------------|------------|-------------------|--------------|--|
| | | | Tytöitä | Poikia | |
| 5.luokka | 93 | 89 | 32 | 12 | 24 % |
| 6.luokka | 118 | 103 | 36 | 19 | 28 % |
| 7.luokka | 145 | 128 | 36 | 26 | 23 % |
| 8.luokka | 120 | 138 | 35 | 24 | 23 % |
| 9.luokka | 138 | 96 | 37 | 20 | 24 % |
| Lukion 1.luokka | 155 | 73 | 44 | 13 | 25 % |
| Lukion 2.luokka | 101 | 40 | 21 | 5 | 18 % |
| Lukion 3.luokka | 68 | 46 | 19 | 5 | 21 % |
| YHTEENSÄ | 838 | 713 | 260 | 124 | 25 % Kaikista harrastaa musiikkia |
| Musiikkia harrastaa | | | 31 % tytöistä | 17 % pojista | |

Aluksi tarkastelimme aineiston frekvenssi- ja prosenttijakaumia, minkä jälkeen tiivistimme tuloksia yhdistämällä Likert-asteikon myönteiset ja kielteiset vastausvaihtoehdot (täysin samaa mieltä, melko samaa mieltä sekä täysin erimieltä ja melko erimieltä). Aineiston analyysissä käytimme suorien jakaumien lisäksi myös ristiintaulukointia (ottaen huomioon normaalijakautuman vaatimukset) sekä erillisten aineistojen T-testiä. Tuloksien analyysissä ja tulkinnassa sovelsimme normaaleja merkitsevyystasoja ($p < 0,05$). Muuttujien välisien erojen testaamiseen käytimme frekvensseistä laskettua Khin neliötestiä. Tarkoitus oli selvittää useamman kuin yhden eron yhtäaikainen testaus ja se, poikkesivatko jakaumat merkitsevästi siitä, mitä saataisiin täysin sattumanvaraisesti. Nyrkkisääntönä oli, että pidimme standardoitua residuaalia merkitsevänä silloin, kun sen itseisarvo oli noin kaksi. Aineistoa tarkasteltiin luokka-asteittain sekä vertaillen tyttöjen ja poikien välisiä tunnuslukuja sekä musiikkiharrastajia ja ei harrastajia.

Aluksi vertailimme oppiaineista pitämistä eri luokka-asteilla tyttöjen ja poikien välillä sekä musiikin harrastamisen mukaan. Tuloksia tiivistääksemme yhdistimme alkuperäisen viisipor-taisen asteikon negatiiviset (”en pidä lainkaan” ja ”en pidä juuri lainkaan”) sekä positiiviset (”pidän erittäin paljon” sekä ”pidän melko paljon”) luokat toisiinsa, mistä saimme kolmipor-taisen luokituksen, ”en pidä”, ”siltä väliltä” ja ”pidän”. Tämän jälkeen poistimme vielä ”siltä väliltä” luokan, jotta saimme erot paremmin näkyville. (Selvyyden parantamiseksi esitämme prosenttiosuudet kokonaislukuina.)

Taulukko 2. Musiikista, matematiikasta ja vieraista kielistä pitäminen sukupuolen ja musiikin harrastamisen mukaan (Taulukko on koottu lukuisista ristiintaulukoinneista, tilastollisesti merkitsevät khin neliön p-arvot on mainittu ao. kohdassa tekstiä.)

| Luokka-aste | Vertailuaineet | Tyttö | | Poika | | Ei musiikkiharrastusta | | Musiikkiharrastus | | Kaikki | |
|------------------|----------------|-----------|---------|-----------|---------|------------------------|---------|-------------------|---------|-----------|---------|
| | | En pidä % | Pidän % | En pidä % | Pidän % | En pidä % | Pidän % | En pidä % | Pidän % | En pidä % | Pidän % |
| 5. luokka | Musiikki | 10 | 81 | 11 | 48 | 10 | 60 | 11 | 74 | 10 | 65 |
| | Matematiikka | 30 | 41 | 15 | 67 | 24 | 53 | 16 | 59 | 22 | 54 |
| | Kielet | 20 | 59 | 11 | 58 | 14 | 59 | 19 | 58 | 15 | 59 |
| 7. luokka | Musiikki | 12 | 66 | 25 | 37 | 22 | 47 | 7 | 75 | 18 | 52 |
| | Matematiikka | 40 | 26 | 37 | 26 | 38 | 26 | 43 | 29 | 39 | 26 |
| | Kielet | 15 | 49 | 39 | 31 | 27 | 38 | 23 | 48 | 26 | 40 |
| 9. luokka | Musiikki | 13 | 67 | 25 | 47 | 20 | 51 | 7 | 86 | 18 | 59 |
| | Matematiikka | 40 | 31 | 36 | 22 | 42 | 26 | 26 | 35 | 39 | 28 |
| | Kielet | 25 | 52 | 40 | 28 | 34 | 41 | 19 | 47 | 31 | 42 |
| Lukion 1. luokka | Musiikki | 13 | 66 | 29 | 48 | 22 | 51 | 5 | 86 | 18 | 60 |
| | Matematiikka | 41 | 34 | 27 | 36 | 31 | 36 | 49 | 32 | 36 | 34 |
| | Kielet | 10 | 62 | 14 | 55 | 12 | 56 | 11 | 73 | 11 | 60 |
| Lukion 2. luokka | Musiikki | 21 | 56 | 17 | 52 | 22 | 50 | 8 | 81 | 20 | 55 |
| | Matematiikka | 35 | 40 | 27 | 40 | 29 | 41 | 42 | 38 | 33 | 40 |
| | Kielet | 19 | 61 | 32 | 32 | 25 | 48 | 11 | 58 | 23 | 53 |
| Lukion 3. luokka | Musiikki | 22 | 59 | 24 | 43 | 28 | 49 | 4 | 87 | 23 | 52 |
| | Matematiikka | 40 | 37 | 24 | 37 | 30 | 37 | 50 | 29 | 34 | 36 |
| | Kielet | 13 | 62 | 22 | 48 | 17 | 55 | 12 | 58 | 16 | 56 |

5. luokalla tytöt pitivät musiikista tilastollisesti erittäin merkitsevästi poikia enemmän ($p=0,000$). Kaikki musiikkiharrastajat eivät kuitenkaan pitäneet koulumusiikista, mikä saattaa liittyä opettajasta pitämiseen ja opetuksen sisältöön. Yksi haastateltu naispuolinen lukiolainen kuvasi opettaja- ja sisältötekijöitä seuraavasti:

Kyllä oppilaat kiinnostuvat oppiaineesta paljolti opettajapersoonan kautta, joka voi joko olla äärimmäisen kannustava tai tappaa nopeasti kaiken kiinnostuksen. Meillä oli yksi musiikinopettaja, joka veti kaikki tunnit samalla kaavalla. CD-levy soimaan ja laulakaa mukana. Se siitä musiikinopetuksesta sitten...

Kuitenkin neljä viidestä musiikin harrastajasta ilmoitti pitävänsä musiikista, mikä on selvästi suurempi määrä kuin muilla. Mielenkiintoista on myös, että musiikin harrastajat (59 %) pitivät viitosluokalla muita (54 %) enemmän matematiikasta. Pojat (67 %) pitivät matematiikasta tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p=0,000$) tyttöjä (41 %) enemmän. Sen sijaan kielten suhteen tällä luokka-asteella ei ilmennyt kovin suuria eroja.

Seitsemännenten luokan tyttöjen kiinnostus musiikkia kohtaan tunti säilyvän, sillä heistä kaksi kolmannelta (66 %) piti musiikista, kun pojista vain runsas kolmannes (37 %) ilmoitti pitävänsä musiikista. Syytä voi etsiä esimerkiksi myös siitä, ettei koulumusiikilla ollut tarttumapintaa poikien harrastaman nuorisomusiikkiin:

Tuossa yläasteella jengistä tuli yhtäkkiä hoppareita, räpäreitä ja hevareita. Vaikka toi porukka diggas musiikista, ei sillä ollut mitään tekemistä koulun musiikinopetuksen kanssa, vaan tää oli lähinnä meidän oma juttu, jota ei koulussa ymmärretty.

Musiikin harrastajat pitivät kuitenkin aineesta selvästi muita enemmän (75 %). Kiinnostus matematiikkaa kohtaan oli molemmilla sukupuolilla miltei samoissa lukemissa, sillä suunnilleen neljännes ilmoitti pitävänsä siitä. Musiikin harrastajat pitivät matematiikasta muita enemmän (29 %). Seitsemännellä luokalla tyttöjen (49 %) kielistä pitäminen jatkui vahvana kun taas pojilla se heikkeni (36 %). Seitsemännenten luokan musiikin harrastajat pitivät myös kielistä (48 %) selvästi muita (38 %) enemmän.

Yhdeksännellä luokalla tyttöjen kohdalla tapahtuu jonkinlainen polarisaatio, sillä sekä matematiikasta pitämättömien että pitävien ryhmät kasvavat. Poikien tilanne pysyi sen sijaan ennallaan. Myös kielissä tilanne pysyi suunnilleen samana, sillä tytöistä yli puolet ja pojista alle kolmannes ilmoitti pitävänsä kielistä. Yhdeksäsluokkalaisten musiikkiharrastus näyttää kulkevan käsi kädessä matematiikan ja kielten suosimisen kanssa. Musiikista piti miltei yhdeksän kymmenestä (88 %) musiikin harrastajasta (muut 51 %), matematiikasta 35 % runsas kolmannes (muut 26 %) ja kielistä lähes puolet (47 % / muut 41 %).

Lukioluokilla kaikista aineista pitäminen oli jonkin verran korkeammalla, mikä voi olla yhteydessä siihen, että oppilaiden mielessä on piakkoin edessä olevat ylioppilaskirjoitukset ja niitä seuraava kilpailu opiskelupaikoista. Pojat pitivät koko lukion ajan tyttöjä enemmän matematiikasta. Tytöt puolestaan suosivat musiikkia ja kieliä. Lukiossa musiikin harrastajat pitivät matematiikasta ei-musiikin harrastajia vähemmän. Sen sijaan musiikin ja kielten suosio on muita korkeammalla.

Sukupuolen ja oppiaineiden suhde koko aineistossa oli sellainen, että tytöt pitivät tilastollisesti erittäin merkitsevästi poikia enemmän musiikista ($p=0,001$). Vastaavasti pojat pitivät matematiikasta tyttöjä enemmän ($p=0,004$). Tytöt pitivät kielistä tilastollisesti erittäin merkitsevästi poikia enemmän ($p=0,001$). Musiikkiharrastus erotteli myös eri oppiaineita tilastollisesti merkitsevästi toisistaan, sillä musiikin harrastajat pitivät muita enemmän musiikista ($p=0,001$), kielistä ($p=0,001$), äidinkielestä ($p=0,001$), kuvataiteesta ($p=0,002$) ja uskonnosta ($p=0,007$). Miespuolinen musiikin harrastaja kuvasi asiaa seuraavasti:

Mä olen kai vähän sellanen humanisti, joka arvostaa musiikkia, kirjallisuutta, kieliä, historiaa ja elokuvia. Tässä suhteessa mä olen erilainen kun mun paras kaveri, jolle ykkösiä ovat matikka, fysiikka ja kemia, joista mä en taas jaksa innostua. Olen ajatellut joko historian tai musiikin opintoja ja etenkin musiikista kirjottaminen on lähellä sydäntä. (rumpuja soittava poika)

Oppiaineiden suosituimmuus

Seuraavaksi oppilaita tarkastellaan yhtenäisenä joukkona, joka tekee tuloksista väkisininkin melko karkeita. Tilanteesta olisi saatu seikkaperäisempi kuva esimerkiksi käyttämällä nominaalias-teikollisten muuttujien käyttämisen sallivaa lineaarista regressioanalyysiä.

Keskiarvojen perusteella laadittu suosituimmuusjärjestys oli kaikkien vastaajien kesken seuraava:

Taulukko 3. Oppiaineiden suosituimmuusjärjestys keskiarvojen ja keskihajontojen mukaan tarkasteltuna.

| Oppiaine | Keskiarvo | Keskihajonta | Suosituimmuus |
|----------------------------|------------|--------------|---------------|
| Liikunta | 3,6 | 2,6 | 1 |
| Musiikki | 4,1 | 2,6 | 2 |
| Kuvataide | 4,7 | 2,7 | 3 |
| Kielet | 4,7 | 2,4 | 4 |
| Historia/yhteiskuntaoppi | 4,8 | 2,5 | 5 |
| Äidinkieli | 5,4 | 2,1 | 6 |
| Ympäristö- ja luonnontieto | 5,4 | 2,3 | 7 |
| Matematiikka | 5,7 | 2,6 | 8 |
| Uskonto | 6,5 | 2,3 | 9 |

Vastaajat pitivät eniten taide- ja taitoaineista, sillä ykköseksi sijoittui liikunta ja terveystieto, toiseksi musiikki ja kolmanneksi kuvataide. Naispuolinen haastateltu kommentoi liikunnan suosiota seuraavasti:

Liikunta on tärkeä, kun ajattelee omaa terveyt ja ulkonäköä, jota korostetaan joka paikassa. Et, ei o kiva olla läski tai muuten kömpelö. Kyllä ton liikunnan suosion voi panna sen piikkiin, et sen jälkeen kun peili keksittiin, on sille riittänyt harrastajia.

Sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja ($p=0,000$) kaikkien muiden kouluaineiden paitsi uskonnon kohdalla. Tytöillä musiikki, liikunta ja kuvataide hallitsevat taito- ja taidaineapainotteista top kolme -suosituimmuusjärjestystä. Pojilla järjestys on toisenlainen: liikunta, historia, musiikki.

Taulukko 4. Tyttöjen ja poikien suosikkiaineet keskiarvon ja keskihajonnan mukaan tarkasteltuna.

| Tyttöjen ranking | | | Poikien ranking | | |
|----------------------------|------------|--------------|----------------------------|------------|--------------|
| Aine | Keskiarvo | Keskihajonta | Aine | Keskiarvo | Keskihajonta |
| Musiikki | 3,7 | 2,5 | Liikunta | 3,1 | 2,5 |
| Liikunta | 3,9 | 2,6 | Historia | 4,2 | 2,4 |
| Kuvataide | 4,0 | 2,7 | Musiikki | 4,6 | 2,7 |
| Kielet | 4,5 | 2,4 | Ympäristö- ja luonnontieto | 4,9 | 2,3 |
| Äidinkieli | 4,9 | 2,0 | Kielet | 5,0 | 2,4 |
| Historia/yhteiskuntaoppi | 5,3 | 2,4 | Matematiikka | 5,2 | 2,6 |
| Ympäristö- ja luonnontieto | 5,7 | 2,2 | Kuvataide | 5,4 | 2,6 |
| Matematiikka | 6,0 | 2,5 | Äidinkieli | 5,9 | 2,0 |
| Uskonto | 6,6 | 2,3 | Uskonto | 6,5 | 2,3 |

Seuraavaksi tarkastelimme musiikin harrastuksen suhdetta suosikkiaineisiin.

Taulukko 5. Suosikkiaineet musiikin harrastuksen mukaan.

| Musiikkiharrastus | | | Ei musiikkiharrastusta | | |
|----------------------------|------------|--------------|----------------------------|------------|--------------|
| Kouluaine | Keskiarvo | Keskihajonta | Kouluaine | Keskiarvo | Keskihajonta |
| Musiikki | 2,9 | 2,4 | Liikunta | 3,4 | 2,6 |
| Liikunta | 4,1 | 2,6 | Musiikki | 4,5 | 2,6 |
| Kuvataide | 4,6 | 2,7 | Kuvataide | 4,6 | 2,7 |
| Kielet | 4,6 | 2,3 | Historia | 4,8 | 2,5 |
| Historia | 5,2 | 2,4 | Kielet | 4,8 | 2,5 |
| Äidinkieli | 5,3 | 2,1 | Ympäristö- ja luonnontieto | 5,3 | 2,3 |
| Ympäristö- ja luonnontieto | 5,7 | 2,1 | Äidinkieli | 5,4 | 2,0 |
| Matematiikka | 5,8 | 2,5 | Matematiikka | 5,6 | 2,6 |
| Uskonto | 6,5 | 2,3 | Uskonto | 6,6 | 2,3 |

Musiikin harrastajien keskuudessa suosituin oppiaine on musiikki, mikä tosin oli lähes yhtä suosittu myös ei-harrastajien listalla. Kummankin ryhmän vähiten suosittu oppiaineet olivat matematiikka ja uskonto. Musiikin harrastajat erosivat ei-harrastajista, koska he suosivat tilastollisesti merkitsevästi enemmän musiikkia ($p=0,000$), liikuntaa ($p=0,000$), ympäristö- ja luonnontietoa ($p=0,001$) sekä historiaa ($p=0,004$).

Oppiaineiden tärkeys

Koko aineistoa tarkasteltaessa vastaajat pitivät tärkeimpänä saada hyviä arvosanoja kielistä. Seuraavaksi sijoittuvat matematiikka ja äidinkieli kun taas kaikkein merkityksettömimpinä pidetään musiikin, kuvataiteen ja uskonnon arvosanoja. Yllättävänä voi pitää liikunnan arvosanojen saamisen tärkeyttä. Lukion toisella luokalla opiskeleva tyttö kuvasi kielten merkitystä seuraavasti:

Kyllä kielet ovat tärkeitä, koska maailma muuttuu yhä pienemmäksi ja Suomi on pikkuikäinen kielialue maailman laidalla. On tärkeä osata kieliä, koska koskaan ei tiedä minne päin maailmaa tuleva tie vielä vie. Tällaiset vaihto-oppilashommat ja muu-kin kansainvälisyys on koko ajan lisääntynyt, joten ilman hyvää kielitaitoa ei kerta kaikkiaan pärjää.

Taulukko 6. Hyvien arvosanojen tärkeys sukupuolen mukaan.

| Oppiaine | Työt | | Oppiaine | Pojat | |
|----------------------------|------------|--------------|----------------------------|------------|--------------|
| | Keskiarvo | Keskihajonta | | Keskiarvo | Keskihajonta |
| Kielet | 4,3 | 0,9 | Kielet | 4,0 | 1,0 |
| Äidinkieli | 4,0 | 0,9 | Matematiikka | 3,9 | 1,0 |
| Matematiikka | 3,9 | 1,1 | Historia | 3,8 | 1,0 |
| Ympäristö- ja luonnontieto | 3,6 | 1,1 | Liikunta | 3,7 | 1,3 |
| Liikunta | 3,6 | 1,2 | Ympäristö- ja luonnontieto | 3,7 | 1,1 |
| Historia | 3,6 | 1,0 | Äidinkieli | 3,6 | 1,1 |
| Musiikki | 3,5 | 1,3 | Musiikki | 3,1 | 1,3 |
| Kuvataide | 3,4 | 1,3 | Uskonto | 3,0 | 1,2 |
| Uskonto | 3,2 | 1,2 | Kuvataide | 2,9 | 1,3 |

Tytöt pitivät tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,05$) poikia tärkeämpinä muiden aineiden hyviä arvosanoja liikuntaa, matematiikkaa sekä ympäristö- ja luonnontietoa lukuun ottamatta, joiden hyviä arvosanoja molemmat pitivät yhtä tärkeinä. Sekä pojat että tytöt pitivät musiikin, kuvataiteen ja uskonnon arvosanoja vähiten tärkeinä. Lukiolaistyyttö kuvasi haastattelussa tilannetta seuraavasti:

Kuvis, musiikki ja uskonto on sellasia hanttiaineita, joita moni harrastaa vapaa-aikana. Mulla on sellanen käsitys, ettei niiden arvosanoilla ole oikein mitään virkaa, ellei sitten tähtää alan opintoihin, joihin hakiessa arvosanalla saattaa olla jotain merkitystä. Koulussa noi aineet on tärkeitä lähinnä tommosen viihtymisen ja yhdes tekemisen kannalta.

Musiikin harrastajille oli tilastollisesti merkitsevästi muita tärkeämpää saada hyvä arvosana musiikista ($p = 0,000$), kielistä ($p = 0,012$), kuvataiteesta ($p = 0,025$) ja uskonnosta ($p = 0,030$). Eimusiikin harrastajat puolestaan arvostivat eniten liikuntaa, matematiikkaa sekä ja ympäristö- ja luonnontietoa (ero ei tilastollisesti merkitsevä).

Usko omaan pärjämiseen

Sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja sen suhteen, miten he uskoivat pärjäävänsä eri oppiaineissa, (pystyvyyssuomuksissa). Tytöt uskoivat pärjäävänsä musiikissa selvästi paremmin kuin pojat ($p = 0,000$). Suurin osa tytöistä uskoi pärjäävänsä musiikissa melko tai erittäin hyvin (94 %), kun taas joka kolmas poika uskoi pärjäävänsä musiikissa heikosti tai erittäin heikosti (38 %). Musiikkia harrastavalla tytöllä on selvä kuva poikien ja tyttöjen eroista:

Kyllä musiikki on sellainen tyttöjen juttu. Tytöt on parempia laulajia ja tunnepuolikin on hallus poikia paremmin. Pojat on sellasia jörriköitä, jotka ei uskalla näyttää tunteitaan.

Ympäristö- ja luonnontiedossa sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Sen sijaan historiassa ja yhteiskuntaopissa ero oli erittäin merkitsevä ($p = 0,000$), joissa poikien usko omaan menestykseen oli selvästi tyttöjä vankempi. Pojat uskoivat pärjäävänsä myös liikunnassa tyttöjä useammin ($p = 0,003$). Myös matematiikassa pojat uskovat menestyvänsä selvästi tyttöjä enemmän ($p = 0,000$). Vastaavasti tyttöjen luottamus omaan menestykseen äidinkielessä on selvästi poikia korkeampi ($p = 0,000$). Kaksi kolmannesta (62 %) tytöistä uskoo menestyvänsä äidinkielessä erittäin hyvin tai melko hyvin, kun taas pojista vain runsas kolmannes (40

%) uskoo omaan menestyvänsä. Kuvataiteessa tilanne on samanlainen ($p=0,000$), sillä tyttöjen usko menestymiseen on selvästi poikia korkeampi. Uskonnon ja kielten opiskelussa tyttöjen ja poikien usko menestymiseen on samoissa lukemissa, eikä eroja juuri löytynyt.

