

STADIA

HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU

MITÄ MUSIIKKIOPISTOJEN PÄÄSYKOEISSA TESTATAAN?

Tutkimus Helsingissä sijaitsevien SML:n liittoon kuuluvien musiikkiopistojen
pääsykokeista

Musiikin koulutusohjelma
Musiikkipedagogi
Opinnäytetyö
Toukokuu 2007

Lea Vartiainen



Koulutusohjelma Musiiikin koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto Musiiikkiopetaja	
Tekijä Lea Vartiainen			
Työn nimi Mitä musiikkiopistojen pääsykokeissa testataan? Tutkimus Helsingissä sijaitsevien SML:n liittoon kuuluvien musiikkiopistojen pääsykokeista			
Työn laji Opinnäytetyö		Aika Toukokuu 2007	Sivumäärä 39+3
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä musiikkiopistoissa käytössä olevat pääsykoetestit mittaavat sekä mitataanko niissä varsinaisesti musikaalisuutta. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin lahjakkuuden ja musikaalisuuden teorioita sekä niiden suhdetta käytössä oleviin pääsykoetesteihin. Tutkimus kohdistui Helsingissä sijaitsevien Suomen musiikkioppilaitosten liittoon (SML) kuuluvien musiikkiopistojen 4-7-vuotiaille pyrkijöille suunnattuihin pääsykokeisiin.</p> <p>Tutkimusaineisto koostui pääsykoekäytäntöjen osalta musiikkiopistojen rehtoreiden teemahaastattelusta sekä analysoitavaksi saaduista kirjallisista yksilö- tai ryhmätesteistä. Helsingissä sijaitsevista yhdestätoista musiikkiopistosta kymmenen osallistui teemahaastatteluun (10/11), ja ensimmäisessä vaiheessa mukana olleista kymmenestä opistosta seitsemällä oli tarjota myös pyydetty kirjallinen materiaali tutkimuksen toista vaihetta, kirjallisen testiaineiston analyysia varten (7/10). Haastattelujen ja testien analyysin perusteella saatiin selville musiikillisia ja ei-musiikillisiä osatekijöitä, joiden mittaamisesta pääsykoe muodostui. Tutkimusmenetelmänä oli sisällönanalyysi.</p> <p>Johtopäätösten kannalta oli olennaista analysoida saatuja tuloksia suhteessa teoriataustassa esiteltyihin lahjakkuus- ja musikaalisuuskäsityksiin. Tulosten valossa on ilmeistä, että musikaalisuuden määrittelyn ongelmallisuudesta johtuen ei voida yksiselitteisesti vastata kysymykseen siitä, mitataanko pääsykoetesteissä juuri musikaalisuutta. Käytetyt testit mittaavat sekä musiikillisia että ei-musiikillisiä tekijöitä ja erityisesti niihin harjaantumista. Testien kehittämisessä tulisi selkeämmin huomioida lapsen ikäkauden asettamat haasteet sekä lapsen yleiseen kehitykseen että erityiseen musiikilliseen kehitykseen kohdistuva tutkimus.</p>			
Teos/Esitys/Produktio			
Säilytyspaikka Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia kirjasto/Ruoholahti			
Avainsanat musikaalisuus, lahjakkuus, musiikkiopistojen pääsykokeet			



Degree Programme in Classical Music		Degree Music pedagogue	
Author Lea Vartiainen			
Title What is being tested by the entrance examinations for music schools? A study of the entrance examinations given by the Helsinki music institutes belonging to the Association of Finnish Music Schools			
Type of work Thesis	Date May 2007	Pages 39 + 3 appendices	
<p>ABSTRACT</p> <p>The purpose of my study was to find out what is being measured by the entrance examinations used at music schools and specifically whether what is being measured by these tests is musicality. I analysed theories defining giftedness and musicality and examined them in relation to the actual entrance examinations in use today. The study was focused on the entrance examinations given to applicants in the age group of 4-7 years, among the music schools situated within Helsinki that belong to the Association of Finnish Music Schools (SML).</p> <p>Concerning the entrance examination practices, the material of my study consisted of a thematic interview with each music school's rector, and of written material I obtained from the music schools to analyse the applicant testing procedure. Of the eleven SML-enlisted music schools within Helsinki, ten took part in the thematic interview (10/11). Out of the ten that took part in the first phase, seven submitted written material concerning individual or group testing for my analysis (7/10). Based on the interviews and on my analysis of the written material I classified the musical as well as non-musical factors the entrance examinations were measuring. The method of inquiry I applied was content analysis.</p> <p>In order to draw meaningful conclusions from this material, it was necessary to analyse it in light of the various theories concerning giftedness and musicality that I discussed in my theory survey. It appears that, due to the complexity of defining musicality as such, it is not possible to explicitly answer the question of whether musicality proper is being measured in the entrance examinations. The current testing practices applied at music school entrance examinations thus appear to measure both musical as well as non-musical constituents and, above all, the related skills the applicants have acquired prior to testing. In developing the tests further, it would therefore be advisable to give more consideration to the challenges posed by the age of the individual applicant, as well as to apply the results of developmental psychology research and, specifically, research on musical development.</p>			
Work / Performance / Project			
Place of Storage Helsinki Polytechnic Stadia library/Ruoholahti			
Keywords Musicality, giftedness, entrance examinations of music schools			