Taulukko 7. Usko eri aineissa menestymiseen musiikinharrastuksen mukaan

| Oppiaine | Musiikkiharrastaja | | Oppiaine | Ei musiikkiharrastusta | |
|----------------------------|--------------------|--------------|----------------------------|------------------------|--------------|
| | Keskiarvo | Keskihajonta | | Keskiarvo | Keskihajonta |
| Musiikki | 4,0 | 1,0 | Liikunta | 3,7 | 1,0 |
| Kielet | 3,7 | 0,9 | Äidinkieli | 3,5 | 0,9 |
| Äidinkieli | 3,6 | 0,9 | Kielet | 3,5 | 1,0 |
| Liikunta | 3,6 | 1,0 | Historia | 3,4 | 0,9 |
| Historia | 3,5 | 0,9 | Ympäristö- ja luonnontieto | 3,3 | 0,9 |
| Matematiikka | 3,4 | 1,1 | Matematiikka | 3,3 | 1,0 |
| Kuvataide | 3,4 | 1,1 | Kuvataide | 3,3 | 1,1 |
| Uskonto | 3,4 | 0,9 | Musiikki | 3,2 | 1,0 |
| Ympäristö- ja luonnontieto | 3,3 | 1,2 | Uskonto | 3,2 | 1,0 |

Musiikkiharrastajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi muista musiikin ($p=0,000$), uskonnon ($p=0,000$), kielten ($p=0,000$) sekä äidinkielen ($p=0,001$) ja kuvataiteen ($p=0,045$), suhteen. Musiikkiharrastajien usko omaan pärjäämiseen oli kaikissa mainituissa aineissa muita korkeampi. Ainoa oppiaine, se oli ei-harrastajia matalampi, oli liikunta (keskiarvot 3,6 ja 3,7). Ympäristö- ja luonnontiedossa keskiarvot olivat lähes samat. Kaikissa muissa aineissa musiikkiharrastajien usko omaan pärjäämiseen oli muita korkeampi. Haastatteluun osallistunut kitaristipoika kertoi:

Sillä, et sä olet hyvä musiikissa ja esiinnyt säännöllisesti vaikka koulun juhlissa on merkitystä. Se antaa itseluottamusta ja saa muutkin arvostamaan sua, joka taas vaikuttaa myönteisesti muihinkin aineisiin.

Aineet, joissa haluttaisiin menestyä

Musiikkia lukuun ottamatta kaikkien muiden aineiden kohdalla halussa menestyä sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ($p<0,05$). Kielet ja matematiikka ovat oppiaineita, joissa haluttiin menestyä. Poikien vastauksissa myös liikunta sijoittui suhteellisen korkealle. Pojilla myös historia sijoittui tyttöjä korkeammalle. Tyttöjenkin listalla musiikki jäi puolenvälin paikkeille ja pojilla selvästi sen alapuolelle.

Myös musiikkiharrastus ja harrastamattomuus erottelivat ryhmiä toisistaan.

Taulukko 8. Aine, jossa haluaisi olla paras musiikkiharrastuksen mukaan tarkasteltuna.

| Oppiaine | Musiikkiharrastaja | | Oppiaine | Ei musiikkiharrastusta | |
|----------------------------|--------------------|--------------|----------------------------|------------------------|--------------|
| | Keskiarvo | Keskihajonta | | Keskiarvo | Keskihajonta |
| Kielet | 3,3 | 2,1 | Kielet | 3,0 | 2,1 |
| Musiikki | 3,7 | 2,6 | Matematiikka | 3,8 | 2,4 |
| Matematiikka | 4,3 | 2,7 | Liikunta | 4,3 | 2,7 |
| Liikunta | 4,8 | 2,7 | Äidinkieli | 4,7 | 2,0 |
| Äidinkieli | 4,9 | 2,2 | Ympäristö- ja luonnontieto | 5,1 | 2,2 |
| Historia | 5,5 | 2,1 | Historia | 5,3 | 2,2 |
| Ympäristö- ja luonnontieto | 5,7 | 2,2 | Musiikki | 5,5 | 2,7 |
| Kuvataide | 5,9 | 2,9 | Kuvataide | 5,9 | 2,8 |
| Uskonto | 6,5 | 2,2 | Uskonto | 6,8 | 2,1 |

Musiikkiharrastus erotteli vastaajia musiikin ($p=0,000$), ympäristö- ja luonnontiedon ($p=0,000$), matematiikan ($p=0,003$) ja liikunnan suhteen ($p=0,003$). Musiikin harrastajien menestymisen halu oli muita korkeampi ainoastaan musiikissa ja uskonnossa, sen sijaan ei harrastajat halusivat pärjätä parhaiten kaikissa muissa aineissa.

Oppiaineiden vaikeaksi kokeminen

Oppiaineiden vaikeusjärjestyksessä sukupuolten välillä oli kieliä ja uskontoa lukuun ottamatta tilastollisesti merkitseviä eroja. Taulukossa vaikeimmaksi koettu aine on ylimpänä.

Taulukko 9. Oppiaineiden vaikeusjärjestys sukupuolen mukaan tarkasteltuna. (Ylinnä vaikein aine, alinna helpoin.)

| Oppiaine | Tytö | | Oppiaine | Poika | |
|----------------------------|------------|--------------|----------------------------|------------|--------------|
| | Keskiarvo | Keskihajonta | | Keskiarvo | Keskihajonta |
| Matematiikka | 3,6 | 2,6 | Kielet | 4,3 | 2,7 |
| Ympäristö- ja luonnontieto | 3,8 | 2,1 | Äidinkieli | 4,4 | 2,1 |
| Kielet | 4,2 | 2,7 | Uskonto | 4,5 | 2,0 |
| Historia | 4,3 | 2,2 | Matematiikka | 4,5 | 2,8 |
| Uskonto | 4,6 | 2,0 | Ympäristö- ja luonnontieto | 4,6 | 2,2 |
| Äidinkieli | 5,2 | 1,9 | Historia | 5,3 | 2,4 |
| Kuvataide | 6,3 | 2,6 | Kuvataide | 5,5 | 2,7 |
| Liikunta | 6,4 | 2,4 | Musiikki | 5,5 | 2,6 |
| Musiikki | 6,4 | 2,5 | Liikunta | 6,8 | 2,5 |

Tytöt pitivät vaikeimpina matematiikkaa sekä ympäristö- ja luonnontietoa, kun taas pojista kielet, äidinkieli ja uskonto olivat vaikeimmat. Molemmissa ryhmissä kolme helpointa olivat kuvataide, liikunta ja musiikki. Pojille liikunta oli helpointa kun taas tytöille musiikki oli helpoin. Kysymykseen, miksi tytön pitävät matematiikkaa vaikeana saatiin naispuoliselta haastattelulta seuraava vastaus:

Kyllä se varmaan on sellanen stereotyyppi, et ei tytöt oo hyvii matikassa tai luonnontieteissä. Et ei niillä oo niinkun matikkapäätä. Minkäs teet, kun tällasta on saanu kuunnella puolen ikänsä.

Vastaavasti nuori miesopiskelija kuvasi asiaa seuraavasti:

Isä on aina painottanut, että matematiikka on kaiken perusta ja sitä tarvitaan aina ja kaikkialla. Me ollaan alaluokilta lähtien tehty yhdessä laskutehtäviä. Iskä on töissä yliopistolla ja se haluaa, että musta tulis joko dippainssi tai lääkäri.

Musiikinharrastajat erosivat muista musiikin ($p=0,000$), liikunnan ($p=0,000$), ympäristö- ja luonnontiedon ($p=0,02$), matematiikan ($p=0,028$) ja historian ($p=0,033$) osalta. Musiikkia lukuun ottamatta musiikinharrastajat näkivät edellä mainitut aineet muita vaikeampina. Muissa aineissa vastaajaryhmien erot ovat hyvin pieniä.

Aineiden hyödyllisyys

Kouluaineiden hyödyllisyyttä kysyttiin tulevan työelämän vaatimusten näkökulmasta. Molemmat sukupuolet pitivät kuvataidetta, musiikkia ja uskontoa hyödyttömmimpinä. Molempien listojen neljä hyödyllisintä ainetta olivat samoja välineaineita, vaikka ne olivatkin eri järjestyksessä. Tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä esiintyi vain musiikin, kuvataiteen, äidinkielen ja kielten kohdalla.

Taulukko 10. Kouluaineiden hyödyllisyys työelämään siirryttäessä sukupuolen mukaan tarkasteltuna.

| Oppiaine | Tyttö | | Oppiaine | Poika | |
|----------------------------|------------|--------------|----------------------------|------------|--------------|
| | Keskiarvo | Keskihajonta | | Keskiarvo | Keskihajonta |
| Uskonto | 2,7 | 1,1 | Kuvataide | 2,5 | 1,2 |
| Kuvataide | 2,8 | 1,3 | Musiikki | 2,5 | 1,3 |
| Musiikki | 2,8 | 1,3 | Uskonto | 2,6 | 1,2 |
| Historia | 3,3 | 1,1 | Historia | 3,3 | 1,2 |
| Ympäristö- ja luonnontieto | 3,4 | 1,1 | Ympäristö- ja luonnontieto | 3,4 | 1,1 |
| Liikunta | 3,5 | 1,2 | Äidinkieli | 3,5 | 1,1 |
| Matematiikka | 3,9 | 1,1 | Liikunta | 3,6 | 1,2 |
| Äidinkieli | 4,0 | 1,0 | Matematiikka | 3,9 | 1,1 |
| Kielet | 4,5 | 0,8 | Kielet | 4,2 | 1,0 |

Molemmat sukupuolet pitivät kuvataidetta, musiikkia ja uskontoa hyödyttömmimpinä. Molempien listojen neljä hyödyllisintä ainetta olivat samoja, vaikkakin eri järjestyksessä. Tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä esiintyi vain musiikin, kuvataiteen, äidinkielen ja kielten kohdalla.

Vanhempien odotukset

Musiikkia harrastavien ja harrastamattomien vanhempien odotuksissa ei musiikkia ($p=0,000$) lukuun ottamatta ollut eroja. Musiikinharrastajat uskovat vanhempiensa odottavan heidän panostavan musiikkiin. Yleisesti vanhempien odotukset olivat suurimpia kielissä, matematiikassa, äidinkielessä sekä ympäristö- ja luonnontiedossa. Heikoimmat odotukset liittyivät kuvataiteeseen, musiikkiin ja uskontoon, kolmeen oppilaiden vähiten hyödyllisenä pitämään aineeseen.

Tyttöjen ja poikien vastaukset vanhempien odotuksista olivat varsin yhteneväisiä matematiikan, kuvataiteen, liikunnan sekä historian ja yhteiskuntaopin suhteen. Sen sijaan tytöt uskoivat vanhempiensa pitävän kieliä ($p=0,000$), äidinkieltä ($p=0,003$) ja uskontoa ($p=0,007$) tärkeämpänä pojat. Vastaavasti pojat uskovat vanhempiensa pitävän musiikkia ($p=0,000$) ja uskontoa ($p=0,008$) tyttöjen vanhempia tärkeämpänä.

Musiikkiharrastuksen suhteen eroja löytyy vain musiikin ($p=0,000$), ympäristö- ja luonnontiedon ($p=0,000$) sekä liikunnan kohdalta ($p=0,019$). Musiikkiharrastajat uskovat vanhempiensa pitävän musiikkia muita tärkeämpänä ja vastaavasti ympäristö- ja luonnontietoa sekä liikuntaa vähemmän tärkeinä. Haastateltu naislukiolainen kuvasi vanhempiensa odotuksia seuraavasti:

Meillä kotona on sellainen ilmapiiri, että kaikkien pitää osata soittaa ja tarvittaessa esiintyä vieraille. Mun vanhemmat ei itse soita, mutta niistä on tärkeää, että kaikki lapset harrastaa ja satsaa musiikkiin. Mun vanhemmat sanoo aina, et ne halua antaa meille sellaisen mahdollisuuden, jota niillä itsellä ei ollut.

Pohdinta

Aineistomme osoittaa, että musiikkiharrastus on melko yleinen, sillä koko aineistossa (peruskoulun viidennestä lukion kolmannelle luokalle) 25 % oppilaista ilmoittaa harrastavansa musiikkia. Vastaavasti harrastajamäärät vaihtelevat eri luokka-asteilla 18 ja 28 prosentin välillä. Tytöt (31 %) käyvät myös soitto- tai laulutunneilla selvästi poikia (17 %) enemmän.

Kaikilla luokka-asteilla tytöt pitävät musiikista poikia enemmän. Sen sijaan esimerkiksi matematiikan kohdalla tyttöjen ja poikien pitäminen vaihtelee luokka-asteittain, mutta päätty kuitenkin lukiossa hyvin lähelle toisiaan. Tytöt pitävät kielistä poikia enemmän viidennen luokan samalla tasolla liikkuneiden pitämisprosenttien jälkeen.

Aineiston mukaan musiikkiharrastus on eri luokkatasoilla yhteydessä muista oppiaineista pitämiseen. On luonnollista, että kaikilla luokka-asteilla musiikin harrastajat pitävät muita enemmän musiikista. Erot ovat joillakin luokka-asteilla jopa yli 20 prosentin suuruisia. Peruskoulussa musiikkiharrastajat pitävät muita enemmän myös matematiikasta. Sen sijaan lukiossa matematiikasta pitäminen jää muita matalammaksi, joskin ero on vain muutamia prosentteja. Viidettä luokkaa lukuun ottamatta musiikin harrastajat pitävät muita enemmän myös kielten opiskelusta.

Musiikki on liikunnan jälkeen suosituin oppiaine. Tyttöjen suosikkiaine on musiikki ja poikien liikunta, mutta pojillakin musiikki on kolmanneksi suosituin. Musiikin harrastajilla musiikki on suosituin ja muilla toiseksi suosituin kouluaine. Musiikkiharrastajat suosivat muita enemmän humanistisia aineita, kuten kieliä ja äidinkieltä.

Kun tarkastellaan sitä, miten tärkeänä oppilaat pitivät eri oppiaineiden hyviä arvosanoja, olivat kielten ja matematiikan kaltaiset välineaineet tärkeimpiä. Vastaavasti ”hanttiaineiksi” koetut musiikki, kuvataide ja uskonto olivat rankinglistan viimeisiä. Sen sijaan neljännelle sijalle sijoittunutta liikuntaa pidettiin melko tärkeänä. Tytöt korostivat äidinkieltä matematiikkaa enemmän, kun taas pojilla kielten jälkeen tärkein oli matematiikka. Pojat pitivät tyttöjä useammin tärkeänä saada hyviä arvosanoja historiasta, yhteiskuntaopista ja liikunnasta. Tässä suhteessa musiikin harrastus oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä musiikin, kielten, kuvataiteen ja uskonnon opiskeluun, joista musiikin harrastajat halusivat muita enemmän saada hyviä arvosanoja.

Tyttöjen ja poikien usko omaan pärjäämiseen erosi siten, että tytöt uskoivat pärjäävänsä musiikissa poikia paremmin ($p=0,000$). Näin oli myös äidinkielessä ($p=0,000$) ja kuvataiteessa ($p=0,000$). Pojat puolestaan uskoivat pärjäävänsä tyttöjä paremmin matematiikassa ($p=0,000$), historiassa ($p=0,000$) ja liikunnassa ($p=0,003$). Musiikin harrastajat uskoivat olevansa muita parempia kaikissa muissa aineissa paitsi liikunnassa. Tulos viittaa siihen, että musiikkiharrastus vahvistaa minäkuvan lisäksi myös pystyvyyteen kohdistuvia odotuksia. Vastaavasti voidaan olettaa, että musiikin harrastajat ovat taustaltaan valikoituneita.

Aineet, joissa haluttaisiin menestyä, poikkesivat tytöillä ja pojilla jossain määrin toisistaan. Pojilla liikunta sijoittui korkeammalle, kun taas tytöillä musiikki oli selvästi poikia korkeammalla. Myös historian suhteen ero oli selvä: pojat halusivat menestyä siinä tyttöjä paremmin.

Musiikinharrastajilla halu menestyä musiikissa sijoittui luonnollisesti korkeammalle kuin ei-harrastajilla.

Tytöt pitivät matematiikkaa vaikeimpana, kun taas pojat pitivät vaikeimpina kieliä, äidinkieltä ja uskontoa. Sekä tytöt että pojat pitivät liikuntaa musiikkia ja kuvataidetta kaikkein helpoimpina oppiaineina. Musiikinharrastus ei tässä suhteessa erotellut ryhmiä toisistaan muutoin kuin musiikin suhteen.

Kouluaineiden hyödylliseksi kokemisen suhteen tytöt ja pojat erosivat jonkin verran toisistaan. Molemmat ryhmät pitivät kieliä tärkeimpinä, joiden jälkeen pojat sijoittivat matematiikan, liikunnan ja äidinkielen. Tyttöjen listalla hyödyllisyysjärjestys on kielet, äidinkieli, matematiikka ja liikunta. Uskonto, musiikki ja kuvataide sijoittuivat listan viimeisiksi. Musiikinharrastajat pitivät kieliä, äidinkieltä, matematiikkaa ja liikuntaa hyödyllisimpinä. Myös ei-harrastajista kielet, matematiikka, liikunta ja äidinkieli olivat hyödyllisimpiä.

Musiikkiharrastus näyttää vahvistavan minäkuva ja uskoa omaan pärjäämiseen. Tässä suhteessa tulokset vahvistavat Tuomelan (2011) lisensiaatintutkimuksen tuloksia, jotka tosin koskivat musiikkiperuskoululaisia. Musiikinharrastajilla myös muista kouluaineista pitäminen on monessa tapauksessa voimakkaampaa kuin muilla. Ehkä musiikissa menestyminen luo positiivista uskoa omiin mahdollisuuksiin muissakin oppiaineissa. Toisaalta musiikin opiskelu edellyttää ahkerää harjoittelua ja vaivan näkemistä tavoitteen saavuttamiseksi, jolla on varmasti siirtovaikutusta myös muuhun opiskeluun. Kiinnostus kieleen saattaa liittyä musiikkiin myös musiikin ”kielellisten elementtien”: musiikki on tunneilmaisua ja kommunikaatiota, joka hyödyntää monia puheeseen ja kieleen liittyviä elementtejä, intonaatioita, rytmejä ja muitakin merkityksiä. Toisaalta myös haaveet kansainvälisestä musiikkiurasta edellyttävät hyvää kielitaitoa, eikä väheksyä voi myös laulujen sanoitusten asettamia kielellisiä haasteita.

Musiikkiharrastus on selvästi yhteydessä oppiainekohtaiseen motivaatioon, minäpystyvyyteen, minäkuvaan sekä sisäiseen motivaatioon. Tämän lisäksi musiikinopiskelulla on yhteys myös ulkoiseen motivaatioon, pitkäjänteiseen ja tavoitetietoiseen työskentelyyn, arvostuksen ja palkintojen tavoitteluun jne. Vanhempien odotukset kohdistuivat enimmäkseen kieliin ja matematiikkaan sekä yhteiskunnallisiin ja luonnontieteellisiin aineisiin. Taito- ja taideaineiden tärkeyttä ei sen sijaan pidetty tärkeinä, vaan hyödyllisyyden sijaan niitä pidettiin mukavina ja viihdyttävinä, mistä syystä ne sijoittuivat suosituimpien kouluaineiden joukkoon. Niitä ei myöskään koettu vaikeiksi.

Tuloksista voidaan päätellä, että musiikilla on tärkeä tasapainottava merkitys tietopainotteisten oppiaineiden joukossa, sillä se tarjoaa itseilmaisua ja tunteisiin liittyviä merkityksiä, jotka edesauttavat jaksamista myös muissa aineissa ja tuottavat hyvinvointia ja viihtyvyyttä. Ne myös tarjoavat onnistumisen mahdollisuuksia sellaisille oppilaille, joiden intressit kohdistuvat enemmän tekemällä oppimiseen kuin teoreettisiin aineisiin. Näiden syiden vuoksi taito- ja taideaineiden osuutta opetussuunnitelmassa ei missään tapauksessa saisi pienentää, eikä taito- ja taideaineita tulisi myöskään asettaa keskinäiseen kilpailuasetelmaan. Tutkimustulokset olisivat todennäköisesti vielä korostaneet saatuja vaikutelmia, jos musiikinharrastajiksi olisi laskettu myös ne oppilaat, jotka kuuntelevat aktiivisesti musiikkia tai harrastavat sitä omaehtoisesti musisoiden. ■

Lähteet

- Anttila, M. & Juvonen, A.** 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta.
- Atkinson, J. W.** 1964. *An Introduction to Motivation*. New York: American Book-Van Nostrand-Reinhold.
- Aunola, K.** 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS Kustannus, 105–126.
- Berry, D. C.** 1987. The problem of implicit knowledge. *Expert Systems*, 4, 144–151.
- Bandura, A.** 1997. *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Denissen, J. J. A., Zarret, N. R. & Eccles, J. S.** 2007. I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific Achievement, Self-concept, and Interest. *Child development* 78, 2, 430–447.
- Dweck, C. S. & Leggett, E.** 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95, 256–273.
- Eccles (Parsons), J. S., Adler, T., & Kaszala, C. M.** 1982. Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child development* 53, 310–322.
- Eccles, J. S., O'Neil, S. A. & Wigfield, A.** 2005. *Ability Self-Perceptions and Subjective Task Values in Adolescents and Children*. In K. A. Moore & L.H. Lippman (eds.) *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* New York: Springer, 237–249.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P.** 1993. Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development* 64, 830–847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U.** 1998. Motivation to succeed. In W. Damon (Series ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed.). New York: Wiley, 1017–1055.
- Ghazali, G., & McPherson, G. E.** 2009. Malaysian children attitudes toward learning music. *Music Education Research* 11, 2, 193–219.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L.** 1991. Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology* 83, 508–517.
- Harter, S.** 1983. Developmental perspectives on the self-system. Teoksessa P.H. Mussen (toim.) *Handbook of Child Psychology* 4. New York: Wiley, 275–385.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Oswood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A.** 2002. Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development* 73, 509–527.
- Lehtonen, K.** 2007. *Musiikki kasvun voimavarana*. Teoksessa K. Lehtonen (toim.) *Musiikin symboliset ulottuvuudet*. Jyväskylä: Suomen musiikkiterapiayhdistys ry, 21–24.
- Malmberg, L.-E & Little, T. D.** 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS Kustannus, 127–144.
- McPherson, G. E.** 2007. Children's motivation to study music in schools. In R. Faulkner, A. Stanberg & J. MacIntosh (eds.) *Proceedings of Australian Society for Music Education Biennial National Conference* (CD-rom). Perth, Western Australia, 21–25.
- McPherson, G. E.** 2009. The role of parents in children musical development. *Psychology of Music* 37, 1, 91–110.
- McPherson, G. E. & Hendricks, K.S.** 2011. Students' motivation to study music: The United States of America. *Research Studies in Music Education* 32, 2, 201–213.
- Nurmi, J.-E. & Aunola, K.** 1999. *Jyväskylä Entrance into Primary School Study (JEPS)*. University of Jyväskylä, Finland.
- O'Neill, S.A. & McPherson G.E.** 2002. Motivation. In R. Parncutt & G.E. McPherson (eds.) *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 31–46.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio: teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.

Pintrich, P.R. & McKeachie, W.J. 2000. A framework for conceptualizing student motivation and self-regulated learning in the college classroom. Teoksessa P.R. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative constructs and self-regulated learning*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 31–50.

Ruismäki, H. & Tereska, T. 2006. Early Childhood Musical Experiences: Contributing to Pre-Service Elementary Teachers' Self-Concept in Music and Success in Music Education (during Student Age). *European Early Childhood Education Research Journal* 14, 1, 2006, 113–130.

Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.

Tuomela, H. 2011. Odotuksia, uskomuksia ja ennakoituja koulusuoriutumista. Lisensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opiskelumotivaation muotoutuminen musiikkiperuskoulun luokilla 6–9. Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos.

Vroom, V. H. 1964. *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2002. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Teoksessa A. Wigfield & J. S. Eccles (toim.) *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 91–120.

Wigfield, A., Harold, R. D., Freedman-Doan, C., Eccles, J. S., Suk Yoon, K., Arbreton, A. J. A. & Blumenfeld, P. C. 1997. Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology* 89, 451–469.

Abstract

This article reports results of a research carried out in 2007–2008 using a questionnaire (n=1654). The research is part of a wide (n=24143) international motivation research executed in eight countries (USA, Mexico, Brazil, Singapore, China, South Korea, Israel and Finland). The focus is on subject based school motivation explored using expectancy-value motivation theory by Eccles and Wigfield. The questionnaire was planned by Professor Gary McPherson (University of Melbourne) together with Susan O'Neill (University of Western Ontario) and the Finnish version was translated by Antti Juvonen.

This article concentrates on Finnish data in a few essential questions. We explore pupils with a music hobby and their school motivation. We also compare boys and girls and their interests. We research pupils' interests in different school subjects, their importance and their usefulness outside the school. The research was carried out using quantitative methods (frequencies, cross tabulations and T-tests).

Music is second in popularity after Physical Education. Pupils found it very important to get high marks in languages and math, but visual arts, music and religion (philosophy) were last in this ranking list. Pupils with music as a hobby believed to be better than others in all school subjects but PE. The result suggests that music as a hobby strengthens self conception, but also self-efficacy beliefs. ■

Key words: School subject motivation, music as a hobby, expectations of succeeding, motivation, self-efficacy, expectancy-value theory

Stimulated recall -menetelmä säveltämisen aikaisen ajattelun jäljittämisessä

– Mahdollisuuksia, haasteita ja metodologista rajankäyntiä

Johdanto

Stimulated recall on käyttäytymistieteiden piirissä kehittynyt erilaisten vuorovaikutustilanteiden tutkimuksessa käytetty menetelmä, jota Suomessa käytetään erityisesti opettajan pedagogisen ajattelun ja ryhmätilanteiden interaktion tutkimisessa (ks. esim. Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000). Musiikin tai musiikkikasvatuksen tutkimuksen piirissä menetelmää on käytetty vain vähän (ks. kuitenkin Heikinheimo 2009 ja Söderman & Folkestad 2004). Esittelen tässä artikkelissa *stimulated recall*-menetelmän soveltamista sävellysjatellun tutkimiseen. Menetelmän avulla on mahdollista jäljittää sävellyshetken ajattelua ja validoida säveltäjän tuottama verbaalinen data stimulantteina käytettyjen säveltäjän käsikirjoitusten sekä sävellysprosessin kokonaisuudesta muodostetun ymmärryksen avulla.

Tarkastelen *stimulated recall*-menetelmän haasteita ja mahdollisuuksia sekä teoreettisesti että luovan prosessin, erityisesti säveltämisen tutkimisen näkökulmasta. Tuon esiin seikkoja, joita menetelmää käsittelevä kirjallisuus ei juuri ole pohtinut, erityisesti menetelmän yhteydet sitä lähellä oleviin muihin aineiston keruun menetelmiin sekä aineistokadon merkityksen. Käytän menetelmästä lyhennettä str-menetelmä Patrikaisen ja Toomin (2004) tavoin. Str-menetelmä on kehittynyt merkittävästi sitten historiallisen lähtökohtansa (Bloom 1953) ja eksplikoitu selkeästi, joskin paikoin kriittisesti, sekä datan keräämisen että sen validoimisen käytänteiden osalta (ks. ed. lisäksi esim. Calderhead 1981, Gass & Mackey 2000, Lyle 2003, Vesterinen, Toom & Patrikainen 2010 ja Yinger 1986).

Luovan prosessin jäljittäminen ja *stimulated recall*

Käsiteanalyttisesti (Sparshott 1981) ja informaatioteorian näkökulmasta (Öllinger & Goel 2010; vrt. Collins 2005, Sloboda 1985 ja Reitman 1965) on osoitettu, että ei ole helppoa tai edes mahdollista mallintaa prosessia, jonka tuloksena syntyy jotain uutta. Tästä johtuen eksperttitasoisen kognitiivisten prosessien tutkimuksessa yleisesti käytettyjä menetelmiä, kuten prosessianalyysia (Zsbombok & Klein 1997) ja tehtäväanalyysia (Crandall, Klein & Hoffman 2006), on käytännössä mahdotonta soveltaa luovien prosessien tutkimuksessa.

Kognitiivisten prosessien tutkimukseen käytetyn aineistonkeruun menetelmän, ääneenajattelumenetelmän (protokolla-analyysi, *think-aloud*; Ericsson 2003; Ericsson & Simon 1993[1984]) keskeinen idea on, että tutkittava verbalisoi kaikki ajatuksensa samanaikaisesti tehtäväratkaisun kanssa tehtävän alusta sen loppuun. Data validoidaan esimerkiksi vertaamalla

protokollaa tuotoksiin tai ulkoiseen, yleensä videoituun toimintaan (Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2001). Pitkissä tehtävissä jatkuva viereltä seuraaminen voi kuitenkin olla joko epäkäytännöllistä – oman tutkimuksen informantti kieltäytyi ajattelemasta ääneen – tai myös häiritä prosessia (Nummi-Kuisma 2011 ja Sloboda 1985, 136, vrt. Chaffin 2007). Lisäksi se jättää tiedon keruun pitkälti informantin varaan, jolloin tutkimuksen kannalta relevantit asiat saattavat jäädä vähälle huomiolle (Hoffman, Shadbolt, Burton & Klein 1995).

Stimulated recall -menetelmä on ääneenajattelumenetelmän sovellus. Siinä ajatteluprosessi palautetaan mieleen jälkikäteen haastattelemalla informanttia ulkoisten virikkeiden, tässä tapauksessa luonnosten ja partituuriversioiden avulla. Str-menetelmän avulla subjektin toiminnan aikaista ajattelua pyritään tavoittamaan välillisesti, stimulanttien ja tutkijan ohjaamana sekä hänen tulkintansa ja validointinsa perusteella. Dennett (2003) kutsuu tällaista inhimilliseen tietoisuuteen kohdistuvaa tutkimusta heterofenomenologiaksi; siinä ensimmäisen persoonan tuottama data validoidaan kolmannen persoonan eli tutkijan toimesta tieteellisin proseduurein.

Myös ääneenajattelu voi olla retrospektiivistä ja stimuloitua (Suwa & Tversky 1997), erityisesti silloin kun päähuomio keskittyy prosessin sijasta toiminnan kognitiivisiin sisältöihin (Gero & Tang 2001). Tällöin str:n ja ääneenajattelumenetelmän erot hämärtyvät. Ääneenajattelumenetelmä esiintyy kuitenkin lähes poikkeuksetta kokeellisen asetelman käytön yhteydessä; sitä käytetään erityisen paljon esimerkiksi design-prosessien tutkimuksessa (ks. esim. Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2001 ja yhteenveto alan tutkimuksesta Chai & Xiao 2012). Str ja sille rinnakkainen menetelmä *interpersonal process recall* (IPR; Elliott 1986; Larsen, Flesaker & Stege 2008) sen sijaan esiintyvät sekä kvantitatiiviseen että kvalitatiiviseen paradigmaan liittyen (Gass & Mackey 2000, 28–29; Larsen ym. 2008). IPR-tekniikkaa käytetään sekä psykoterapeuttien koulutuksessa että melko yleisesti myös terapiaprosessien tutkimuksessa. Menetelmän tutkimuksellisten aspektien eksplikointi on kuitenkin ollut kohtalaisen vähäistä (Larsen ym. 2008, 19). Tutkimusteknisesti se esiintyy erillisenä suhteessa str-menetelmään, ilman keskinäisiä ristikkäisviittauksia (ks. kuitenkin esim. Engeström 1999, 127).

Str-haastattelu on käytännössä paikoin samankaltainen *fenomenologisen haastattelun* kanssa, jossa tavoitteena on fenomenalisen tietoisuuden, toisin sanoen kokemuksen tavoittaminen. Esimerkiksi Varelan (1996) neurofenomenologiaksi kutsumassa epistemologisessa käsitelyssä ensimmäisen persoonan välitöntä kokemusta pidetään redusoitumattomana entiteettinä. Tästä johtuen kokemus on tuotava tieteellisen tarkastelun kohteeksi sellaisenaan. Tutkimushenkilön kyky tavoittaa omia (esitietoisia) kokemuksiaan on kuitenkin rajallinen: emme yleensä luonnostamme pysty erittelemään kokemuksiamme kovin hyvin. Huolellisen, fenomenologiseen reduktioon pohjautuvan haastattelutekniikan avulla yksilön tietoisuutta omista toimintatavoistaan ja ajattelunsa esitietoisista puolista voidaan kuitenkin edesauttaa. (Vermersch 2009, 22–23, 32–34.) Tämä tapahtuu toisen persoonan toimijan (Varela & Shear 1999), toisin sanoen haastattelijan, houkuttelemana ja ohjaamana esimerkiksi niin kutsutussa *eksplikoivassa haastattelussa* (Petitmengin-Peugeot 1999; Vermersch 1999, 2009).¹ Menetelmää on käytetty esimerkiksi intuitiokokemuksen rakenteen analyysissä (Petitmengin-Peugeot 1999). Suomessa Nummi-Kuisma (2011) on tuottanut ammattipianistin harjoitteluprosessin poikkeuksellisen tiheän ja tulkintavoimaisen analyysin *aistihaastatteluksi* nimeämänsä menetelmän avulla. Nummi-Kuisman kehittämä menetelmä muistuttaa videoaineiston käyttönsä vuoksi str-haastattelua, mutta on kokemukseen keskittyvän tutkimusintressinsä takia lähempänä eksplikoivaa haastattelua.

Yhteistä str-haastattelulle ja fenomenologiselle haastattelulle on pyrkimys välttää informantin reaktiivista käyttäytymistä, eli toiminnan selittämistä ja tulkitsemistä. Molemmissa pyritään myös pääsemään lähelle alkuperäistä, tutkimuksen kohteena olevaa tilannetta. Menetelmien eetokset poikkeavat kuitenkin toisistaan selkeästi, edellä kuvattujen ontologis-epistemologisten erojen lisäksi ja niistä johtuen. Str-haastattelussa keskeistä on ajattelun palauttaminen mieleen virikkeiden avulla, kun taas eksplikoiva haastattelu pyrkii eläytymisen ja koke-

muksen aistivoimaisen uudelleen elämisen kautta tähän samaan sekä vielä pidemmälle: tavoitteena on kokemuksen esitietoisuuden puoltaminen tuominen tutkimuksen piiriin. Str-haastattelussa sen sijaan tutkimuksen kohteina ovat toiminnan aikaisen ajattelun sisällöt ja prosessit, eikä erityisenä tavoitteena ole tiedostamisen tason nostaminen, vaikka sitä tyypillisesti str-haastattelun yhteydessä tapahtuukin (ks. esim. Larsen ym. 2008; Lyle 2003).

Str-menetelmää ei tule sekoittaa etnomusikologien käyttämään etnografisen menetelmän kokonaisvaltaiseen tutkittavan ilmiön kulttuuriseen kontekstiin ankkuroituvaa lähestymistapaan (Spradley 1979). Vokesin (2007) mukaan etnografisessa tutkimuksessa on jo 1910-luvulla (B. Malinowski) ja 30-luvun alkupuolella (S. Nadel) tunnistettu *stimulated recallia* muistuttava haastattelutapa, jossa informanttien ajattelun todettiin paljastuvan paremmin, kun haastattelu tehtiin toiminnan yhteydessä ja konkreettisten muistia virkistävien esineiden tukemana. 1950-luvulla ryhdyttiin puhumaan *projektiivisesta* ja viimeistään 1980-luvulla *esiin kutsuvasta (eliciting)* haastattelutekniikasta. (Vokes 2007.) Yhteistä etnografiselle ja str-haastattelulle on niiden naturalistinen konteksti ja ekologisen validiteetin etos.² Etnografisen haastattelun katsotaan kuitenkin oleellisesti liittyvän laajaan kulttuuriantropologisen kenttätutkimuksen kokonaisuuteen osana muita menetelmiä, kuten esimerkiksi osallistuvaa havainnointia (Heyl 2007[2001], 369; Moisala 2011; Roulston 2010). Omassa tutkimuksessani aineistonkeruu rajoittui haastatteluun ja sävellysprosessin aikana syntyneihin luonnoksiin ja partituuriversioihin.

Säveltäjän työhuoneella

Musiikillista kognitiota pidetään tärkeänä ilmiönä, kun rakennetaan kognitiivisten toimintojen arkkitehtuurin kokonaisuymmärrystä (Levitin & Tirovolas 2009). Musiikkikognition ytimessä sijaitsevat säveltämisen monimuotoiset prosessit (Sloboda 1985, 102). Säveltämistä voidaankin pitää musiikkiin liittyvien korkeimpien kognitiivisten toimintojen – ongelmanratkaisun, päätteilyn ja päätöksenteon sekä luovuuden – huippuunsa vietyä kokonaisuutena. Säveltämisen kognitiota tutkitaan kuitenkin vain vähän (Brattico & Tervaniemi 2006; Hickey 2002; ks. kuitenkin Collins 2005), eikä aivotutkimuksen teknologinen kehitys vielä mahdollista pitkien prosessien tutkimista (ks. esim. Tervaniemi 2011; Varela 2000). Lisäksi aivotutkimus rakentuu aina tulkinnallisille prosesseille, sillä se ankkuroi tutkittavaan ilmiöön liittyvät taustaoletuksensa ja käsitteensä reaaliin elämään. Tämä taustatieto hankitaan yleensä arkikokemuksesta ja sanallistettuun dataan perustuvasta ilmiöstä kuvailevasta tutkimuksesta. Lisäksi tuloksia tarkasteltaessa aivokuvien data yhdistetään siihen liittyneen ajattelun sisältöön useimmiten koehenkilöitä haastattelemaan tai tutkittavan tarkoitukselliseen manipulointiin perustuvan koasetelman perusteella. Aivotutkimus ei siten kerro ajattelun sisällöstä mitään ilman tulkittavia prosesseja. (Jack & Roepstorff 2002; Vermersch 2009.) *Stimulated recall* -menetelmä mahdollistaa luovan, esimerkiksi sävellysprosessin jäljittämisen siten, että prosessin kulku ja kognitiiviset toiminnot, mukaan lukien ajattelun sisällöt, voidaan tuoda tutkimuksellisen tarkastelun kohteeksi.

Str-tutkimuksessa aineistot koostuvat toimintaa dokumentoivasta aineistosta – esimerkiksi tutkimuksessani säveltäjän käsikirjoituksista – ja tämän aineiston virittämästä haastattelupuheesta. Oma tutkimusprojektini kartoitti tapaustutkimuksena yhden sävellyksen synnyn sen alkuihdeista aina valmiiksi partituuriksi asti. Haastatteluaineisto koostui yhdeksästä vajaan kahden kuukauden aikana ammattisäveltäjän työhuoneella tehdystä str-haastattelusta. Aikajaksoa laajensivat orientaatiohaastattelu noin 11 kuukautta ennen sävellysprosessin alkua sekä täydennyshaastattelu noin kaksi vuotta sen jälkeen. Informanttina oli alalla yli 10 vuotta aktiivisesti toiminut suomalainen länsimaisen taidemusiikin ammattisäveltäjä. Haastatteluissa tarkasteltiin vastikään syntyneitä käsikirjoituksia ja luonnoksia sekä paneuduttiin siihen, mitä oli tapahtunut edellisen haastattelukerran jälkeen. Vapaan kerronnan lisäksi esitin säveltäjälle tarkentavia kysymyksiä. (Pohjannoro 2008.)

Tyypillisesti str-tutkija osallistuu sekä muistin virkisteenä toimivan videoaineiston että sen virittämän haastattelupuheen luomiseen. Tutkijan videoidessa itse materiaalinsa sen kuvaamat

tapahtumat ovat hänelle tietystä mielessä yhtä tuttuja kuin tutkittavallekin. Tämä vaikuttaa str-haastattelujen tekemiseen: monia kysymyksiä herää tutkijan mieleen jo videointitilanteessa, ja lisää kysyttävää ilmaantuu haastatteluun valmistautumisen yhteydessä. (Patrikainen & Toom 2004.) Omassa tutkimuksessani käytin videointien sijasta stimulantteina edeltävinä päivinä syntyneitä sävellyskäsikirjoituksia. Tämä aiheutti suuria haasteita tilanteen ja haastattelupuheen ymmärtämiselle ja vaikutti myös siihen, miten kykenin toimimaan haastattelutilanteessa. Minulla ei ollut mitään aavistusta siitä, mikä ja millainen sävellys oli tekeillä. Käsikirjoitukset niihin mahdollisesti tehtyine korjauksineen olivat joka haastattelukerralla uudet: aina uudestaan jouduin selvittämään, mitä on tapahtunut, mistä on milloinkin kyse ja osaltani päättämään, mitä käsikirjoituksia kullakin kerralla käsiteltiin ja millä tavoin. Tilanteen hahmotusta vaikeutti vielä se tosiseikka, että sen lisäksi, että meneillään oleva prosessi oli minulle täysi arvoitus, oli se säveltäjälle itselleen käsitykseni mukaan hetkellisesti jopa kaoottinen. Näistä vaikeuksista johtuen haastattelupuheen ymmärtäminen oli mahdotonta ilman käsikirjoitusaineiston analyysiä. Tämä puolestaan ei onnistunut ilman haastattelupuheen tuottamaa referenssiä ja lisäksi tutustumista valmiiseen sävellykseen. Näin ollen operoin limittäin ja rinnakkain monien takaisinkytkettyjen ymmärrystä rakentavien prosessien viidakossa; toisin sanoen datan analysointi – ja myös sen validointi – tapahtui eri aineistotyyppien välisessä tulkinnallisessa referenssiverkostossa (ks. Ericsson 2003; Perkins 1981, 18–22).

Introspektiota vai reaktiivisuutta?

Tutkimukseni epistemologinen lähtökohta oli tavoittaa mahdollisimman paljon säveltäjän sävellysaikaista ajattelua (*reflection-in-action*; Schön 1983), toisin sanoen faktuaalisia ajattelutapahtumia – erotuksena retrospektiivisistä lausumista (*reflection-on-action*) tyyliin “miten sävellykseni ovat syntyneet”. Pidän näitä sinänsä mielenkiintoisia kulttuurisia dokumentteja epistemologisessa mielessä sosiaalisesti rakentuneina kertomuksina (ks. esim. Silverman 2006, 123–128), joissa faktuaalisten tapahtumien kulku altistuu erityyppisille vääristymille (ks. Perkins 1981, 13–18). Näitä ovat erityisesti puheen kommunikatiivinen funktio (ks. Kvale 1996; Moisala 2011), toisin sanoen puhujan tarve tulla kuulluksi ja ymmärretyksi, sekä pitkiin prosesseihin tyypillisesti liittyvä unohtaminen (Ericsson & Simon 1993[1984]).

Mutta onko faktuaalisen ajattelun jäljittäminen ilman vääristymiä ylipäättänsä mahdollista? Introspektiivisen verbaalidatan tutkimuskäyttö on johtanut debattiin, jossa keskustellaan sen mahdollisuuksista tavoittaa mielen sisäisiä prosesseja (Jack & Roepstorff 2002). Nisbett ja Wilson (1977) esittävät, että koska yksilöt eivät aina tiedosta reaktioidensa taustalla olevia ärsykeitä, niiden vaikutusta reaktioon eivät usein itse reaktiotakaan, ajattelua kuvaavat verbalisoinnit eivät perustu aitoon introspektioon. Sen sijasta lausumat ovat apriorisia, kausaaliteorioihin tai oletuksiin perustuvia kyseisen reaktion järkeenkäyviä tai todennäköisinä pidettyjä reaktiivisia selityksiä. Tarkkaan omien kognitiivisten prosessiensa kuvailuun yksilö kykenee tutkijoiden (emt.) mukaan vain silloin, kun reaktion taustalla olevat ärsykkeet ovat ilmeisiä ja uskottavia. Introspektion käyttö kokeellisen paradigman vallitsemassa psykologisessa tutkimuksessa onkin pitkään ollut paitsi vähäistä myös väheksyttyä (Vermersch 1999; Petitmengin & Bitbol 2009).

Ericsson ja Simon (1993[1984]; Ericsson 2003) esittävät kuitenkin, että verbalisointi ei vaikuta merkittävästi normaaleihin kognitiivisiin prosesseihin. He katsovat, että kysymys verbaalidatan luotettavuusongelmasta kääntyy metodologiseksi: miten määrättyssä tilanteessa tulee toimia, jotta saatua dataa voidaan pitää riittävän tarkkana kognitiivisten prosessien jälkeen. Samoin ajattelevat hetero- ja neurofönenologit, vaikkakin eri lähtökohdista ja eri perustein, ja lopulta erilaisiin menetelmällisiin ja aineistojen validointiin liittyviin ratkaisuihin päätyen (Dennett 2003; Petitmengin & Bitbol 2009; Vermersch 1999, 2009). Pohdin seuraavaksi kognitiivisten prosessien str-tutkimuksen validoinnin haasteita erityisesti sävellysprosessin tutkimuksen näkökulmasta.