Sisällys

1	Johdanto.....	1
2	Lahjakkuuden ja musikaalisuuden määrittelyä.....	3
2.1	Lahjakkuus ja älykyys	3
2.2	Lahjakkuus ja luovuus	4
2.3	Lahjakkuusmalleja.....	5
2.3.1	Renzullin lahjakkuusmalli.....	5
2.3.2	Gagnén lahjakkuusmalli.....	7
2.3.3	Tannenbaumin lahjakkuusmalli.....	8
2.3.4	Gardnerin lahjakkuusmalli	9
2.4	Musikaalisuus.....	10
2.4.1	Musikaalisuuden tunnistaminen Renzullin mukaan	12
2.4.2	Musikaalisuus Tannenbaumin mallin pohjalta.....	13
2.4.3	Karman musikaalisuuden malli	14
2.4.4	Lapsen musiikillisen kehityksen vaiheita	15
2.5	Periytyvää vai ympäristön vaikutusta.....	16
3	Musikaalisuustestit	18
3.1	Testien jaottelua	18
3.2	Mitä musiikin peruskäsitteitä testeissä esiintyy?	20
4	Musiikkioppilaitosten pääsykoetestit	21
4.1	Musiikin opetuksen hierarkia musiikkiopistoissa	21
4.2	Musiikkiopistoon pyrkiminen	22
4.3	Mitä pääsykokeissa testataan?.....	22
5	Pääsykoetestien analyysi	24
5.1	Tutkimuskohteiden valinta.....	24
5.2	Aineiston keruu	24
5.3	Aineiston analyysin tekniikat.....	25
6	Tulokset	27
6.1	Mistä osa-alueista pääsykoetesti muodostui?	27
6.2	Testitilanne.....	28
6.3	Pääsykokeissa mitataan pyrkijän ominaisuuksia ja taitoja	29

6.4	Pyrkijän harjaantuneisuus musiikkiin.....	31
7	Tarkastelu	35
	Lähteet.....	38
	Liitteet	

1 Johdanto

Ammattitaitoni kannalta mielestäni on tärkeää ymmärtää ja osata myös huomata lahjakkuutta, niin erityistä musiikillista kykyä kuin myös yleistä lahjakkuutta. Soitonopettajan tulisi osata ohjata oppilaitaan eteenpäin jokaisen kehitykselliset mahdollisuudet ja kyvyt yksilöllisesti huomioiden. Tutustuminen musikaalisuuden ja lahjakkuuden määritelmiin laajentaa opettajan ammattitaitoa.

Musikaalisuustestit ja musiikkioppilaitosten pääsykoetestit uudistuvat jatkuvasti. Haluan kartoittaa, minkälaisia testejä tällä hetkellä käytetään Helsingin musiikkiopistoissa, sekä herättää keskustelua siitä, miten testejä voidaan edelleen kehittää. Uskon työni antavan ennen kaikkea virikkeitä rehtoreille, soitonopettajille ja pääsykokeiden laatijoille, unohtamatta kuitenkaan musiikkioppilaitoksiin pyrkiviä ja heidän vanhempiaan.