Str-menetelmää analysoineet Yinger (1986) ja Calderhead (1981) katsovat, että verbaalisten selontekojen, introspektiivisten tai retrospektiivisten, suurin ongelma on niiden sisältämä reaktiivinen reflektointi. Yingerin mukaan käytetty stimulantti, erityisesti videoitu materiaali, tuottaa uuden näkökulman tutkimuksen kohteena olevaan tapahtumaan. Tämä johtaa paitsi prosessin aikaisen ajattelun tavoittamiseen myös tilanteen eräänlaiseen meta-analyysiin, eikä tutkija voi erottaa näitä toisistaan. Erityisen ongelmallista on automatisoituneen, hiljaisen tai muutoin tiedostamattoman tiedon tavoittaminen: Yingerin mukaan, Ericssoniin ja Simoniin (1993[1984]) perustuen, mieleen palautuu ainoastaan lyhytkestoisen muistin episodiseen muistiin säilötyt muistijäljet. Yingerin huomio on vastakkainen Hoffmanin ym. (1995) ja Lylen (2003) käsityksen kanssa, jotka juuri tällaisissa tapauksissa perustelevat retrospektiivisen verbaalidatan käyttöä (ks. myös Vermersch 2009). Tähän ristiriitaan liittyen esitän seuraavat kolme toisiinsa kytkeytyvää huomiota:

Ensimmäiseksi tutkimuksessani stimulanttina käytetty aineisto, säveltäjän oma käsikirjoitusmateriaali, ei ollut säveltäjälle uudenlainen aineisto, kuten olisi ollut tilannetta ulkoa päin kuvaavan videoinnin laita. Videoaineiston tuoma uusi ja erilainen näkökulma voi muodostua esimerkiksi ulkonäköön tai muihin tapahtuman ulkoisiin seikkoihin liittyen (Yinger 1986). Käytettäessä stimulanttina informantille tuttua, tutkittavaan prosessiin oleellisesti ja joka tapauksessa liittyvää, sen yhteydessä itse luotua materiaalia Yingerin tarkoittamaa uutta näkökulmaa ei synny. Lisäksi sävellystyöstä ja siihen liittyvistä käsikirjoituksista keskustelu on paradigmaattinen, tuntimäärällisesti merkittävä ja ammattiin sosiaalistumisen kannalta keskeinen sävellyksen opettamisen menetelmä, jolle myös tutkimukseni säveltäjä on altistunut opiskeluvuosiinsa.

Toiseksi str-haastatteluaineiston analyysi saa uuden ulottuvuuden, kun haastattelupuheen mahdollinen reaktiivinen reflektiivisyys otetaan huomioon. Sovelsin Aaltosen (2003) tavoin Marlandin (1986) kehittämää metakognitiivisen reflektion tasojen mallia. Tutkimustuloksiin en ole kelpuuttanut reaktiivisia lausumia esimerkiksi informantin yleisistä säveltämiseen liittyvistä käsityksistä. Haasteeksi nousi tällöin reaktiivisen reflektoinnin erottaminen säveltämiseen luontaisesti kuuluvasta arvioivasta ja toimintaa ohjaavasta toiminnasta. Tärkeä osa säveltäjän kognitiivisesta prosessoinnista on reflektioivaa ajattelua, kuten esimerkiksi tuotosten laadun arviointi ja toiminnan suunnittelu. Vain osa säveltäjän reflektiosta on reaktiivista, toisin sanoen toiminnan perustelua tai tulkintaa. Tämä johtaa kolmanteen huomioon:

Toiminnan aikaisen tiedostamattoman ja tiedostetun informaation tutkimuksellisen rajapinnan tavoittaminen on str-menetelmän tuoma kiistelty mahdollisuus (Hoffman ym. 1995; Lyle 2003; vrt. Calderhead 1981; Yinger 1986). Str-haastatteluprosessi saa monin paikoin aikaan informantin esitietoisten seikkojen tuleminen tietoisuuden piiriin. Tämän tiedostamisen tason nousun samaistaminen haastateltavan reaktiivisuuteen liittyväksi ongelmaksi ei tee oikeutta str-aineiston monimuotoisuuden mahdollistamaan datan validointiin. Str-haastattelu soveltuu erityisen hyvin luovien prosessien tutkimukseen, joissa tiedostamattomien prosessien osuus on suuri (Perkins 1977) ja joissa stimulanttina voidaan käyttää informantin itse normaalissa työskentelyssään tuottamaa materiaalia.

Koska luonnostelu, partituuriversioiden korjailu ja ajattelun jatkuva kehittyminen ovat säveltäjälle tyypillistä toimintaa normaaliolosuhteissakin, ei puheen tuottaminen haastattelutilanteessa useinkaan johtanut reaktiivisuuteen: säveltäminen voidaan ymmärtää prosessina, jossa tiedostamaton intuitiivinen aines *yhtäältä* konkretisoidaan ja kiinnitetään suoraan pysyvään muotoonsa luonnoksiksi tai lopullisen sävellyksen jaksoiksi. Tiedostamaton sävellyksellinen valinta voidaan päätellä aposteriorisesti, kun säveltäjä esimerkiksi kertoo tietystä kohdasta, että ei tiedä, "mistä se tuli" tai että "se vain tuntui siltä" (ks. Vermersch 2009, 36). Vastaavasti prosessin kulkua sääteleviä seikkoja voidaan päätellä haastattelupuheesta suhteuttamalla se käsikirjoitusten tarjoamaan evidenssiin. *Toisaalta* sävellystyössä intuitiivista ainesta tyypillisesti työsterään eteenpäin siten, että se nousee tietoisien ajattelun piiriin (ks. Goel 1995; Petitmenin-Peugeot 1999; Suwa & Tversky 1997). Haastattelutilanteessa säveltäjä siten paitsi muiste-

li, miten tietty käsikirjoituksen kohta oli syntynyt, myös samalla prosessoi sitä edelleen. Tämä ilmeni usein analyttisenä ja arvioivana näkökulmana, joskus myös täydennysten ja korjausten tekemisenä tai oman toiminnan reflektiona, mitkä kaikki merkitsivät väistämättä asian nousemista tietoisien käsittelyn piiriin. Molemmat edellä kuvaamani tapahtumaketjut ovat osa säveltämisen luonnollista toimintaa, jota tutkimushaastattelu kylläkin edesauttoi, mutta ei käsitykseni mukaan muuttanut laadullisesti.

Keinoja reaktiivisuuden välttämiseksi

Gass ja Mackey (2000) analysoivat metodikirjassaan str-menetelmän käytettävyyttä. Tutkijat esittävät joukon validiteetin ja reliabiliteetin lisäämiseen tähtääviä toimintamalleja ja periaatteita (ks. yhteenveto taulukossa). Ensimmäinen näistä on haastattelun ja sitä koskevan tapahtuman välisen aikaeron minimointi. Tällöin unohtamista on tapahtunut vähemmän ja reaktiiviselle reflektoinnille on jäänyt vähemmän aikaa. Toiseksi reaktiivisuutta voidaan vähentää kiinnittämällä haastattelutilanteessa huomio seuraaviin seikkoihin: informantin opastamiseen ja tilanteeseen totuttamiseen sekä haastattelijan luoman vuorovaikutuksen luonteeseen ja kysymysten esittämisen tapaan, virikeaineistossa esiintyviin konkreettisiin tapahtumiin sekä prosessin rakenteeseen. Haastattelijaa voi str-haastattelussa, toisin kuin ääneenajattelumentelmää käytettäessä, ohjata informantin puhetta tutkimuskysymyksen suuntaan; informantin esiin nostamat asiat eivät suinkaan välttämättä ole tutkimuksen kannalta relevantteja (Hoffman ym. 1995).

Omassa tutkimusprojektissani tein haastattelut muutaman päivän kuluessa asianomaisten käsikirjoitusten synnystä lukuun ottamatta kahta ensimmäistä kertaa, joissa aikaa oli kulunut hieman enemmän. Kiinnitin huomion ensi sijassa käsikirjoitukseen ja niiden yksittäisiin ja osoitettavissa oleviin kohtiin:

–No miten sä olet noita melodioita tonne muodostanut, millä perusteilla?

–Ihan vain tekemällä tommoisia pikku kaaria ja... Ja niitten... Niiku hakenut semmoista niin kuin samanhahmoisuutta, joka ei ole kuitenkaan ihan täsmälleen samaa. – – –

Pyrin haastatteluissa selvittämään myös asioiden etenemisen järjestystä ja muita prosessin kulkuun liittyviä seikkoja, edelleen yhdistämällä kysymykset käsikirjoitukseen tai konkreettiseen tekemiseen:

–Mutta mistä sä tiedät mitä sä kirjoitat seuraavaksi? Tuonne nuotille?

– En mä välttämättä sitä mistään tiedäkään. Tai siis sitä ei tiedä, että jääkö joku pysyväksi vai ei. Täss’ on nyt itse asiassa tässä sekuntinotaatiopaikassa näyttäis olevan tämmöinen hilpeä parillisen lausekkeen näköinen olio. – – –

– No mitä sä sitten teit kun sulle tuli se tenkkapoo?

– No ulkoisesti mä en tehny juuri mitään. Mä oikeastaan vain...

– *Paitsi olit sä aika turhautunut...*

– Tuijotin tota paikkaa ja yritin miettiä, tavallaan nähdä siinä, mitä... Jopa melkein siis visuaalisesti kuvitella näkevänä ne nuotit, jotka siitä vielä puuttuu. – – –

Pohdin vielä kahta näkökohtaa, joiden katson vaikuttaneen siihen, että keräämässäni säveltäjän verbaalidatassa reaktiivista reflektiota esiintyy vain vähän. Ensiksi säveltäjän työskentelyn intensiteetti ja keskittyneisyys takasivat sen, että hänellä ei yksinkertaisesti ollut aikaa tai kapasiteettia ryhtyä pohtimaan tekemisensä motiiveita tai taustaoletuksia, toisin sanoen reflektoidaan tekemisiään reaktiivisesti. Toiseksi, edelliseen liittyen, sävellyksellisen ajattelun virta

näytti olevan lähes katkeamaton. Prosessointia tuntui tapahtuvan koko ajan riippumatta siitä, ulkoistettiinkö prosessointi verbaalisiksi lausumiksi vai ei tai oliko se tietoista vai ei. Sanallistaminen ei useinkaan merkinnyt reaktiivista reflektointia tai ei-kielellisten mielikuvien sanallistamista, vaan asioiden musiikillista ajattelemista eteenpäin – ja sitähan olisi tapahtunut myös ilman verbalisointia (ks. Schön 1983, 80–92). Parhaimpiin haastattelukokemuksiini kuuluivatkin ne kohtalaisen monet haastatteluepisodit, joissa säveltäjä ajatteli ääneen ja toimi samalla nuotteja tai luonnoksia piirtäen.

Lopultakin katson, että säveltäjän haastattelutilanteessa harjoittamaa säveltämisen aikaista reaktiivista reflektointia suurempi ongelma on se, että tavoitin säveltäjän sävellysprosessiin liittyneestä ajattelusta vain murto-osan – seikka, jota ei juurikaan pohdita menetelmäkirjallisuudessa str-menetelmän tai yleensäkin verbaalidatan käytön yhteydessä. Suuri osa haastatteluissa esille tulleista asioista perustui aiemmin kuvaamistani vaikeuksista johtuen säveltäjän valintaan, vaikkakin tutkimustehtävän perusteella ohjailemaani. Tutkijana minulle ei tullut sellaista kuvaa, että säveltäjä olisi tietoisesti pyrkinyt vääristelemään asioita. Ajattelun kato on kuitenkin ilmeinen, ja on selvä, että paljon ajattelua on jäänyt tavoittamatta. Erityisesti näin on sävellystoiminnan kehollisten ja muiden kokemuksellisten aspektien laita, joita käsittelen seuraavaksi.

Taulukko. *Stimulated recall*-haastattelun haasteita ja luotettavuutta lisääviä tekijöitä (soveltaen: Aaltonen 2003; Gass & Mackey 2000, 11–13; Jack & Roepstorff 2002; Kvale 1996; Marland 1986; Petitmengin & Bitbol 2009; Yinger 1986)

| HAASTEET | LUOTETTAVUUTTA TUKEVAT TOIMENPITEET |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Unohtaminen tai muu tiedon kato | <ul style="list-style-type: none"> • Haastattelujen suorittaminen mahdollisimman pian tapahtumien jälkeen • Virikkeiden käyttö muistin virkistäjänä |
| <ul style="list-style-type: none"> • Inter-View; kommunikatiivinen vääristymä | <ul style="list-style-type: none"> • Haastattelun ilmapiirin rentous ja avoimuus • Ohjeistus: informantin tiedossa vain tutkimuksen yleinen fokus |
| <ul style="list-style-type: none"> • Reaktiivinen reflektio: tilanteeseen liittyvän ajattelun jäsentäminen tai kontrollointi | <ul style="list-style-type: none"> • Epäsuora lähestyminen, keskittyminen konkreettisiin asioihin • Aineiston kerroksellinen tulkinta ja reflektion tasojen määrittäminen • Huomion suuntaaminen prosessin rakenteeseen • Informantin ohjeistus ja tilanteeseen tottuminen • Haastattelijan luoman vuorovaikutuksen luonne ja kysymysten muoto: miten? (ei: miksi?) • Reflektoinnin tason ja tietoisuuden asteen huomioiminen analyysivaiheessa |
| <ul style="list-style-type: none"> • Informantin henkilökohtaiset ominaisuudet • Ulospäin suuntautuneisuuden tai kenttäriippuvuuden aste • Verbalisointikyky | <ul style="list-style-type: none"> • Informantin valinta • Tutkittavaan ilmiöön liittyvät erityispiirteet |
| <ul style="list-style-type: none"> • Hiljaisen ja proseduraalisen, automatisoituneen tiedon tavoittaminen | <ul style="list-style-type: none"> • Haastattelijan luoman vuorovaikutuksen luonne ja kysymysten esittämisen tapa • Huomion suuntaaminen prosessin rakenteeseen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ei-verbaalin ajattelun tavoittaminen | <ul style="list-style-type: none"> • Helppojen tulkintojen välttäminen |

Prosesseja ja kokemuksia: sanallistamisen vaikeudesta

Str-menetelmän on katsottu poistavan ääneenajattelumentelmän eräitä kritisoituja puolia; asiasta ei tosin olla yksimielisiä. Hoffman ym. (1995) löysivät kokoavassa katsauksessaan näyttöä siitä, että str:n kaltaisten epäsuorien menetelmien käyttäminen vähentää monia ääneenajattelumentelmän virhelähteitä. Ajattelun retrospektiivinen verbalisointi voi heidän mukaansa olla erityisen paljastavaa sellaisen toiminnan parissa, joka sisältää paljon hiljaista tietoa ja eitietoista ajattelua (vrt. Calderhead, 1981). Wood ja Ford (1993; vrt. Hammond, Hamm, Grassia & Pearson 1987 ja Payne 1994) täydentävät, että verbaalidata voi paljastaa tietoa ajattelun prosesseista ja tietorakenteista, esimerkiksi kognitiivisista strategioista ja tyyleistä.

Luovissa prosesseissa esiintyy erityisen paljon intuitiivis-assosiativista ei-tarkoituksellista prosessointia, ja hiljaisen tiedon merkitys on niissä suuri. Omassa tutkimuksessani olen kuvannut säveltäjän ajatteluun ja ongelmanratkaisuun liittyviä toimintatapoja ja strategioita (Pohjannoro 2008). Tutkimusprojektin edetessä mielenkiintoni on kohdistunut aineiston sisältämän intuitiivisen ja rationaalisen ajattelun vuorovaikutukseen. Haasteeksi on tällöin noussut tietoisien ja tiedostamattoman prosessoinnin erottaminen toisistaan, mihin str-aineiston huolellinen analyysi antaa hyvän – joskin rajallisen ja analyysin kannalta haasteellisen – mahdollisuuden (ks. Schooler & Schreiber 2001).

Verbaalidatan tutkimuskäytön erityisesti luovan prosessin tutkimuksessa relevantteihin ongelmallisiin kohtiin kuuluvat myös kysymykset informantin kyvystä verbalisoida ajatuksiin (Hoffman ym. 1995; Lyle 2003) sekä persoonallisuuden piirteiden vaikutuksesta datan tuottamiseen (ks. Hoffman ym. 1995). Tutkimuksen säveltäjä tuotti haastattelupuhetta kohtalaisen sujuvasti ja innostuneimmillakin hetkillä ymmärrettävästi. Tämä antaa aiheen olettaa, että melko suuri osa säveltäjän ajattelusta olisi verbaalia tai ainakin verbaalisti kohtalaisen helposti ilmaistavissa. Puheen tuottamisessa ilmeni kuitenkin myös harmaita alueita, erityisesti silloin, kun keskusteltiin sävellyksen alkuperäisistä ideoista ja niiden moniaistimisesta luonteesta. Katkoja ja huokauksia ilmeni myös silloin, kun työ ei sujunut hyvin ja säveltäjä oli epävarma. Ei-kielellisen informaation sanallistaminen on prosessi, jossa väistämättä tapahtuu puhujan tulkintaa; säveltäjän haastattelupuhe sisältääkin monin paikoin ainakin yhden transformatioprosessin, ei-kielellisten mielikuvien kääntämisen kielellisiksi kuvauksiksi:

- Oikeastaan ne [soivat mielikuvat] sisältyy tohon valkoiseen. Se on niinku nimi niille mielikuville. Mutta mitään spesifimpää yhteyttä mä en ole sen valkoisen ja niiden soivien asioiden välille miettinyt. Se vain tuntuu siltä.
- *Valkoisia soivia mielikuvia? Et se on se tunnelma?*
- Niin. Valkoisen tai valon – – – En mä osaa selittää sitä sen kummemmin. Se on jotenkin maisemallinen tai veistoksellinen, jotakin sellaisessa avarassa tilassa olevaa. Valkoista niinku jäätikkö.
- *Osaak' sä sanoa miks' juuri nää jutut? Veistos, jäätikkö?*
- No veistos ehkä sitä kautta, että – – huolimatta siitä, että tässä on nää kaks tapaa jäsentää aikaa tää on kuitenkin lähempänä sellaista tila-aika -kappaletta. Että musiikki niinku on. Et ne on sellaisia erikokoisia möhkäleitä. Et tää ei oo siinä mielessä draamallinen kappaletta, että olisi niiku joitakin vaiheita. Et siin' olis tavallaan sellainen kertomuksenoloinen tapahtumakulku. Toinen visuaalinen mielikuva joka siitä tulee, niin on jonkinlainen fresko.

Stimulated recall -haastattelun vaikutuksesta sävellysprosessiin

Verbaalidatan tuottamisen vaikutusta siihen liittyvään prosessiin on tutkittu jonkun verran, joskin ristiriitaisin tuloksien (ks. esim. Ericsson 2003; Ericsson & Simon 1993[1984]; Gero & Tang 2001; Hoffman ym. 1995). Onkin tarpeen pohtia, kuinka paljon haastattelujen motivoi-

ma sävellysprosessin reflektointi vaikutti itse sävellystyöhön tai prosessin kulkuun.

Str-haastattelut perustuvat useimmiten videoaineiston tai ääninauhojen käyttöön muistin palauttamisen apuvälineinä. Tällöin nauha pysäytetään aina, kun haastateltava haluaa kertoa tilanteen aikaisesta ajattelustaan. Informantin toiminnan aikainen ajattelu ei voi olla ajallisesti mittavampaa kuin mitä varsinainen videoitu toiminta on kestänyt. Tässä tutkimuksessa oli toisin. Haastattelutilanteessa säveltäjän eteen aukeni tuntien, jopa päivien työ, jolloin hän joutui valitsemaan, mistä aloittaa ja mitä ylipäättänsä tuli kertoneeksi. Suurelta osin puhetta syntyi vain vähäisin yllykkein. Usein vaikutti siltä, että ajatuksia oli yksinkertaisesti niin paljon, että mikä tahansa kysymys herätti puhetta. Haastatteluissa esiintyi kuitenkin myös hetkiä, joissa tutkijan kysymykset ja tarkennukset olivat välttämättömiä haastattelupuheen synnyttämiseksi. Tutkijan roolini on siten ollut varsin joustava: välillä ohjasin tilannetta paljonkin, toisinaan taas tilanne eteni säveltäjän johdolla.

Haastattelujen vaikutusta sävellykseen ja sen syntyprosessiin on lopultakin mahdotonta arvioida objektiivisesti tämän tutkimusprojektin puitteissa ilman vertailukohtia. Joitakin huomioita voin kuitenkin kirjata. Ensinnäkin on selvää, että monet asiat ja ulkosävellykselliset seikat vaikuttavat sävellystyöhön, ja haastattelutilanteet ovat epäilemättä olleet yksi osa näistä. Toiseksi on myös selvää tai vähintäänkin erittäin oletettavaa, että kysymyksiini vastaaminen on lisännyt säveltäjän jo entuudestaan varsin korkeata reflektion ja metakognition tasoa: tietoisuus omasta työskentelystä ja sen tavoista on kehittynyt. Siihen, onko tämä luovan prosessin kannalta hyvä vai huono asia, ei ole aineistoni perusteella mahdollista ottaa kantaa. Tutkimus tuottaa ristiriitaisia implikaatioita ajattelun ja toiminnan kontrolloinnin, eli metakognitiivisen prosessoinnin, merkityksestä luovaan prosessiin: Yhtäältä kognitiivisen kontrollin vähyden katsotaan lisäävän luovuudelle tärkeitä assosiativisia prosesseja (Ellamil, Dobson, Beeman & Christoff 2012). Toisaalta automaattisten ja assosiativisten prosessien liika hallitsevuus voi vähentää luovuuden tasoa (Zabelina & Robinson 2010), esimerkiksi jos ideoiden ylenmääräinen runsaus ilman niiden työstämistä eteenpäin johtaa prosessin pitkittymiseen tai hallitsemattomuuteen. Tekeillä olevan tutkimukseni tulokset näyttäisivät vahvistavat käsitystä, että kyky säädellä kontrollin tasoa olisi merkittävä luovan prosessien determinantti (Ellamil ym. 2012; Groborz & Necka, 2003). Tehokas ja tarkoituksellinen ajattelun intuitiivisten ja rationaalisten moodien säätely näyttäisi nimittäin selittävän esteettisen koherenssin tarkoituksellisen luomisen mahdollisuuden sellaisissa kompleksisissa tilanteissa, joissa rationaalisen ajattelun rajallinen tiedonkäsittelyn kapasiteetti ei riitä (Pohjannoro painossa a).

Kolmanneksi on vaikea uskoa, että ulkopuolisen tutkijan, vaikkakin musiikkikoulutuksella varustetun, olisi mahdollista vaikuttaa sävellystyöhön kovinkaan paljoa; siksi vahvasti säveltäjä tukeutui koko prosessin ajan alkuperäisiin ideoihinsa, jotka olivat syntyneet ennen tutkimus-haastattelujen aloittamista. Mitä sävellysprosessin muotoutumiseen tulee, osoittautui se paitsi omaehtoiseksi myös tietoiseksi ja tarkoitukselliseksi, jälkikäteen katsottuna jopa "loogiseksi" tapahtumien sarjaksi. (Pohjannoro 2008.) Suurimmat tutkimustilanteen tuomat vaikutukset prosessin kulkuun lienevät olleet yleinen ajankäyttölinen häiritsevyyys sekä metakognitiivisen toiminnan lisääntyminen.