Selvitän tutkimuksessani miten Helsingissä sijaitsevat, Suomen musiikkioppilaitosten liittoon kuuluvat musiikkiopistot testaavat pääsykokeissaan musiikkiopistoon pyrkiviä 4–7-vuotiaita lapsia. Koska tutkimuksen pääpaino on testien analysointi niiden sisällön kautta, en tässä tutkimuksessa ota huomioon testejä testattavan näkökulmasta muutoin kuin musiikillisen kehityksen kannalta. Oma tutkimusaiheensa olisi testattavien kokemus testeistä sekä se, miten testeissä on huomioitu lapsen kulloinenkin kehitysvaihe. Tutkimukseni kohdistuu myös lahjakkuuden ja musikaalisuuden määrittelyyn. Teoriataustassa käsitelen yleisen lahjakkuuden määritelmiä, sekä niiden suhdetta musikaalisuuteen. Pääsykoetestejä tarkastellessani mielenkiintoni kohdistuu siihen, mitä käytössä olevat testit mittaavat ja mitataanko testeissä musikaalisuutta.

Tutkimusongelmaan liittyvä käsite - musikaalisuus - on vaikeasti mitattava psyykinen ominaisuus. Mitattavuuden ja määrittelymisen tekee ongelmalliseksi mahdottomuus erottaa yksi osa ihmisen psyykkisestä kokonaisuudesta erilleen. Musikaalisuuden mittaaminen onkin helposti esim. älykkyyden tai musiikillisen koulutuksen mittaamista. On myös hyvin vaikeaa määrittellä, missä määrin musikaalisuus on primääriä ja missä määrin opittua tai kulttuurin vaikuttamaa.

On vaarana ajautua kehäpäätelmien tekoon, kun mittarin selitetään mittaavan sitä, mitä sillä halutaankin mitata. Musikaalisuuden määrittely on ongelmallista, koska puuttuvat

selkeät ja yksiselitteiset mittausoperaatiot, joita taas ei voida kehittää ilman teoriaa, jolle ne voisivat pohjautua. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat lahjakkuus, musikaalisuus ja testaaminen.

Kiinnostukseni kohdistuu kysymyksiin: Miten lahjakkuutta ja erityistä musiikillista lahjakkuutta määritellään? Minkälaisia testejä musiikkioppilaitoksilla on käytössään? Mitataanko musiikkiopistojen pääsykokeissa musikaalisuutta vai opittuja taitoja?

2 Lahjakkuuden ja musikaalisuuden määrittelyä

Lahjakkuus ja lahjakkuuden määrittely on aina kiinnostanut tutkijoita, ja kiinnostaa edelleen. Antiikin Kreikassa ja keskiajan Euroopassa lahjakkuutta pidettiin jumalallisena lahjana, toisaalta luovia neroja on pidetty mielenvikaisina ja harhaoppisinakin. Lahjakkuuden määrittely ei ole yksiselitteistä. Lahjakkuuden määritelmiä voi lähestyä eri tieteenalojen avulla ja tarkastella hyvinkin erilaisista näkökulmista. Lahjakkuuden määrittelyn historiaa lukiessa huomaa, miten tutkijoiden näkemykset ovat sitoutuneita aikaansa ja kuinka lahjakkuuden tutkimus, itsenäisenä modernin tieteen osa-alueena on oikeastaan vasta aluillaan.

2.1 Lahjakkuus ja älykkyys

Vuosisadan alkupuolella lahjakkuus ja älykkyys rinnastettiin usein toisiinsa. Lähes kaikissa myöhemmissäkin lahjakkuuden määritelmässä älykkyys on tavalla tai toisella mukana. Ranskalainen psykologi Alfred Binet (1857-1911) julkaisi kehittämänsä älykkyystestin v. 1905. Pian käyttöön vakiintui yksilön testiälykkyuden suhteessa muihin testattuihin ilmaiseva niin kutsuttu älykkyysosamäärä. (Uusikylä 1994, 36-37.)