Lopuksi

Stimulated recall -menetelmä edellyttää ja mahdollistaa kerätyn aineiston monipuolisia analyysin ja tulkinnan käytäntöjä, jotka toki muutoinkin usein liittyvät tapaustutkimukseen (Mabry 2008). Str-menetelmän käyttö luovien prosessien tutkimisessa edellyttääkin tutkijalta erityistä sisällöllistä asiantuntijuutta, säveltämisen tapauksessa esimerkiksi kykyä lukea ja analysoida nuottikirjoitusta. Olen analysoinut keräämäni aineiston ennen kaikkea laadullisesti, mutta myös määrällisesti, sekä näiden lisäksi musiikki- ja luonnosanalyysin menetelmin. Olen koodannut säveltäjän haastattelupuheen kuudella eri koodiluokituksella joko aineistolähtöisesti tai teoriaohjaavasti (Tuomi & Sarajärvi 1994, 110–117). Keskeisenä teoreettisena viitekehyk-

senä tutkimuksessani on ollut kognitiivisen psykologian piirissä vallitseva informaationkäsitte-
lyn duaaliprosessiteoria. Sen mukaan ihminen käsittelee informaatiota laadullisesti kahdella
erilaisella tavalla: joko assosiatiiivis-automaattisesti tai analyttis-tarkoituksellisesti. Ensinnä
intuitiivinen ajattelu on nopeaa, automaattista ja ei-tietoista. Rationaalinen tiedonkäsitte-
tely on puolestaan hidasta, kontrolloitua ja tietoista. (Epstein 2003; Evans 2009; Lieberman
2003; Sloman 1996.)

Str-menetelmä on tuottanut sävellysjatellua paljastavan tutkimusaineiston, jonka analyysissä
oli mahdollista säilyttää säveltäjän oma näkökulma ja uutta luovan prosessin ennustama-
ton monimuotoisuus, mutta samanaikaisesti hallita haastattelutilanteen kommunikatiivista
(Kvale 1996) ja reaktiivista (Yinger 1986) aspektia. Menetelmän käyttö mahdollistaa lähtö-
kohdat sekä ymmärtävään että selittävään analyttis-tulkinnalliseen otteeseen. Ricœur on pe-
rustellut, kuinka nämä usein vastakkaisina ja jopa yhteen sovittamattomina pidetyt tulkintata-
vat voidaan yhdistää paitsi tekstien myös käyttäytymisen tulkinnassa. Edellytyksenä jälkim-
mäiselle on, että käyttäytyminen on dokumentoitu riittävän tarkasti – ja juuri tämän str-me-
netelmä mahdollistaa monimuotoisen aineistonsa kautta. (Ricœur 1981, 43–62, 145–164.)
Myös Silverman on puolustanut emotionalistisen ja konstruktivistisen näkökulman yhdistämistä³
ja suosittelee sekä *how-* että *what-*kysymyksiin vastaamista saman tutkimuksen puitteissa,
toisin sanoen selittävän ja ymmärtävän otteen yhdistämistä. (Silverman 2006, 131–138; ks.
myös Alasuutari 1993, 80–94.) Säveltäjän ajattelu kartoitettavassa tutkimuksessani tavoitteeni
on ollut ymmärtää sävellystyötä kokonaisuutena ja tuoda esiin säveltäjän oma näkökulma.
Selittävä ote näkyy pyrkimyksessäni tavoittaa prosessin faktuaalisia tapahtumia, mukaan luki-
en niiden ajallinen järjestys; tässä heijastuu myös str-menetelmän yhteys kvantitatiiviseen pa-
radigmaan liittyvään protokolla-analyysiin.

Kognitiivisten prosessien, erityisesti eri alojen asiantuntijoiden korkeatasoisen suorituksen
taustalla olevan ongelmanratkaisun ja päätöksenteon naturalistisessa tutkimuksessa (Lincoln
& Guba 1985, 36–38; Denzin & Lincoln 2011) tutkimusmenetelmän valinta tuottaa helposti
tilanteen, jossa on valittava huonoista vaihtoehdoista paras tai sopivin. Leimallisesti näin on
tutkimuksissa, joiden kohde liittyy tietoisuuden kannalta merkityksellisiin ilmiöihin, kuten
luoviin prosesseihin. Tällöin on tarkoituksenmukaista omaksua epistemologinen lähtökohta,
jonka mukaan introspektion avulla on mahdollista saada luotettavaa tietoa inhimillisestä ajat-
telusta (Dennett 2003; Ericsson 2003; Varela & Shear 1999; Vermersch 2009). Tutkimustu-
lokseni osoittavat, että monimuotoisten str-aineistojen huolellisen analyysin avulla voidaan
tuottaa luovan prosessin tiheä kuvaus ja saada merkittävää tietoa sen pohjalla olevista kognitiivisista
prosesseista, myös proseduraalisista ja esitiedostetuista. Esitiedostettujen prosessien ta-
voittaminen mahdollisti säveltäjän taiteellisen prosessin selittämisen intuitiivisen ja rationaalisen
ajattelun tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen vuorottelun avulla. (Pohjannoro 2008; painossa a.)

Verbaalidatan käyttö luovan ja erityisesti taiteellisen prosessin jäljittämässä edellyttää kui-
tenkin erityistä tulkinnallista asennetta: Tulkintojen tekeminen on ensiksikin kytkettävä keh-
keytyvän artefaktin omaillaiseen identiteettiin ja sen implikoiman yksilöllisen valmistuspro-
sessin kokonaisuymmärrykseen. Osa tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä, erityisesti intuitiiviset
ja rationaaliset sävellystoiminnot sekä monet proseduraaliset seikat, olivat tunnistettavissa
vain kokonaisuuden tuomasta ymmärryksestä käsin. Toiseksi prosessia kuvaava verbaalidata
on validoitava prosessiin liittyvän objektiivisen datan, tässä tapauksessa käsikirjoitusten ja
niiden analyysin avulla (Chi 1997; Ericsson 2003). Aineiston validointi voitiin tehdä – tiet-
tyyn rajaan asti – suhteuttamalla erityyppiset aineistot (haastattelupuhe ja käsikirjoitukset)
toisiinsa ja prosessista saatuun kokonaisuymmärrykseen sekä tutkimustietoon. Koska haastatte-
lujen stimulantteina käytettiin säveltäjän itse luonnollisena osana tutkittavaa prosessia laatimia
käsikirjoituksia, nämä eivät haastattelutilanteessa muodostaneet hänelle toista näkökulmaa ja
reaktiivisen toiminnan herättäjää (Yinger 1986).

Str-menetelmän käyttäminen luovan prosessin tutkimuksessa yhdistää ääneajattelume-

netelmän ja fenomenologisen haastattelun hyviä puolia: prosessin jäljittämiseen ja ajattelun sisältöihin liittyviä kysymyksenasetteluita voidaan yhdistää (ks. esim. Gero & Tang 2001) yhtäältä häiritsemättä liikaa tutkittavaa prosessia ja toisaalta tavoittaen kiinnostavassa määrin myös esitietoista ajattelua. Viimeksi mainitussa tosin tulkinnalliset haasteet ovat merkittäviä; omassa tutkimuksessani päädyinkin rajoille, joiden yli en str-menetelmän puitteissa päässyt. Sen lisäksi, että tavoitin säveltämisen aikaisesta ajattelusta vain hyvin pienen osan, en kyennyt menetelmän tuottaman aineiston perusteella erottamaan intuitiivis-assosiatiivista ja rationaalista-tarkoituksellista ajattelua toisistaan ilman merkittävää tulkinnallista elementtiä. Samoin oli ajatusten ajallisen järjestyksen määrittämisen suhteen. Tutkimusprojektini kuluessa olenkin joutunut kysymään, onko edellä kuvaamani intuitiivisen ja rationaalisen ajattelun tunnistamisen problematiikka todellakin seurausta aineistoni naturalistisesta laadusta vai olisiko syytä yhtyä niihin dualiprocessiteorioiden kriitikkoihin, jotka katsovat ajattelun eri muotojen edustavan laadullisesti samanlaisen informaation käsittelytavan kahta ääripäätä (ks. esim. Keren & Schul 2009; Kruglanski & Gigerenzer 2011). Brunerin (1986, 11–43) tavoin intuitiivis-rationaalinen ajattelu voitaisiinkin käsittää joustavaksi kulloiseenkin tilanteeseen sopeutuvaksi moodiksi tulkita todellisuutta ja sen totuudellisuutta (Keren & Schul 2009).

Edelleen ei-kielellisen ajattelun verbalisointi oli joskus siksi haasteellista, että oletukseni mukaan osan tästä on täytynyt jäädä kokonaan sanallistamatta. Nämä kokemukselliset, mukaan lukien myös säveltämisen keholliset aspektit olisivat mahdollisesti olleet tavoitettavissa edellä kuvatun eksplikoivan haastattelun keinoin. Kokeilinkin säveltäjän intuitiokokemuksen kartoitusta eksplikoivan haastattelun avulla elokuussa 2011. Sain tulokseksi Petitmengin-Peugeot'n (1999) kanssa täysin linjassa olevan intuitiokokemuksen kuvauksen, ja esiin nousi kiinnostavalla tavalla myös aiemmin kokonaan pimentoon jäänyt säveltämisen fyysinen puoli. Luovan prosessin tutkimus eksplikoivan haastattelumenetelmän avulla mahdollistaa kylläkin tiedostamattomien kokemusten syvällisen tutkimisen, mutta keskittyessään tähän se ei käsitykseni mukaan tue riittävästi tietoisten prosessien ja prosessin kokonaisuuden jäljittämistä. Omassa tutkimusasetelmassani prosessin kokonaisuymmärrys tuotti tärkeän tulkinnallisen referenssin sen tarkemmalle sisällölliselle analyysille. Kyseessä ovat tutkimustehtävästä ja -intresseistä määrittyvät näkökulmien erot ja näihin pohjautuvat tutkimukselliset valinnat tilanteessa, jossa kaikkea ei voi saada. ■

Lähteet

- Aaltonen, K.** 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 89. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Alasuutari, P.** 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bloom, B. S.** 1953. Thought-processes in lectures and discussions. *Journal of General Education* 7, 3, 160–169.
- Brattico, E. & Tervaniemi, M.** 2006. Musical creativity and the human brain. Teoksessa I. Deliège & M. Richelle (toim.) *Musical creativity. Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press, 290–321.
- Bruner, J.** 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calderhead, J.** 1981. Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology* 51, 2, 211–217.
- Chaffin, R.** 2007. Learning *Clair de Lune*: Retrieval practice and expert memorization. *Music Perception* 24, 4, 377–393.
- Chai, K.-H. & Xiao, X.** 2012. Understanding design research: A bibliometric analysis of *Design Studies* (1996–2010). *Design Studies* 33, 1, 24–43.
- Chi, M.** 1997. Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *The Journal of the Learning Sciences* 6, 3, 271–313.

- Collins, D.** 2005. A synthesis process model of creative thinking in music composition. *Psychology of Music* 33, 2, 193–216.
- Crandall, B., Klein, G. A. & Hoffman, R. R.** 2006. *Working minds: a practitioner's guide to cognitive task analysis*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Dennett, D. C.** 2003. Who's on first? Heterophenomenology explained. *Journal of Consciousness Studies* 10, 9–10, 53–71.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S.** 2011. Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research*, 4. p. Thousand Oaks: Sage, 1–20.
- Ellamil, M., Dobson, C., Beeman, M. & Christoff, K.** 2012. Evaluative and generative modes of thought during the creative process. *NeuroImage* 59, 2, 1783–1794.
- Elliott, R.** 1986. Interpersonal Process Recall (IPR) as a process research method. Teoksessa L. Greenberg & W. Pinsoff (toim.) *The psychotherapeutic process: A research handbook*. New York: Guilford, 503–528.
- Engeström, R.** 1999. Toiminnan moniäänisyys. Tutkimus lääkärinvastaanottojen keskusteluista. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Helsinki: Helsinki University Press.
- Epstein, S.** 2003. Cognitive-experiential self-theory of personality. Teoksessa T. Millon & M. J. Lerner (toim.) *Comprehensive handbook of psychology*, Vol. 5. Personality and social psychology. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd, 159–184.
- Ericsson, K. A.** 2003. Valid and non-reactive verbalization of thoughts during performance of tasks. *Journal of Consciousness Studies* 10, 9–10, 1–18.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A.** 1993[1984]. *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evans, J. St. B. T.** 2009. How many dual-process theories do we need? Teoksessa J. Evans & K. Frankish (toim.) *In two minds. Dual processes and beyond*. Oxford: Oxford University Press, 33–54.
- Gass, S. M. & Mackey, A.** 2000. *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gero, J. & Tang, H.-H.** 2001. The differences between retrospective and concurrent protocols in revealing the process-oriented aspects of the design process. *Design Studies* 22, 3, 283–295.
- Groborz, M. & Nečka, E.** 2003. Creativity and cognitive control: Explorations of generation and evaluation skills. *Creativity Research Journal* 15, 2–3, 183–197.
- Hammond, K. R., Hamm, R. M., Grassia, J. & Pearson, T.** 1987. Direct comparison of the efficacy of intuitive and analytical cognition in expert judgment. Teoksessa W. M. Goldstein & R. M. Hogart (toim.) *Research on judgment and decision making: Currents, connections, and controversies*. Oxford Series on Judgment and Decision Making. Cambridge: Cambridge University Press, 144–180.
- Heikinheimo, T.** 2009. *Intensity of interaction in instrumental music lessons*. Väitöskirja. Studia Musica 40. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Heyl, B. H.** 2007[2001]. *Ethnographic interviewing*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage, 369–383.
- Hickey, M.** 2002. Creativity research in music, visual art, theatre, and dance. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford, N.Y.: Oxford University Press, 398–415.
- Hoffman, R. R., Shadbolt, N. R., Burton, A. M. & Klein, G.** 1995. Eliciting knowledge from experts: A methodological analysis. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes* 62, 2, 129–158.
- Jack, A. & Roepstorff, A.** 2002. Introspection and cognitive brain mapping: From stimulus–response to script–report. *Trends in Cognitive Sciences* 6, 8, 333–339.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R.** 2000. *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.

- Keren, G. & Schul, Y.** 2009. Two is not always better than one: A critical evaluation of two-system theories. *Perspectives on Psychological Science* 4, 6, 533–550.
- Kruglanski, A. & Gigerenzer, G.** 2011. Intuitive and deliberate judgments are based on common principles. *Psychological Review* 118, 1, 97–109.
- Kvale, S.** 1996. *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Larsen, D., Flesaker, K. & Stege, R.** 2008. Qualitative interviewing using interpersonal process recall: Investigating internal experiences during professional-client conversations. *International Journal of Qualitative Methods* 7, 1, 18–37.
- Levitin, D. J. & Tirovolas, A. K.** 2009. Current advances in the cognitive neuroscience of music. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1156, 1, 211–231.
- Lieberman, M. D.** 2003. Reflective and reflexive judgment processes: A social cognitive neuroscience approach. Teoksessa J. P. Forgas, K. R. Williams & W. von Hippel (toim.) *Social judgments: Implicit and explicit processes*. New York: Cambridge University Press, 44–67.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G.** 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lyle, J.** 2003. Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal* 29, 6, 861–878.
- Mabry, L.** 2008. Case study in social studies. Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (toim.) *The Sage handbook of social research methods*. London: Sage Publications, 214–227.
- Marland, P.** 1986. Models of teachers' interactive thinking. *The Elementary School Journal* 87, 2, 209–226.
- Moisala, P.** 2011. Reflections on an ethnomusicological study of a contemporary western art music composer. *Ethnomusicology Forum* 20, 3, 443–451.
- Nisbett, R. E. & Wilson, T. D.** 1977. Telling more than we know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review* 84, 3, 231–259.
- Nummi-Kuisma, K.** 2011. *Pianistin viire: intersubjektiiivinen, systeeminen ja psykoanalyttinen näkökulma virtuoosiytydin soittamiseen*. Väitöskirja. *Studia Musica* 43. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Patrikainen, S. & Toom, A.** 2004. Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 239–260.
- Payne, J. W.** 1994. Thinking aloud: Insights into information processing. *Psychological Science* 5, 5, 241–248.
- Perkins, D. J.** 1977. The limits of intuition. *Leonardo* 10, 2, 119–125.
- Perkins, D. J.** 1981. *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Petitmengin, C. & Bitbol, M.** 2009. The validity of first-person descriptions as authenticity and coherence. *Journal of Consciousness Studies* 16, 10–12, 363–404.
- Petitmengin-Peugeot, C.** 1999. The intuitive experience. Teoksessa F. Varela & J. Shear (toim.) *The view from within. First-person approaches to the study of consciousness*. London: Imprint Academic, 43–77.
- Pohjannoro, U.** 2008. Paikkoja polun varrelta. Empiirisiä huomioita sävellysprosessista. *Musiikki* 38, 3–4, 218–274.
- Pohjannoro, U.** painossa a. Kuvittelusta kokeiluun, säännöistä rajoitteisiin. Tapaustutkimus säveltäjän intuitiivisen ja rationaalisen ajattelun dynamiikasta. Musiikkikasvatus.
- Reitman, W. R.** 1965. *Cognition and thought*. New York: Wiley.
- Ricœur, P.** 1981. *Hermeneutics & the human sciences*. Toim. ja kääntänyt J. B. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roulston, K.** 2010. *Reflective interviewing. A guide to theory & practice*. London: Sage, 19–21.
- Schooler, J. & Schreiber, C. A.** 2001. Experience, meta-consciousness, and the paradox of introspection. *Journal of Consciousness Studies* 11, 7–8, 17–39.

- Schön, D. A.** 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K.** 2001. Composition and construction in experts' and novices' weaving design. *Design Studies* 22, 1, 44–66.
- Silverman, D.** 2006. *Interpreting qualitative data*. 3rd edition. London: Sage.
- Sloboda, J. A.** 1985. *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Sloman, S. A.** 1996. The empirical case for two systems of reasoning. *Psychological Bulletin* 119, 1, 3–22.
- Sparshott, F. E.** 1981. *Every horse has a mouth: A personal poetics*. Teoksessa D. Dutton & M. Krausz, (toim.) *The concept of creativity in science and art*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers, 47–73.
- Spradley, J. P.** 1979. *The ethnographic interview*. New York (NY): Holt, Rinehart & Winston.
- Suwa, M. & Tversky, B.** 1997. What do architects and students perceive in their design sketches? A protocol analysis. *Design Studies* 18, 4, 385–403.
- Söderman, J. & Folkestad, G.** 2004. How hip-hop musicians learn: Strategies in informal creative music making. *Music Education Research* 6, 3, 313–326.
- Tervaniemi, M.** 2011. Musicianship – how and where in the brain? Teoksessa D. Hargreaves, D. Miell & R. MacDonald (toim.) *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*. Oxford, New York: Oxford University Press, 285–295.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 1994. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varela, F. J.** 1996. Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem. *Journal of Consciousness Studies* 3, 4, 330–349.
- Varela, F. J.** 2000. Upward and downward causation in the brain: Case studies on the emergence and efficacy of consciousness. Teoksessa K. Yasue, M. Jibu & T. Della Senta (toim.) *No matter, never mind*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 95–108.
- Varela, F. J. & Shear, J.** 1999. First-person methodologies: What, why, how? *Journal of Consciousness Studies* 6, 2–3, 1–14.
- Vermersch, P.** 1999. Introspection as practice. *Journal of Consciousness Studies* 6, 2–3, 17–42.
- Vermersch, P.** 2009. Describing the practice of introspection. *Journal of Consciousness Studies*, 16, 10–12, 20–57.
- Vesterinen, O., Toom, A. & Patrikainen, S.** 2010. The stimulated recall method and ICTs in research on the reasoning of teachers. *International Journal of Research & Method in Education* 33, 2, 183–197.
- Vokes, R.** 2007. (Re)constructing the field through sound: Actor-networks, ethnographic representation and 'radio elicitation' in south-western Uganda. Teoksessa E. Hallam and T. Ingold (toim.) *Creativity and cultural improvisation*. ASA Monograph Series, Vol. 44. Oxford: Berg, 395–423.
- Wood L. E. & Ford J. M.** 1993. Structuring interviews with experts during knowledge elicitation. Teoksessa K. M. Ford & J. M. Bradshaw (toim.) *Knowledge acquisition as modeling*. New York: Wiley, 71–90.
- Yinger, R.** 1986. Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teacher & Teacher Education* 2, 3, 263–28.
- Zabelina, D. L. & Robinson, M. D.** 2010. Creativity as flexible cognitive control. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts* 4, 3, 136–143.
- Zsombok, C. E. & Klein, G.** 1997 (toim.). *Naturalistic decision making*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Öllinger, M. & Goel, V.** 2010. Problem solving. Teoksessa B. Blatzeder, V. Goel & A. von Müller (toim.) *Towards a theory of thinking. Building blocs for a conceptual framework*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 3–22.

Viitteet

[1] Myös IPR-haastattelussa pyrkimys on tavoittaa kokemuksia terapeutin vuorovaikutustilanteen taustalla (Larsen ym. 2008).

[2] Naturalistista tutkimusotetta ei enää pidetä pelkästään laadullisen tutkimuksen ominaispiirteinä (vrt. Eskola & Suoranta 2000, 14; Lincoln & Guba 1985); yhä useammin myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa pyritään naturalististen koeasetelmien käyttöön (ks. esim. Tervaniemi 2011).

[3] Silvermanin emotionalismiksi kutsuma metafyyminen näkemys edustaa ontologista realismia, jonka mukaan kokemukset ovat olemassa *out there*. Emotionalismi ei tunnusta ontologisen konstruktionismin teesiä, jossa todellisuuden katsotaan olevan olemassa sosiaalisesti konstruotuna. Konstruktivistisen epistemologian mukaan tapahtumat konstruotuvat aina uudelleen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa: mitään pysyvää, näkökulmasta ja tilanteesta riippumatonta "todellisuutta" siis ei voida tavoittaa. Tällainen tutkimus tuottaisi siten äärimmäisen rajatun kontekstuaalisuuden tiedon. (Silverman 2006, 123–138.)

Abstract

The research of experts' thinking-in-action encounters well-reported methodological obstacles, especially in the domain of the artistic process. Concurrent think-aloud procedure, for instance, may severely distract the process of composing a musical score. This article asserts stimulated recall (STR) interview as a well-founded method of tracing cognitive processes in artistic practice. In STR interview a specific stimulant is used to enhance the subject's memory retrieval.

In my research project the composer's manuscripts served as memory stimulants to help the composer-informant to recall his compositional thinking-in-action. The procedures of data elicitation as well as data validation are explicated and discussed. STR method produced rich data and hence substantial knowledge about artistic thinking processes, including preconscious and tacit processes, and emotions.

STR method entails limitations, however. A fraction of compositional thinking was conveyed, at best. Furthermore, the data did not fully validate differentiations between different cognitive modes of processing, and the explicit order of the composer's reasoning sequence in the respective process. Moreover, only some of the non-verbal (visual, audial, embodied) thinking was detected. ■

Key words:

qualitative methods, stimulated recall interview, cognitive processes, artistic processes, composing

Sara Sintonen

Strengthening digital agency through a creative artistic teaching process

Introduction

How well do we understand how digital culture functions, and are we ready to confront the digital challenge in arts education? Also, how may we promote and strengthen digital agency through arts teaching, in this case through music creation (composing)? Our everyday living sphere is filled with media, networks and virtual spaces, in a hybrid of digital and analog. According to the latest research (Kupiainen et al. 2011), Finnish children live in a highly media-saturated environment. They start using the Internet at an early age, and this practice is more frequent among Finnish children and youth than in Europe on average. Interest in online culture is shared in the family: both parents and children are active Internet users. Finnish children are living in a digital media environment saturated not only by the Internet and mobile phones, but also by television, sound recordings, radio, video games, and smart phones. Even children under one year may play digital games (Suoninen 2011, 9–10). This generation is called 'digital natives' (see e.g. Bennett et al. 2008), easily assuming and presupposing children are already well prepared to confront the new digital landscape. The generation we teach is already digitally oriented, but the basis of their digital agency (socio-culturally situated choices and actions, everyday things we do in digital spheres especially as producers) could still be bolstered. In digital culture, the content is more and more in the hands of users: our choices and actions form the culture.

In this article I will consider the possibilities of strengthening digital agency through a creative artistic process—in this case, the field of music. Over ten years of researching media and digital literacy have made me really understand the meaning of multimodal literacies and the role of participation of our age. Still, I am not convinced that being digitally literate (or digitally native) automatically assures ethically and culturally strong digital agency. Digital technology and participatory culture as new cultural landscapes require new understandings.

I use a children's composing workshop as a case study in this research. My hypothesis is that the elements of digital agency (in general) are not adopted automatically and they can be processed in arts education too, especially through creative, action oriented processes. I am arguing that strengthening young people's digital agency can happen without actual interaction with digital technology itself, without touching any computers or having a network connection at all. In order to consider the possibilities of strengthening digital agency through a creative artistic teaching process, I will first clarify what kind of premises and requirements are entailed by digital agency (by defining the digital agency framework), and consider how these could be fostered and taught. After that I will situate the digital agency framework in the context of childrens' music composing workshop, and will try to identify and analyze the digital agency framework elements within that action.

In a new digital sphere

An important change is that media and digital culture, perhaps for the very first time, are not seen as a danger to social life but on the contrary as a *sine quo non* for rich social and cultural activity. The new digital culture, and especially social media, has exploded with active participations across various forms of media. (Carrie et al. 2009; Jenkins et al. 2006.) This means for example from the point of culture consumption, reading (digital literacy) is becoming a more productive task than merely receiving information. Therefore, literacy can be seen not so much as a skill, but as a social practice; digital literacy is socio-cultural in nature. (e.g. Kupiainen & Sintonen 2010; Burn & Durran 2007.) When people use technology they increasingly become members of a community engaged in similar activities—including artistic activities. Wikis and blogospheres, for example, are forums sharing expressions and knowledge, and sustain participation in a dialogue.

From an educational point of view digital culture needs to be seen as a resource for culturally and socially oriented, ethically empowered people. Within digital literacy, criticism and creativity are skills which can be developed individually and/or together with others (Burn & Durran 2007). The real challenge for education, as well as for arts education, of 21st century is: what kind of contribution to participation education makes, and how well it promotes creative, critical and ethically empowered digital agency?

In this article, I define digital agency as continuous choice-making processes and active participation (in interactive cultural processes) online: where to go; with whom to share; what to read, see and hear; whom to trust; how to express, what to produce, share, remix and learn. As in analog environments, in digital spheres people need to be taught to respect each other even they would be acting anonymously. Some have argued that children and youth acquire these key skills and competencies on their own by interacting with digital culture. A report conducted by Jenkins et al. (2006) raises three concerns that suggest a need for policy and pedagogical interventions:

The Participation Gap—The unequal access to the opportunities, experiences, skills and knowledge that will prepare youth for full participation in the world of tomorrow.

The Transparency Problem—The challenges young people face in learning to see clearly the ways that media shape perceptions of the world.

The Ethics Challenge—The breakdown of traditional forms of professional training and socialization that might prepare young people for their increasingly public roles as media makers and community participants.

It is also worth recognizing that those people who are engaged as media producers (content creators) are in the best position to criticize; practice without critical awareness will probably be blind (Kupiainen & Sintonen 2009, 172).

The digital agency framework

The idea of human agency includes choice and action, as well as free will. As Leila Pehkonen (2010) argues, agency is related to context and social field. Agentic capability emerges from the pre-reflective activity of humans in a real physical and social world; agency is socio-culturally situated. In active participation, agency is time orientated: it is tied to the past, the present and the future. The time orientation weaves the idea of agency into a continuous identity-definitions process. Jerome Bruner (1996, 94) discusses agency and collaboration (which he says need to be treated together) as a narration of the three P's: learning how to

construe interpretively the human Present, Past and Possible. Agency can be defined then as a subjective inner negotiation. According to Pehkonen (2010, 71), agentic capability is strengthened through cultural competence—it is based on a feeling of cultural familiarity. Cultural belonging becomes an integral part of agency.

As Jerome Bruner (1994, 36) states, agency implies also skill or know-how. Agency is not only the capacity of initiating, but also of completing our acts. As skills and know-how are also the agency of will and choice, the question of digital agency becomes also highly ethical. From these basis, strengthening agencies in teaching requires action orientation and learning-by-doing methods.

In this article, agency in digital environments is defined also as a subjective inner negotiation, which can be strengthened through cultural, human communications. Researchers Sirkka Heinonen and Minna Halonen (2007, 66–67) form a basis for digital agency in five core themes: identity, recognition, trust, belonging and creativity. Perceiving your own identity in the combination of physical, digital and virtual worlds might be challenging. Heinonen and Halonen emphasize that our identity as human beings is closely related to the media that we use. Due to digitalization we are constantly fragmenting ourselves: the multiplication of individual identities is a major challenge and threat in this respect.

According to Heinonen and Halonen (2007), recognition includes all positive feedback that an individual receives from being connected to a community. Peer esteem is an especially important incentive in participating and generating content. Social media is actually about mutual recognition; media is no longer a one-way communication. The researchers also state, that trust is a double-edged sword in social media. It is a crucial ingredient in all human communication, and it has a growing importance as a factor of attraction for entering new networks. As Heinonen and Halonen have said: “There is rarely an opportunity without risks. And there is rarely a risk without opportunity.”

Belonging includes access, motivation and the skills to connect to various networks and communities. According to Heinonen and Halonen (2007), continuity and the implications of being connected determine in the long run whether you experience true belonging. Time is limited, and in a huge digital space the participants always have to make choices about which networks and communities to join. On the other hand, digital life enables synchronous connectivity to various networks simultaneously. Ambiguity of communication is an unavoidable companion in belonging and connectivity.

The fifth core theme, creativity, is more about the individual. A single person can have her or his voice heard, and creativity is easily expressed through social media (Heinonen & Halonen 2007). However, with social media, collective creativity can also be boosted. Playfulness, randomness and combinations and remixing of things, ideas, persons and networks are essential in evoking creativity.

In the GoodPlay project (Carrie et al. 2009), carried out by a research team at Harvard Project Zero, researchers outlined five similar core themes concerning digital culture. The main focus in that research was to move beyond naive optimism or pessimism and encourage critical reflection on the considerable variation in the purposes and values that young people bring to their online activities. The core themes outlined in the GoodPlay can be used here in the formulation of digital agency: identity, privacy, credibility, authorship and participation. The key ideas in these five core themes are listed below:

Identity: The ways people handle and perceive self-expression and identity exploration online.

Privacy: How, where and with whom we share personal information online.

Credibility: How we establish the trustworthiness of both people and information online, and establish our own personal credibility.

Authorship and Ownership: The ways we perceive intellectual property and practices such as downloading/remixing content.

Participation: The meaning of responsible conduct and citizenship in online communities.

In this article, the digital agency framework is a set of following elements: identity, privacy, ownership, recognition, trust, credibility, belonging, participation and creativity. Only in dialogue can the ethical and creative basis of (digital) culture production be reconstructed (e.g. Sintonen 2012). Key skills are not learned in a vacuum and certainly cannot be assumed to accompany technical skills (Carrie et al. 2009, 77). As a socio-culturally situated action, choices within digital environments require a solid base of individual and social identities. It can be stated that one of the main aims and roles of education will be identity strengthening in the changing new environments of digitalized cultural communication and the creation of individuals' and groups' social capability for expression and communication. What kinds of educational activities, particularly in the field of music, could develop and strengthen digital agency?

Observation of the workshop

This article is based on observation of a children's composing workshop over one week in November of 2011. The workshop was lead by composer Jon Deak, who has developed a teaching method called Very Young Composers (VYC) with his colleagues for the New York Philharmonic Orchestra. The VYC method was used in a workshop in Helsinki for the first time. Finnish composers acted as co-teachers in the workshop.

VYC is a method used for encourage children to create their own music, that is, their own compositions for orchestra. The method is based on three principles:

- 1) Within the child is contained a creativity which can revitalize the repertoire of both orchestral and general concert music.
- 2) Children's creations are taken seriously.
- 3) The teaching artist is a facilitator who acts as a creative conduit or catalyst and provides an essential link in realizing the child's compositional vision. (VYC 2012.)

Children are highly respected in the process, and adults do not push them to compose: as Jon Deak says: "We are truly dedicated to learning from children, nurturing an art that takes a root, flowers, and develops into a truly indigenous expression." (VYC 2012).

Ten children participated in the workshop. All of them were school-age children, between the ages of 9 and 11 years (grades 3–7). Every student had a background in music, as all were learning to play instruments in music schools. Some of them already had several years of music study. The students' backgrounds were not highlighted and their musical skills were not mentioned at all. From the beginning, all the participants were treated equally.

The workshop included an information session (during the previous week) and four days (from 9 am to 4 pm) of work. At the end of the fourth day, the students' compositions were performed for the public. This highlight of the week was obviously an important part of the process, but not the ultimate target for the participants, as was emphasized by Jon Deak during the week.

In addition to the composer Deak, four Finnish composers, six professional orchestra players (presenting different instruments), as well as music education students from the Sibelius-Academy participated in the workshop. Composers acted as a teaching artist helping the students to realize their ideas (and did not compose or create anything on their behalf), the orchestra players acted as music instrument demonstrators, and the music education students' role was to act as teacher artists as well as mentors (and translators if needed) for the children. Also some other adults were involved mainly as observers of the workshop (organisation representatives and television journalists for example).

In this case the observation was the best and most purposeful data collection technique. The nature and the starting point of this research were more open ended and less structured, which is very typical of qualitative, social research. As Charles Ragin (1994, 30) has said: "The beauty of social research is that it tempers and clarifies the concerns and interests of those who practise the craft." The type of observation used in this research can be characterized as 'overt observation research', as the researcher identified herself as a researcher and explained the purpose of the observation to the participants. The observation type used in this case is closer to direct observation than participatory observation, where researcher may participate and act in the community that s/he seeks to study. On the other hand, direct observation tends to be more focused than participatory observation. (Bryman, 1995; Silverman, 2006.) Although I wasn't participating the workshop myself (by doing the musical actions), I chose more interactive presence than researchers normally do in a direct observation setting, because personal contact allows the researcher to be open, discovery oriented and inductive when getting firsthand experience of a setting and the people in the setting (Patton 2003, 262). The more interactive presence in this case means for example talking with the workshop participants during the days, as well as reflecting the experience with the other adults present (main organisations' representatives).

Subjective observation is in some level selective, and presuppositions direct the process at the same time as other things may be escaping the observer's attention. As known, the observers may not notice everything that is significant when observing even though they do their best. Naturally, their alertness and motivation affect the whole situation as well. (Silverman, 2006.) It is also known that the problem with any observation is that subjects may modify their behaviour when they know that they are being watched. In this case, this was not my biggest worry: all of the participants were strangers to each other, and unfamiliar with the new situation (none had previously participated in anything similar). The observation continued through the whole workshop, and was not a distraction the new situation.

I collected observation data by writing notes continuously and taking digital pictures. Also, partly recording the lesson using digital audio. In observation, I decided to concentrate mainly on teaching and pedagogy used in the workshop during the group sessions. I wrote down most the information and all the pedagogical talk/message of the teaching artists that were implemented during the workshop days. Four months after the completion of the workshop I met with Jon Deak to discuss the activities, his teaching methods and research findings. The purpose of this meeting was also to check my interpretation.

The analysis started with processing data: first I connected pictures and audio to my written notes chronologically, then I reviewed the data several times. Pictures and audio helped me to remember actions and details that occurred during the workshop. In this point, I treated the data as a narration of the workshop. I was clarifying what happened and *how* that happened. The next step was to separate all the other (such as practical) information from actual pedagogical talk. During these reviews, the teaching method and pedagogy started to become recognizable. After that I started discursively to collect the method characteristics and identify them. I listed all the things occurred at least twice during the workshop days. The main step was setting and rethinking those in the context of digital agency framework and recognize the connections in there.

Results: Communicative guidance and negotiations, teaching choice-making

The artistic, creative teaching processes during the workshop can be characterized by *communicative guidance* and *negotiations* (making choices). Although every student worked with his or her own composition, the process as a whole was collaborative. With the inspiration and guidance of the adults, the students started to communicate as a group from the first day. The students were welcomed to the workshop as artists and musicians, persons who every adult showed interest in and with whom everyone was willing to work. Also, from the beginning they were told to use their own creativity, and to be free to use their own ideas, and not to try to follow any genre or style that symphony orchestras are generally assumed to follow. The students were also encouraged to ask the composers and orchestra players any questions that they had.

Each day contained improvisational exercises done together with all the participants in a big group. These included mainly rhythmic exercises. Communication was not based only on the making music, there was also much talking. The teaching artists challenged the students to participate according to their own interests, and did not come with preformulated questions and previous expectations of the students. As the process continued, the significance of the discussions became more and more obvious: the shared discussions were an important part of the process as a way of learning from each other. By participating in the lively discussions, the adults also showed their genuine interest in the students' thinking and visions.

In this article I have concentrated on teaching method and pedagogy used in workshop which I characterize as 'negotiations and communicative guidance' occurred during the group sessions. I was setting and reading pedagogical talk in the context of digital agency framework. I have divided the results into five sections, each section containing the correspondence of certain digital agency framework element(s). In each section, the pedagogical talk/message (occurred at least twice) of the teaching artists that were implemented during the workshop, has been written down as a distillation or direct quotation. The five sections of digital agency framework elements are (a) identities and personalities, (b) belonging, (c) trust, (d) privacy and ownership, and (e) credibility and empowerment.

(a) Identities, personalities

Treat yourself as a musician, artist; we all are musicians, artists.

Music instruments also have their own personalities.

These instruments are your friends.

You can ask them what interests you.

You can compose.

Music lives in you.

Try to find your own way.

Let the music come out from you.

You are different than others; very unique.

(b) Belonging

We are here for you.

Let's share this.

We would like to hear your vision.

You are a very special part of this.

I am part of a very special group.

(c) Trust

You can compose.

You can hear it; it's already inside you.

We will encourage you.

We will help you.

We are really interested in your ideas, stories and visions.

We are not teaching you (how it goes), you need to figure it out yourself.

(d) Privacy, ownership

Do it in your own way.

Every sound is the right sound.

You have the right to write the music that you like.

You as a composer need to tell musicians how to play.

You make your own choices and decisions.

(e) Credibility, empowerment

We (professional musicians) will put your ideas to sound.

This is music coming from your heart.

All five sections were interconnected with each other and were continuously present over the sessions. Communicative guidance and shared creation processes led to negotiations in which the students started to believe in their own capacity as composers and creators. This formed also the basis for empowerment meaning in this case the process of increasing the capacity to make choices and to transform those choices into desired actions and outcomes.

Communicative guidance and negotiations occurred on many different levels of relations connecting to the continuous choice-making process: the participants' relations to sound and music; the relations between the participants; the relations to themselves and to each person's own identities, to the audience and to the actual work, and to the final composition.

Communicative guidance and negotiations during the workshop mirrored the creative teaching and learning. According to Keith Sawyer (2004; 2006) creative teaching aims for deeper conceptual understanding by preparing students to create new knowledge. The teacher's role is more to facilitate than to teach in a traditional way. The creative element of learning is based on the fact that conversations are improvisational, which constructively means that the teacher and the students are building knowledge together. The one of the main points was to make the students' hidden potential visible. This is an important issue with regard to strengthening digital agency and confronting the participatory culture.

Conclusions

Confronting the digital culture demands new efforts for arts education and education in general: preventing the participation gap, recognizing the transparency problem and meeting the ethics challenge. In arts education, equal access to the opportunities, experiences, skills and knowledge that will prepare youth for full participation should be guaranteed, and young people should be helped to confront the media and its model of the world and approached as digital culture content creators and community participants. Digital agency is also creative, artistic activity, the willingness to use one's own creative capacity for the common good. This will be well prefaced and fulfilled by allowing children and young people create their own art with their own conditions in interaction with other people: by facilitating and seeing them through artistic processes.

As young people immerse themselves in digital environments, they need to be equipped with the capacities to act responsibly there (Carrie et al. 2009, 88). In this case, the main pe-

pedagogical idea was to create space for the students' creativity and strengthen their active participation, empower, strengthen and encourage them—in this respect to build a solid foundation for their digital agency. The forming of the space was based on new relations brought about through the many connections made during the process. It can be stated during the relatively short workshop period, the students learned to make their own musical choices as composers on the basis of their own feelings and visions in collaboration with others. From the results of this study, it is clear that it is not the question about the time spent in some action, but the quality and way the pedagogical dialogue happens during the action, and trust. All of the choices were shared and negotiated over and over again during the process.

Digital participation culture is a new interesting landscape for teaching and learning. As digital content is becoming more and more in the hands of users, the decisions made by an individual user or a group of users should be based on ethical stamina. Participation is interaction and communication that includes respect and trust. Sounds and music (the content in this case) was treated as a treasure to seek, an unforeseen scene in each person's own story: the decision of sharing one's findings was based on the individual choices, ownership and trust. Pedagogically, this is not easy path to travel, there is no ready-made formula or schema for teacher to follow. But that's the main point: there's no ready-made formula for digital culture either.

This article provides one viewpoint of the potential of arts education to build up the basis for digital agency, and the possibility of arts education in the 21st century teaching and learning in supporting young people's capability of choice making and self expression. Overall, these findings suggest that the creative, artistic processes are meeting the objective of strengthening the basis of digital agency if the participants are actively engaged in dialogue, and they are making their own choices. Through digital technologies, children and young people are participating in many activities, including social networking, blogging, vlogging, gaming, instant messaging, downloading music and other content, uploading and sharing their own creations, and collaborating with others in various ways. These actions will be worth teacher's while to interact. The findings suggest a strong role of communicative guidance and negotiations, since it better reveals the hidden potential of participants. Indeed, it may be that events like the interactive artistic workshops, which provide concrete links between creativity, participating and sharing, should deserve a more relevant role in the education system of the 21st century. ■

References

- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L.** 2008. The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology* 39, 5, 775–786.
- Burn, A. & Durran, J.** 2007. *Media Literacy in Schools: Practice, Production, Progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bruner, J.** 1994. *The Culture of Education*. Cambridge: The Harvard University Press.
- Bryman, A.** 1995. *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge. (First published 1988 by Unwin Hyman Ltd).
- Carrie, J., Davis, K., Flores, A., Francis, J. M., Pettingill, L., Rundle, M. & Gardner, H.** 2009. *Young People, Ethics, and the New Digital Media: A Synthesis from the Good-Play Project*. MacArthur Reports. <http://mitpress.mit.edu/catalog/item/default.asp?type=2&tid=12009> 16.6.2011
- Heinonen, S. & Halonen, M.** (eds.) 2007. *Making Sense of Social Media. Interviews and Narratives*. SOMED Foresight report. Helsinki: VTT.
- Jenkins, H., with Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A.J. & Weigel, M.** 2006. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: John D. and Catherine T MacArthur Foundation. <http://digitalllearning.macfound.org/site/pp.aspx?c=enJLKQNFIFiG&b=2029291> 27.5.2008

- Kupiainen, R. & Sintonen, S.** 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. [Media literacies, participation, media education]. Helsinki: Gaudeamus.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S.** 2010. Media Literacy as Focal Practise. In Kotilainen, S. & Arnolds-Granlund, S. (eds.) Media Literacy Education: A Nordic Perspective. Göteborg: Nordicom, University of Gothenburg, 57–67.
- Kupiainen, R., Suoninen, A. & Nikunen, K.** 2011. Online Habits of Finnish Children. Use, Risks and Data Misuse. Nordicom-Information 33, 4, 51–57.
- Lankshear, C. & Knobel, M.** 2006. New Literacies. Everyday Practise and Classroom Learning (2th edit.). New York: Open University Press.
- Patton, M. P.** 2003. Qualitative Research & Evaluation Methods. London: Sage Publications Ltd.
- Pehkonen, L.** 2010. Opettajaksi ammatilliseen oppilaitokseen. Kasvatus 41, 1, 63–72.
- Ragin, C. C.** 1994. Constructing Social Research. London: Pine Forge.
- Sawyer, K.** 2004. Creative Teaching: Collaborative Discussions as Disciplined Improvisation. Educational Researcher, 33, 2, 12–20.
- Sawyer, K.** 2006. Education for Innovation. Thinking Skills and Creativity 1, 1, 41–48.
- Silverman, D.** 2006. Interpreting Qualitative Data (3rd Edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Sintonen, S.** 2012. Susitunti. Kohti digitaalista lukutaitoa. [The Wolf Lesson. Heading digital literacy]. Helsinki: Finn Lectura.
- Suoninen, A.** 2011. Children's Media Use as Described by Their Parents. In Kotilainen, S. (ed.) Children's Media Barometer. The Use of Media Among 0-8-year-olds in Finland. The Finnish Society on Media Education. <http://en.mediakasvatus.fi/publications/>, 9–14. 20.5.2012.
- NYC** 2012. The Very Young Composers. A Child Composes for the Orchestra: A Guide for Educators. New York Philharmonics.

Abstrakti

Digitaalisen toimijuuden vahvistaminen luovassa, taiteellisessa opetusprosessissa

Digitaalisen toimijuuden ydinelementeiksi määritellään tässä artikkelissa identiteetti, yksityisyys, omistajuus, tunnustaminen, luottamus, uskottavuus, kuuluminen, osallisuus ja luovuus. Kirjoittaja katsoo, että näiden elementtien ilmentäminen ja vahvistaminen kasvatuksessa ja koulutuksessa on erityisen oleellista tässä ajassa.

Artikkelissa tarkastellaan, miten digitaalista toimijuutta voidaan tukea nimenomaa taidekasvatuksessa. Tutkimuskohteena tässä tapauksessa on lasten ja nuorten sävellyspaja Musiikkitalolla marraskuussa 2011. Tutkimusaineisto kerättiin observoimalla viikon mittaista työpajaa.

Tutkimus osoittaa, että digitaalisen toimijuuden elementtejä voidaan hyvin opetuksella ilmentää, tuoda esiin ja vahvistaa taiteellisessa, luovassa prosessissa, vaikka itse tekemisessä ei oltaisiinkaan kiinni digitaalisissa työvälineissä. Digitaalisen toimijuuden perustalla olevat luottamuksen, kunnioittamisen, omistajuuden ja luovuuden elementit korostuvat erityisesti silloin, kun oppijat itse saavat olla osallisina vuorovaikutteisessa (kommunikatiivisessa ja neuvottelevassa) taideprosessissa, jossa myös he itse tulevat kuulluiksi. ■

Avainsanat: digitaalinen toimijuus, digitaalinen kulttuuri, taidekasvatus, jakaminen, osallisuus, luovuus, omistajuus, säveltäminen

Why teach music?

Part 1

It may seem unusual to ask such a question in a journal of music teachers, but the question is worth re-considering in clarifying both the importance of music education and to focus on some of the important issues that it raises. Music teachers, like teachers of other subjects, can take for granted the ‘what’ and ‘why’ of their teaching, but students and others do not necessarily accept those values. What follows is the first in a series that addresses some key implications of the question for music teachers.

Music

To begin with, most basic is the question of what music ‘is’? The issue is not the need for a formal definition but for a thoughtful clarification as to ‘what’ is being taught. A typical answer leans towards “music” as a Fine Art that supposedly promotes aesthetic experience and consists of a museum-like repository of Great Works that are performed to ‘transmit our Cultural Heritage’ and are enjoyed mainly in rare moments of leisure. However, the ‘what’, ‘why’, and ‘how’ of teaching will be considerably different if “music” is seen as a living social practice that is down-to-earth, a central ingredient in the social fabric of any society and in the lives of individuals engaged in the many forms of *musicking* (Small 1998)¹ at large today, and where *music appreciation* is thus seen empirically in people’s *uses* of music in *daily life*, thereby both transmitting culture and transforming society.

Turning to scholarship in the social sciences instead of the speculations of aesthetics, there can be no doubt that “music in human life” (Kaemmer 1993), “music in everyday life” (DeNora 2000), “music as social text” (Shepherd 1991), “musical life in a changing society” (Blaukopf 1992), and “ethnicity, identity and music” (Stokes 1997) are among the many values that far exceed the usual understanding of music as High Culture; that music’s profundity, its importance for daily life, is seen exactly in its ubiquity, its central importance to the life well-lived every day by everyday people. Music is so omnipresent that sometimes we can’t avoid it. But there is no question that music is far more important than as just an occasional leisure-time pursuit. Consider, for example, its role in religion, ceremony, socializing, nationhood, ethnicity, self-actualization, and the like (see, e.g., Kaemmer 1993).

Yet, some music teachers either fail to notice this degree or kind of pervasive importance or seem intent on countering mass and popular musics² with what they instead consider to be ‘good music’. This too often has the effect of isolating musical study to school or the individual lesson—with carryover to adult life being very minimal, if any at all.

Instrumental lessons

Students of all ages usually have varied reasons for studying an instrument, some not as advantageous as others. For instance, since the rise of the middle class in the 18th–19th centuries, being able to perform has been seen as a social grace—or least, along with literature and the other arts, a sign of good breeding and ‘class’. Children are thus often prompted by their parents to take music lessons—more or less willingly—on that basis alone, even though this motivation for their practicing and progress is usually ineffective. Teachers should be concerned, therefore, to promote the personal musical rewards to be gained through study. Advocates of “no pain-no gain” pedagogy will find students failing to experience most of what studying music has to offer.

Music teachers also can run afoul of other pedagogical practices that often work against promoting the dispositions and skills needed to support lifelong involvement. For example, some treat lessons as though each student will or might seek conservatory training³—this despite the fact that professional careers are limited to a very few high achievers and are very competitive. A lesson predicated on nurturing this kind of recitalist is all too likely to by-pass many of the musical pleasures that keep students actively performing as adults and that contribute to the musical life of society. For example, the pedagogy of Robert Pace⁴ makes a useful distinction in effect between a “music lesson” and a “piano lesson.” The purpose of the latter is to promote the former, not an end-in-itself. Thus, in addition to classics, students learn to improvise, use lead-sheets, accompany, compose, sight-read, listen, and play by ear. They become broadly educated “musicians” who are enabled and disposed to continue to practice and to play as amateurs for their own musical pleasures. And the few who aspire to professional careers easily gain acceptance to advanced study.

Another difficulty arises when technique is drilled as an end-in-itself via scales and exercises (etc.) intended to promote facility but that lack musical interest. The ‘discipline’ of such study is often off-putting for many students who are mainly motivated by making music *per se*. When they cannot connect the gains from such ‘discipline’ to the increased rewards of their performing, practicing suffers. And, as no less than Daniel Barenboim points out:

I studied with my father till I was about seventeen. . . . My father had an obsession about wanting things to be natural. I was brought up on the fundamental principle that there is no division between musical and technical problems. This was an integral part of his philosophy. I was never made to practice scales or arpeggios . . . [only] the pieces themselves. A principle that was hammered into me early, and which I still adhere to, is never to play any note mechanically. My father’s teaching was based on the belief that there are enough scales in Mozart’s concertos. (quoted in Booth 1999, 88).

Thus, the issue is not whether technique is important: it certainly is! The problem is focusing on technique ‘mechanically’, as an end-in-itself, that is counterproductive for most students. When well-chosen literature ‘practices’ technique in authentic musical contexts, then students directly understand the connection of technique to their increased musical pleasures.⁵

Ironically, seeking musical pleasure also governs *bad* practicing habits: students will typically play too quickly for their technical mastery in order to enjoy the music at tempo. They are not particularly bothered by errors or sloppy technique and just stop and begin again (over and over), without really correcting (or even identifying) the technical or musical problem at stake. Of course, the selection of repertory is important in this regard, too. If technique is to be derived from an apt selection of repertory, students must enjoy the music they are practicing and thus ‘appreciate’ that the technique and artistry at stake have direct, positive consequences for their pleasures and, thus, understand the need for practicing with a musical goal in mind, not just repeating passages or filling assigned practice time. Quality of practice is more important than quantity. And given the busy lives of students (and adults), efficient and effective practicing is an important key to practicing at all! Practicing is a skill that needs to be taught and improved, not just assigned.⁶

When a student’s motivation for study and practicing is ‘inner-directed’ by the music rather than ‘other-directed’ by parents or teachers,⁷ then the music chosen for study becomes critical. Teachers who understand this will at least give students some choice of repertory—often by demonstrating it for them with the intent of influencing their choices but also of aurally modeling the desired musical outcome.⁸ Such an aural goal is a basis for helping students identify problems in the first place and for wanting to overcome them. Teachers who offer a choice (from a range of styles, genres, etc.) should not be surprised when students are more accomplished with the music *they* chose than what the teacher chose for them!

Differences in the musical satisfactions afforded by certain instruments have not always been well-thought out by beginning students or their parents, or taken into consideration by teachers. First of all, unlike standard orchestral instruments, many other instruments are musically self-sufficient, requiring no accompaniment; thus practicing is more musically satisfying than practicing an isolated part. Secondly, practicing certain instruments can annoy neighbors and thus must be scheduled rather than done when motivated or convenient. Thirdly, students who do not perform their 'mastered' work with accompaniment are simply missing all the music has to offer. This can affect their motivation.

It also raises questions about solo versus social (or participatory) performance where central pleasures are provided simply by making music with others—whether or not ever publicly performed. Take, for example, the three mothers who got together twice a week for several hours to play all the music they could find for piano, flute, and oboe—while their babies rested in the bedroom.⁹ Students who are oriented to the values and virtues of chamber music (of all kinds) learn from the first about “music as social life” (Turino 2008; also see Booth 1999) in ways that are motivating and rewarding. Models for engaging young students in chamber musics exist in Finland (Eskelinen & Jääskeläinen 2000; 2008) and deserve far more attention from teachers. First of all, the prospect of rehearsing with others inclines students to be more responsible with their practicing. And, of course, the pleasures of chamber combinations (in various genres) are readily accessible outside of school and throughout life without the scheduling problems created by large ensembles.

Finally, instrumental teachers who have not explored ever-evolving music technology miss out on the many attractions such musicking holds for students. MIDI-instruments, for example, can be practiced at any time and hold forth creative possibilities (e.g., via recording and on-line sharing) not readily available with acoustic instruments. Accompanying software that ‘follows’ the soloist adds an important dimension to students’ musical pleasures and makes possible a life of performing at home. Composing software educates students’ musical thinking and ‘inner-ear’, and familiarizes them with the kinds of decisions that occupy composers and that performers profit from considering. Performing their compositions also motivates practice. Play-lists of literature that samples styles, genres, performers (etc.) can be offered for MP3 and other listening modes; this informs students’ musicianship and artistry—and, importantly, models listening as a valuable form of lifelong musicking of its own.

The ‘good life’ lived in key ways through musicking is thus a major answer to the question “Why teach music?” When musical study has a ‘shelf life’ of only the school years and thus falls short of motivating the kind of lifelong learning and appreciation seen in the uses to which music is typically put in living the ‘good life’, much of what music has to offer has been lost. Teaching that focuses on promoting favorable dispositions and musical independence for *meaningfully-chosen musicking in adult life* makes a contribution to the students and to the music world at large, in all its diversity. Teaching predicated on narrow premises or limiting traditions is best re-thought, then, in terms of just how important, just how pervasive music *already* is in people’s lives. The music world at large will continue to grow and will continue to profoundly influence individuals and society. Music teachers are thus best focused on a *value added* criterion of what they, through their teaching, have contributed to that music world and to individual student’s lives. Teaching that protects music from students and that dismisses the importance of musical “amateurism” (Booth 1999) is self-defeating and futile. ■

References

- Blaukopf, K.** 1992. Musical life in a changing society. Trans. D. Marinelli. Portland OR: Amadeus Press.
- Booth, W. C.** 1999. For the love of it: Amateuring and its rivals. Chicago: University of Chicago Press.
- Carroll, N.** 1998. A philosophy of mass art. Oxford: Oxford University/Clarendon Press.
- DeNora, T.** 2000. Music in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskelinen, K. & Jääskeläinen, K.** 2008. Huilu-, karineti- ja pianotrio musiikkioppilaitoksen perustasoilla. Uuden oppimateriaalin kehittäminen ja sen toimivuuden testaus. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto. Helsinki: Studia musica 32.
- Eskelinen, K. & Jääskeläinen, K.** 2000. Trio 1–4. Helsinki: Otava.
- Kaemmer, J. E.** 1993. Music in human life: Anthropological perspectives on music. Austin TX: University of Texas Press.
- Gramit, D.** 2002. Cultivating music. Berkeley: University of California Press.
- Shepherd, J.** 1991. Music as social text. Cambridge: Polity Press.
- Small, C.** 1998. Musicking: The meanings of performing and listening. Hanover NH: Wesleyan University Press.
- Stokes, M., ed.** 1997. Ethnicity, identity and music. Oxford: Berg Publishers.
- Strinati, D.** 1995. An introduction to theories of popular culture. London: Routledge.
- Turino, T.** 2008. Music as social life: The politics of participation. Chicago: The University of Chicago Press.
- Walker, R.** 2011. The machine that makes you musical. New York Times Magazine, November 23, 2011.

Notes

[1] “Musicking” as the gerund (verb form) of “music” (a collective noun, referring to many “musics”) stresses that “music is first and foremost action” (i.e., ‘doing,’ praxis) “in which all those present are involved and for whose nature and quality, success or failure, everyone present bears some responsibility (Small 1997, 10–11).” Since Small first coined the term, we should also add the many technologically mediated forms of musicking increasingly available; from composition and editing software, to ‘apps’ for smart phones, pads, and tablets, to music games—options often overlooked by music teachers but certainly not by the public. See Walker (2011).

[2] See Strinati (1995, 1–50), Carroll (1998), Gramit (2002, 63–92) for pointed critiques of aesthetes’ typical objections to popular/mass arts and music.

[3] A related problem is assuming that students will (or want to) engage in “presentational” *solo* recitals rather than in various kinds of “participatory” performance that promote *social* music-making (for the distinction, see Turino 2008, 23–65; more below on the advantages of chamber musics of all kinds).

[4] See <http://www.amazon.com>; enter “Robert Pace” for a selection of published materials.

[5] The connection between technique and improved rewards is perfectly clear to student athletes; it too often is not clear to student musicians. Claims for the importance of isolated skill-drill by teachers falls on ‘deaf ears’ if students do not experience the musical rewards of the promised progress and thus ‘suffer’ the claim, or ignore it in their daily practicing—or quit!

[6] Consider teachers who, *during each lesson*, ask the student to identify a passage that needs work. The student then practices it for 2–3 minutes while the teacher observes the student’s strategy (or lack thereof) and then gives advice for making the practicing more effective.

[7] Where students practice just to fill assigned minutes, or so they don’t embarrass themselves in the next lesson, or simply to avoid being scolded by the teacher—rather than to actively seek to improve their performances and thus their pleasures.

[8] This is an advantage of Suzuki’s pedagogy: students always work with excellent aural models in mind. Any problem of slavish imitation can easily be avoided. Multiple models can thus be provided via recordings; students listen to range of options and choose new literature on that basis while also informing their independent musicianship and artistry. Such listening, of course, is itself a model for lifelong pleasures, even for those who do not continue to perform.

[9] Ultimately they also learned to transpose to access other literature for their combination of instruments. Learning typical transpositions can be an important part, then, of instruction on transposing instruments.

Yannis Pechtelidis

Extended review

Sociology and Music Education

Edited by Ruth Wright, Ashgate, 2010

299 pp., £52.25 (hardback), ISBN 978-0-7546-6801-5

Sociology and Music Education is a collection of essays international in scope, aiming to establish and promote links between music education and various facets of sociological theory. This book is a much-needed addition to sociologically informed literature, and it constitutes a serious effort to employ sociological tools in productive and fruitful ways within the field of music education. With only two exceptions, the authors of this book are all music educators who have decided to delve through the wealth of sociological thought, looking for insights that may be applied to their own field. The book is original, accessible and well grounded. It shows us what are the possible inroads that can be opened when sociological lenses are employed in order to deal with current issues that concern music educators, both within academic and school contexts. It provides a broad and multilevel focus that draws on theoretical and applied research from a variety of international contexts. More specifically, it examines two sets of issues; the first relates to issues of power and control, their function within music education contexts, and their potential as conceptual tools for researching various music education encounters; the second deals with the possibilities for advancing alternative music education practices as a result of a sociologically informed understanding of music, musical experience, music teaching and learning.

The book begins (Chapter 1) with a brief but admirably clear-sighted account of the main sociological currents, giving an overview of the ways in which sociology relates to music education. Written by the book's editor, Ruth Wright, the chapter outlines the possibilities opened by the application of certain sociological ideas to the examination of formal and informal music teaching and learning. Wright argues in favour of the development of a "sociological imagination" (Mills 1959) within musical teaching and learning settings. In so doing, she claims that sociology provides a critical way of thinking or, to put it differently, the ability to detach oneself from deeply held and most often unnoticed preconceptions, allowing for an understanding of the social construction of music education encounters, and therefore for understanding their limits, thus enabling us to envision how things might potentially be different: 'Once we understand better how the apparently neutral, inevitable, immutable, eternal aspects of our lives have been brought into being through the exercise of human power and human resources, we will find it hard to accept once more that they are immune and impenetrable to human action—our own action included' (Bauman 1990, 16, in Wright 2010, 1) Sociology is, and rightly so, understood as an increasingly complicated and multidimensional task. But, despite this seemingly disparate picture, an organizing framework can be detected, a framework that underlies the complexities of the multitude of sociological theories. It could be argued that there are four binaries, which researchers have sought to address to varying degrees: a) individual—society, b) action—structure, c) social integration—system integration, d) modernity—capitalism/socialism (Craib 1997).

Throughout most of the book, the concepts of 'habitus' and 'codes' (developed by Pierre Bourdieu and Basil Bernstein respectively) are proven to be particularly useful in the context of music education. Both provide us with a conceptual framework to investigate the relationship between class, culture and power within the pedagogic discourse on music

education. Regarding Bernstein's analytical framework about codes, classification and framing (1990; 2000), music educators seek to illustrate how the pedagogic discourse on music is officially constructed, and how it is transmitted and evaluated at the level of the classroom. Drawing from Bourdieu and Passeron's (1984; 1990) cultural theory they consider whether cultural inversion effects upon the school music curriculum.

In Chapter 2, Lucy Green focuses on the social organization of musical practice and the social construction of musical meaning. In this chapter musical experience is differentiated according to various articulations between gender, social class, age, and ethnicity. The writer claims that in the field of music different social groups relate to music in different ways. Green is particularly interested in how social groups relate to musical production, distribution and reception. She refers to this as the 'social organization of musical practice' (p. 23). Green is interested in how musical meaning is produced, distributed and consumed by various social groups; what those meanings are, and how people come to agree or disagree about them; what musical commodities and cultural objects mean to people; how people reproduce old meanings and produce new ones. The author draws on her earlier studies (Green 1988; 1997) where she advanced a theory of the duality of musical meaning, as simultaneously including both inherent (intra-musical) and delineated aspects. Moreover, Green examines the role that school plays in the reproduction of the social organization and the social construction of music over history. Furthermore, she reflects upon the social and historical contexts of different modes of musical production, distribution, and reception. One significant aspect of her research relates to the detailed study of students' perspectives about the role of music in their lives.

In Chapter 3, Ruth Wright and Brian Davies propose an analysis of the relationship between educational, political and societal power. They discuss class, power and culture, and their role in the formation of the National Curriculum for Music in England and Wales. Using as a point of departure Bernstein's as well as Bourdieu and Passeron's claim that 'knowledge is never neutral' (p. 35), but rather a societal and political construction, they examine the influence of power on the formulation of the music curriculum, and its effects upon culture. They examine the battle over music-as-school subject during the 1988 reform in the United Kingdom, arguing that the official music curriculum reflects particular political and pedagogic struggles: 'The National Curriculum for Music was influenced by the dying throes of the Thatcher era and an attempt to cling to the vestiges of an education system governed by twentieth-century, British, upper-middle-class values. Within this value system, the habitus of the dominant group was largely framed by public-school education and musically by the western art-music canon' (p. 48). The authors conclude that education should enable students to recognize and realize the social embeddedness of knowledge processes.

In Chapter 4, Geir Johansen draws on Luhmann's system theory in order to examine music education as a social system that consists of a number of social contacts and actions. He begins with a general review of Luhmann's theory (1995) highlighting the central concepts, and their specific implications. Luhmann treated human beings as elements of the environment, and defined society as a system that covers all forms of communication. Johansen discusses music as a school subject that operates as a social system existing among human beings. Based on Luhmann's assumption that, social systems function to reduce complexity Johansen examines the implementation of a new music curriculum as a form of 'complexity reduction' Finally, he sums up the key points of this approach, describing future possibilities and considerations.

In Chapter 5, Lamont and Maton draw on the sociology of educational knowledge. They seek to provide us with a research framework capable of combining the findings of various studies dealing with different issues in music education. They use Legitimation Code Theory (LTC) to provide a coherent research framework for understanding problems facing music

education, which have led to its lack of popularity as a school subject. Legitimation Code Theory (LCT) is used to analyze a growing range of social and cultural practices across different institutional and national contexts. LCT builds primarily on the sociological work of Basil Bernstein and Pierre Bourdieu, and on the philosophical ideas of critical realism. Lamont and Maton discuss relevant LCT research, highlight the potential of LCT to shed new light to attitudes and practices (beliefs and behaviors) among learners and teachers towards music in formal education, and look at music education research itself from an LCT perspective.

Philpott (Chapter 6) examines some developments in the English music curriculum, advancing a sociological perspective towards music curriculum development in England, focusing on three moments in its recent history. He argues that in the 1970's and 1980's the new sociology of education and sociology of knowledge (Young 1971) posed some very interesting questions about educational knowledge in the music classroom. How can curriculum development overcome the alienating effects of social stratification and commodification? What are the possibilities for real change in a re-distribution of access to musical achievement, and what counts as music in the classroom? Philpott comments that the study of other kinds of music was thought of as a means for reducing pupil's alienation from school music, although in reality, the actual practice in most classrooms continued to rely on high-status, abstract and commodified forms of knowledge. Furthermore, Philpott explores the influence of the sociological critique on developments in the official music curriculum of the early 90's. He suggests that concrete forces such as stratification, reification, commodification and alienation, were at play to minimize the impact of a radical pedagogy for music classroom, consequently leading to the perpetuation of old exclusivities and hierarchies. Philpott's third focus relates to the potential of most recent initiatives in music education. The main issue is not just what kind of music we study, but also how, where and with whom we learn. Philpott concludes that the situation of school music is still problematic. Radical curriculum change tended to be undermined by a variety of social forces, and the same is happening to recent initiatives. Finally, he proposes the use of Giddens' structuration theory (1993), because of its focus on the dialectical relationship between structure and agency. Philpott believes that this approach is the key to all curriculum development and radical change towards inclusive school music. However, given the important potential that the author assigns to Giddens' theory, one would expect a fuller development of its various aspects in his essay.

In Chapter 7, Hebert examines the concept of ethnicity in music education by considering relevant theories and findings from the fields of sociology, musicology and music education. The author discusses current research findings in relation to three themes: ethnic diversity and music learning; music, migration, and globalization; challenges of multicultural music education. Hebert claims that music education has failed to meet the needs of ethnically diverse learners. The main question for music education scholars is how to prepare music teachers to accomplish such a complex and multi-dimensional task, and how to support them in doing so with effective curriculum and instructional strategies.

In his essay, Kanellopoulos (Chapter 8) develops a sociological account of music education research on children's creativity. He argues that although music improvisation and composition have been regarded as valuable experiences and have been researched from a variety of perspectives, not enough attention has been paid on developing a critical eye towards the assumptions and the ideological situatedness of such research. Kanellopoulos emphasizes the necessity of going beyond psychological assumptions of children's musical creativity as 'natural' and 'naturally unfolding'. He argues for the development of a sociological perspective for examining the ideological and epistemological assumptions of studies of children's music, showing how research constructs different images of the 'creative child'. To this end he employs a set of concepts that have their roots in the new sociology of

childhood (James, Jenks & Prout 1998), analyzing 'the different ways in which music education research has understood children's creative music-making practices' (p. 119): 'The psychological perspective', 'the tribal perspective', 'the child as modernist', and 'the socio-cultural perspective'. The author calls for the development of an awareness of the social and ideological limits of educational research (and of research in general) stressing that knowledge always contains a perspective from one or another location. Kanellopoulos ends his chapter by hinting at the valuable research potential of combining creative music education practices with perspectives stemming from the new sociology of childhood (James and Prout 1990; Corsaro 1997; James et. al. 1998) as well as with micro-sociological perspectives that perceive music as a form of social action.

In Chapter 9, Lucy Green examines the relation of gender identity with musical experience and schooling. She wonders about how gendered delineation (see also Chapter 2) of music affects the listener. She claims that school reproduces socio-historical patterns in musical practices according to gender. School perpetuates subtle definitions of femininity and masculinity through the delineations of different musical practices and musical styles, in which pupils express their desires to conform to the school as well as to the social definitions of gender. According to Green, gendered delineations affect the perceptions of meanings inherent in music. In musical experience delineated and inherent meanings merge as if they were one. Therefore, delineations appear to arise not from the social context of music (production, distribution reception), but mysteriously from within the 'music itself'. In this way, delineations appear as immediate, or unmediated truths. So, it is in musical experience itself where gender identities are symbolized and reproduced in an effective and profound way. In the conclusion, Lucy Green calls for a combat against the gendering of musical practice and opportunity proposing various interventions.

In the following chapter (Ch. 10) Johansen explores identity formation within a number of music educational situations and practices. Johansen adopts Hall's (1992) and Gee's (2001) perspective regarding learning as identity formation, examining 'how perspectives on identity and learning may be connected to the social organization of musical practice and meaning within a number of music educational situations' (p. 163). In the beginning of this essay, Johansen provides us with a historical overview of some concepts related to identity. He then examines how identity interplays with musical learning among adolescents in and out of school. Finally, he looks at 'learning through an identity' as well as 'learning an identity' within formal and informal music education settings across a wide range of institutions and ages. In doing so, he argues that sociological theories of modernity, with their emphasis on issues of identity formation, can help us draw connections between identity and music learning. Such connections facilitate music teachers to understand their students, their subjects, and the consequences of their endeavors as well as themselves as professionals.

In Chapter 11, Burnard and Younker claim that activity theory offers a fruitful framework for thinking about musical creativity in-group music-making contexts. In order to ground their position they describe various musical groups, and their symbolic interactions. Based on the sociocultural tenet that knowledge is constantly constructed through activity, the authors analyze group music-making activity. They examine the collaborative and discursive construction of tasks, problems, solutions, breakdowns and breakthroughs, as they occur within and across music-making activity in specific settings. They compare activity systems arising through co-learners interaction in three separate research contexts (coming from USA and the UK): group composing, group improvising, and group arranging, arguing for an expanded notion of creativity based on an activity theory perspective that seeks to understand human activities as complex, socially situated phenomena. Yet, activity theory, an influential psychological approach with roots in Vygotsky's cultural-historical psychology, can only marginally be seen as related to sociological perspectives, which constitute the central focus of this volume.

In Chapter 12, Karlsen explores aspects of musical learning that takes place in informal fields. She argues that combining sociology with theories of sociocultural learning can provide an understanding of how certain informal music-related practices may function as a vehicle for social groups to educate their own members. In this essay, Karlsen focuses on a festival (in north Bothnia, Sweden) as an example of an informal learning practice. This festival offers a program of various musical styles to a large audience. According to Karlsen, this is a typical example of a Scandinavian regional or local festival, which provides important experiences of learning for its attendees such as performances, concerts, master classes for young performers of classical music, although no competitions are included.

In Chapter 13, Geir Johansen describes some of the ways in which German and Nordic *Musikdidaktik* thought (with its roots in critical theory perspectives that emerged in the 1960s) has been informed by sociological thought in its attempt to relate to social issues such as emancipation, self-determination, democracy, and education for all. The author maintains that sociology can inform music educational thinking in two ways: a) through the description and understanding of the social conditions within which music teaching and learning process takes place, and how music education relates with these conditions; b) by deepening students' understanding of social conditions and dynamics. Lastly, in an attempt to place the essay in a broader framework Johansen hints at the possible complementarity between *Musikdidaktik* and certain trends in contemporary Anglo-Saxon music education sociological thinking (e.g. L. Green's thought; see also Chapter 2).

In Chapter 14, Ruth Wright and John Finney consider music in education, music teachers, and their relationships with their pupils through the lens of sociological theories of culture, providing concise and useful outlines of the relevant theoretical background, drawing on the work on Weber, Habermas, Bourdieu and Bernstein. Going on from this, they present and analyze the narratives of two pupils who participated in their ethnographic study. Wright and Finney analyze these stories employing Bourdieu's (1984) concepts of habitus, capital and field, as well as Bernstein's (1971; 1973; 1975; 2000) theory of restricted and elaborated language codes. They employ this framework in order to critically tease out and understand the ways in which music education's role was constructed at that specific school, and to cast light upon the role of school music in the reproduction of social stratification and inequality. They reflect upon who decides what music is acceptable or not, and, through the pupils' stories, they emphasize the disparity of code or habitus between teacher and students in this school. They explore why teachers and pupils adopt opposing positions within a 'musical and sociolinguistic chasm with few holding the keys to unlock the other's code' (p. 239). According to the authors, a serious problem facing music education lies in the failure to communicate between those formulating the official curriculum that attempt to impose and preserve the dominant habitus and those producing contemporary culture.

In Chapter 15, Felicity Laurence employs Christopher Small's (1998) approach to 'musicking', whereby music is understood as an activity that 'establishes in the place where it is happening a set of relationships' (Small 1998, 13). For Small, the meaning of music lies in those very relationships, which, most importantly, 'model, or stand as a metaphor for, ideal relationships as the participants in the performance imagine them to be'. (Ibid.) Thus, any performance constitutes a 'complex system of musical aesthetics' within which specific values are created, through the exploration, affirmation, and celebration of particular relationships. Laurence asks the question of whose values are represented within school music classrooms. She is led to the conclusion that these values are neither those of the children, nor those of the teachers 'who are also denied much of a voice' (p. 260). Laurence initiated a research project that intended to give space to children's talk that participated to a certain concert, considering it 'as a legitimate element of the musicking' (p. 252) that both demonstrates and strengthens their agency. She suggests that the forms of musical participation created through this project

'brought the children to a place of critique, and, in due course, to a call for the democratic voice developed in these new "ideal relationships" to be extended into all of school life' (p. 260). As active members of that particular concert, the children were enabled to take account their own values, and do become constructors of knowledge rather than recipients of an official curriculum. In her conclusion, Laurence suggests that this curriculum can be reconsidered as dynamic, positioning children as contributors to their own learning.

Chapter 16 refers to issues of social justice and social exclusion in relation to music education. Ruth Wright's essay adopts Bernstein's (2000) argument about the necessity of forming future democratic educational models. She discusses social stratification and social mobility and the ways in which these relate to the function of school music as a hegemonic practice. Wright explores the possibilities for change in such undemocratic practices under the scope of emerging new pedagogies in music. Bernstein argues that education is undemocratic, and that this is evident from the unequal access to knowledge. He claims that pupils who do not receive these rights in school are likely to come from social groups who do not receive the same rights in society. From this point of view, Wright presents a framework for the application of Bernstein's 'requirements of a democratic music system' (p. 264)—the democratic rights of participation, inclusion and personal enhancement—to music education.

The book concludes with an afterword by Christopher Small, whose work has had a huge impact on music education, enabling the field to begin valuing the necessity of looking upon music as a multilevel social process and music education as a potentially emancipatory endeavor.

The starting point of most essays in this book is that music education is never neutral. Instead, they emphasize that it is a societal and political construction. Interests, values, convictions and beliefs of the dominant social groups always mediate it. Taking into account that these groups have the power to define which information is valid and which not, which forms of teaching, learning and evaluation are appropriate and which are not, most of the essays wonder about how the construction of music knowledge in education, or the official curriculum for music reflects the distribution of power and the exercise of control in society. In addition, some of the essays emphasize children's agency, stressing the importance of developing a sociological 'eye' for understanding children's engagement in the music-making process and the construction of their own identity within musical settings. The importance of these issues, and the clarity with which they are treated in this book, allows it to reach a wider readership beyond that of music educators, professional or academic. For those who are unfamiliar with music education, this book provides a stimulating critical reading of musical practices and situations in and out of the classroom through the theoretical lens of sociology. It also serves as a comprehensive introduction to a wide range of key social issues related to music education. For those looking for a careful sociological analysis of how pupils and teachers experience music, and perceive the music making process and their worlds, this book constitutes a most valuable source. ■

References

- Bernstein, B.** 1971. *Class, Codes and Control Vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B.** 1973. *Class, Codes and Control Vol. 2: Applied Studies towards a Sociology of Language*. London and Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B.** 1975. *Class, Codes and Control Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London and Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B.** 1990. *Class, Codes and Control Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B.** 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (revised edition). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P.** 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C.** 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bauman, Z.** 1990. *Thinking Sociologically*. Oxford: Basil Blackwell.
- Corsaro, W. A.** 1997. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Craib, I.** 1997. *Classical Social Theory. An Introduction to the Thought of, Marx, Weber, Durkheim, and Zimmel*. New York: Oxford University Press Inc.
- Giddens, A.** 1993. *New Rules of Sociological Method*. Cambridge: Polity Press.
- Green, L.** 1988. *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Green, L.** 1997. *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hall, S.** 1992. The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held and A. McGrew (eds.) *Modernity and its Futures*. Oxford: Polity and Open University, 274-316
- James, A. & Prout, A.** (ed.) 1990. *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A.** 1998. *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Luhmann, N.** 1995. *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mills, C. W.** 1959. *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Small, C.** 1998. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Young, M. F. D.** (ed.) 1971. *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.

Anna Kuoppamäki

ISME on tullut aikuisen ikään

Kansainvälisen musiikkikasvatuksen yhdistyksen (ISME) vuoden 2012 maailman-kongressi keräsi 15.–20. heinäkuuta Kreikan Thessalonikiin aikaisempien vuosien tapaan musiikkikasvattajia ympäri maailmaa. ISME juhlii merkkipuottaan, sillä konferenssi järjestettiin nyt 30. kerran. Konferenssin teema, Paedeia, viittaa antiikin Kreikan holistiseen ja humanistiseen kasvatukseen, jonka tavoitteena oli kasvattaa poliittisesti valveutuneita ja oman mielipiteensä ilmaisevia kansalaisia.

Konferenssi avattiin ensimmäisenä päivänä upealla konsertilla, jonka johtoajatuksena oli elämän kiertokulku. Kaksituntinen esitys piti sisällään mm. muinaissoittimia, kansantansseja ja lauluyhtyeitä ja huipentui hääteemaan.

ISME-konferenssien luonteeseen kuuluen konferenssiohjelma sisälsi suuren joukon käytännön workshopeja ja konsertteja, mutta myös akateemisia symposiumeja ja esitelmiä. Sibelius-Akatemia oli jälleen hyvin edustettuna sekä tutkimuksen että workshopien osalta. Tieteelliset esitykset käsittelivät mm. osallistavaa arviointia suomalaisen ja australialaisen musiikin yliopistokoulutuksen näkökulmista, mittavasta kansanmurhasta edelleen toipuvan Kambodžan alkuperäisen musiikkikulttuurin elvyttämisen ja säilyttämisen eettisiä haasteita, rockbändiä ikääntyvien ihmisten musiikkikasvatuksen muotona, säveltämisen pedagogiikkaa semioottisen tilan valtaamisen välineenä musiikkikasvatuksen eri konteksteissa sekä koululaitoksessa vallitsevia säännöstöjä ja niiden ymmärtämistä ja tulkittamista neljässä eri maassa. Suomalaista kansanmusiikkia musiikkiliikunnan ja laulun keinoin valottava workshop saavutti niin suuren suosion, etteivät kaikki halukkaat mahtuneet mukaan. Lisäksi suomalaisdelegaatioiden esitykset käsittelivät mm. musiikin teknologiaa osana yleistä musiikin opetus suunnitelmaa sekä musiikkikasvatuksen eettisiä kysymyksiä.

Konferenssin keynote-esityksissä oli ensimmäistä puheenvuoroa lukuunottamatta painotettu enemmän etnomusikologista kuin musiikkikasvatuksellista näkökulmaa. Ensimmäisen keynoten piti kreikkalainen säveltäjä ja pedagogi Nikos Kypourgos. Kypourgoksen esitys käsiteli lasten musiikkikulttuurin problematiikkaa. Hänen mielestään lapsille sävelletty musiikki aliarvio monesti lapsia musiikin kuluttajina, mistä syystä lapset hakeutuvat mieluummin alunperin aikuisille tehdyn musiikin pariin. Puheenvuorossaan, joka sisälsi myös useamman esityksen hänen omista lauluistaan, Kypourgos peräänkuulutti musiikillisesti ja sisällöllisesti korkeatasoisen musiikin säveltämistä lapsille.

Toisesta keynote-puheenvuorosta vastasi etnomusikologian emeritus-professori ja afganistanilaisen musiikin tutkija John Bailey. Baileyn esitys käsiteli taleban-hallinnon alas ajaman afganistanilaisen musiikkikulttuurin hälyttävää tilaa. Bailey ihmettelikin, kuinka on edes mahdollista säilyttää hengissä musiikkikulttuuria maassa, jossa musiikki ei kuulu koulun opetus suunnitelmaan, jossa ei ole musiikkioppilaitoksia, ei yliopistotason musiikkiosastoa tai kansallista ääniarkistoa. Esityksessään hän esitteli kansainvälisiä suurhankkeita, joilla Afganistanin musiikkikulttuuria pyritään elvyttämään.

Kolmas keynote esitteli costaricalaista, Miguel Angel Pena Moran luomaa, SiNEM-musiikkikasvatushanketta. Tässä hallituksen toimeksiannosta aloitetussa hankkeessa alemman sosioekonomisen taustan omaaville lapsille tarjotaan mahdollisuus päästä soitonopetuksen piiriin ja ennen kaikkea soittamaan orkesterissa. Orkesterityöskentelyn avulla lapsille halutaan ensisijaisesti opettaa sosiaalista vastuuntuntoa ja kansalaistaitoja tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajina.

Vastaavanlaisia kansainvälisiä, sosiaaliseen inklusioon tähtääviä orkesterihankkeita on muitakin, kuten maailmalla mainetta niittänyt venezuelalainen Il Sistema. Näiden hankkeiden sosiaaliset ja musiikkikasvatukselliset arvot lienevät useimmille itsestäänselviä, mutta samalla ne myös herättävät monissa vahvoja emotionaalisia latauksia postkolonialistisiin kysymyksiin liittyen. Pitäisikö olla huolissaan kolmannen maailman oman kulttuurin tyrehtymisestä ja kenellä oikeastaan on oikeus ottaa kantaa koko kysymykseen?

Monien etnomusikologisten teemojen lisäksi huomion arvoista konferenssiohjelmassa oli ainakin voimakkaasti lisääntyvä kiinnostus spiritualistiseen elämään. Esityksissä keskusteltiin henkisyuden ja uskonnon välisistä eroista ja pohdittiin, mitä henkisyys ylipäänsä voi tarkoittaa sekulaarissa koululaitoksessa.

Viimeisen konferenssipäivän kokoavassa paneelissa Paul Lehman, Wayne Bowman, June Boyce-Tillman, David Elliott ja Panagiotis Kanellopoulos pohtivat konferenssi-temaan liittyviä filosofisia kysymyksiä. Paneeli pohti mm. musiikkikasvatuksen roolia kulttuurisesti ja ekonomisesti monimutkaisessa ja nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Ovatko musiikin kautta opitut taidot oleellisia ja fundamentaalisia jokapäiväisen elämisen kannalta? Ja, mikä on mahdollisesti musiikkikasvatuksen tulevaisuus?

Näiden kysymysten pohtiminen jatkuu varmasti seuraavassakin ISME:ssä, joka järjestetään vuonna 2014 Brasiliassa. Tämänkertainen konferenssi tarjosi, kuten niin monina vuosina aikaisemminkin, ennen kaikkea innostavan foorumin tavata kollegoja, verkostoitua ja vaihtaa ajatuksia musiikkikasvatuksen ajankohtaisista teemoista. ■

Instructions to contributors

The Finnish Journal of Music Education publishes articles and reviews on the research and practice of music education. The Editorial Board will consider manuscripts written in the following languages: Finnish, English or Swedish. Articles written in a language other than English must include an English summary of maximum length 200 words. The journal uses in-text references. The ethical code of FJME does not allow consideration of any articles already published or submitted for publication in other journals or books. Publishing decisions on manuscripts are made by the Editorial Board of FJME. The articles are blind-reviewed by researchers with relevant topical or methodological expertise.

Please submit your text to the editor(s) by e-mail as an attachment (rtf). Further information about submitting contributions is available from the Managing Editor.

Contact information

Postal addresses, e-mail addresses and telephone numbers of the contributors should be enclosed.

Other remarks

The author of an article or review published in FJME will receive two copies of the issue. ■

Ohjeita kirjoittajille

Käsikirjoitukset

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioita ja väitösluentoja. Lehden toimitukselle voi lähettää kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Kirjoitusten tulee olla sellaisia, joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi. Käsikirjoitukset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka käyttää tieteellisten artikkeleiden osalta vertaisarviointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan suomenkielinen tiivistelmä. Käsikirjoitukset lähetetään toimitukselle sähköpostin liitetiedostona (rtf-muoto). Käsikirjoituksissa käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa eli tekstinsisäisiä viitteitä (esim. Soini 2001, 9). Myös lähdeviitteissä käytetään vastaavaa merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä / Examples of quotes:

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Soini, T. 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. *Psykologia* 36, 1–2, 9–17.

Richardson, L. 1994. Writing as a method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 516–529.

Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkielmia ja raportteja 17.

Kirjoittajan yhteystiedot

Kirjoittajaa pyydetään kertomaan yhteystietonsa (nimi, oppiarvo / virka-asema, osoite ja sähköposti) toimitukselle.

Muuta

Lehti ei maksa kirjoituspalkkioita. Artikkeleiden ja katsausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa ja muut kirjoittajat yhden lehden. ■

Kirjoittajat / Contributors

Antti Juvonen

Professori, FT, dosentti
Itä-Suomen yliopisto / Soveltava kasvatustiede
Luokanopettajankoulutus
antti.juvonen@uef.fi

Anna Kuoppamäki

MuM, musiikkikasvattaja
jatko-opiskelija, Sibelius-Akatemia
anna.kuoppamaki@pp.inet.fi

Kimmo Lehtonen

Professori, KT
Turun yliopisto / Kasvatustieteiden laitos
kimleh@utu.fi

Yannis Pechtelidis

Ph.D., Lecturer in Sociology of Education
University of Thessaly, Volos, Greece
pechtelidis@uth.gr

Ulla Pohjannoro

MuL, FM
Assistentti, Sibelius-Akatemia
ulla.pohjannoro@siba.fi

Thomas A. Regelski

Professor Emeritus
School of Music, SUNY, Fredonia, U.S.A.
University of Helsinki, Finland
tom.regelski@helsinki.fi

Heikki Ruismäki

Professori, FT
Helsingin yliopisto / Käyttätymistieteiden laitos
Taito- ja taideaineet
heikki.ruismaki@helsinki.fi

Sara Slntonen

Yliopistolehtori, Helsingin yliopisto
sara.slntonen@helsinki.fi

Toimituskunnan lausunnonantajat / Review readers for the editorial board

Randall Allsup, Columbia University, New York, U.S.A.

Eeva Anttila, Teatterikorkeakoulu / Theatre Academy

Cathy Benedict, Florida International University, U.S.A.

Pauline von Bonsdorff,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Ulla-Britta Broman-Kananen,

Suomen Akatemia / Academy of Finland &

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Gemma Carey,

Queensland Conservatorium Griffith University

Ritva Engeström,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Ulla Hairo-Lax, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

David Hebert,

Grieg Academy, Bergen University College

Marja Heimonen,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Airi Hirvonen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Matti Huttunen,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Eeva Kaisa Hyry, Oulun yliopisto / University of Oulu

Leena Hyvönen, Oulun yliopisto / University of Oulu

Geir Johansen, Norges Musikkhogskole

Marja-Leena Juntunen,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Alexis Kallio, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Sidsel Karlsen, Hedmark University College, Norway

& Sibelius Academy

Alexandra Kertz-Welzel, Institut für Musikpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität,

München/Munich, Germany

Mikko Ketovuori, Turun yliopisto / University of Turku

Vesa Kurkela, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Tuulikki Laes, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Roberta Lamb,

Queen's University School of Music, Canada

Jan-Erik Mansikka,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Markus Mantere,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Marie McCarthy, University of Michigan, U.S.A.

Minna Muukkonen,

Itä-Suomen yliopisto / University of Eastern Finland

Ava Numminen,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Juha Ojala, Oulun yliopisto / University of Oulu

Pirkko Paananen,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Reijo Pajamo, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Thomas A. Regelski,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Heikki Ruismäki,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Marja-Liisa Saarilampi, Korkeakoulujen arviointi-

neuvosto / Higher Education Evaluation Council

Miikka Salavuo, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Patrick Schmidt, Florida International University, U.S.A.

Sara Sintonen,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Henna Suomi,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Tanja Vilén, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Susanna Välimäki,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki &

Turun yliopisto / University of Turku

Toimitus / Editorial office

Päätoimittaja / Managing Editor

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Toimitussihteeri / Editorial Assistant

Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Osoite

Sibelius-Akatemia
Musiikkikasvatuksen osasto
PL 86, 00251 Helsinki

Address

Sibelius Academy
Department of Music Education
P.O. Box 86, FIN-00251 Helsinki

Sähköposti / E-mail

fme@siba.fi

Toimituskunta / Editorial Board

Maija Fredrikson, Oulun yliopisto / University of Oulu
Jukka Louhivuori, Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä
Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto / University of Helsinki
Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Musiikkikasvatus

01 2012 vol. 15

The Finnish Journal of Music Education FJME

ARTIKKELIT | ARTICLES

Antti Juvonen, Kimmo Lehtonen & Heikki Ruismäki

Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa oppiaineissa
– Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin

Ulla Pohjannoro

Stimulated recall -menetelmä säveltämisen aikaisen ajattelun jäljittämässä
– Mahdollisuuksia, haasteita ja metodologista rajankäyntiä

Sara Sintonen

Strengthening digital agency through a creative artistic teaching process