Yhdysvaltalainen Louis Leon Thurstone (1887-1955) avasi uusia mahdollisuuksia lahjakkuuden ymmärtämiseen julkaisten v. 1938 monifaktoriteorian, jossa älykkyys koostuu yhdeksästä itsenäisestä tekijästä, faktorista. 1900-luvun puolenvälin jälkeen älykkyyttä on alettu käsitellä yhä monimuotoisempana ilmiönä. Tähän ovat vaikuttaneet mm. J. P. Guilford (1897-1987), R. B. Cattell (1905-1998) ja R. Sternberg (s. 1949). Yalen yliopiston psykologian ja kasvatustieteen professori R. Sternberg kritisoi älykkyystestien käyttöä lahjakkaiden yksilöiden tunnistamisessa. Hänen mukaan testit eivät mittaa tehokkaasti laajaa älykkyysaluetta, vaan sopivat lähinnä keskivaikeat tehtävät hallitseville nopeille ongelmanratkaisijatyypeille. Älykkyystestit osoittavat yksilön järkeilykyvyn tai kielellisen lahjakkuuden tason suhteessa muihin. Älykkyys on jotain laajempaa, rikkaampaa ja monimutkaisempaa kuin pelkkä älykkyysosamäärä. Sternberg, määritellesään älykkyyttä laajemmin, kiinnitti huomiota myös käytännölliseen, sosiaaliseen älykkyYTEEN. (Uusikylä 1994, 37-39, 55-59.)

Älykkyystestien saamasta kritiikistä huolimatta on myös tutkijoita, jotka korostavat älykkyystestien hyviä puolia. A. S. Kaufman ja P. L. Harrison toteavat älykkyystestien olevan erityisen hyödyllisiä älykkyuden tunnistamisessa esim. vammaisten ja alisuoriutujien ryhmässä. N. M. Robinson ja D. L. Chamrad puolustavat testien mittaavan juuri sitä, mihin ne on tarkoitettukin. Jos haluttaisiin mitata muita kykyjä tai lahjakkuuden osa-alueita, olisi niiden mittaamiseen heidän mukaansa kehitettävä omia testejä. He kiteyttävät, että älykkyystestit mittaavat älykkyyttä, eivät esim. luovuutta tai sosiaalista lahjakkuutta. Uusikylän mukaan älykkyystestit ennustavat koulumenestystä ja akateemista lahjakkuutta, niitä käytetään edelleen mm. valittaessa lapsia lahjakkaiden opetusohjelmiin. (Uusikylä 1994, 14, 40-43.)

Vaikka musiikkiopistoihin pyrkijän älykkyyttä ei pyritä testaamaan, pääsykokeissa saatetaan ottaa huomioon esimerkiksi koulumenestys, jolla pyritään ennustamaan musiikkiopinnoissa menestymistä (Lotti 1988, 19).

Musiikkikasvatuksella, musiikin harrastamisella ja varsinkin luovalla musiikillisella toiminnalla on yhteys lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvuun ja kehitykseen. Tutkimusten valossa musiikkikasvatuksella on todettu olevan vaikutuksia myös keskittymiskyvyn, kielellisten, fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten valmiuksien kehittymiseen. Musisoiminen yhdessä muiden kanssa kehittää sosiaalisuutta, soittimen soittaminen edistää psykomotoriikkaa ja älykkyyttä. Tutkimuksissa musiikkia harrastavilla on myös vertailuryhmiään parempi itsetunto. Neurologit perustelevat tuloksia sillä, että musiikki vahvistaa aivoneuronien välisiä yhteyksiä. (Ruokonen 2001, 122; kts. myös Aho 1996.)

2.2 Lahjakkuus ja luovuus

Kari Uusikylä nimeää luovuuden yhdeksi vaikeimmin määriteltävistä psykologisista käsitteistä. Voidaan puhua jokaisessa yksilössä piilevästä luovuudesta, joka ilmenee esimerkiksi omissa harrastuksissa; tai luovien lahjakkuuksien luovuudesta, jonka mittarina ovat luovan prosessin korkeatasoiset tulokset, esim. keksinnöt, taideteokset ja tieteelliset teoriat. Luovuustutkimuksessa Uusikylä nimeää neljä luovuuden osa-aluetta: luova persoona, luova prosessi, tuotettu produkti ja luovuutta edistävä tai tuhoava ympäristö. (Uusikylä 1994, 78.)

Lapsen luovuutta voidaan ympäristön taholta tukea tai tukahduttaa. Olennaista luovuuden tukemisessa Uusikylän mukaan on riittävän vapauden antaminen lapselle. Kun lasten aikaansaannoksia arvioidaan, kritisoidaan, verrataan muihin tai näytetään aina vanhemman paremmuudella, miten asiat tulisi tehdä oikeaoppisesti, luovuus muuttuu kasvattajia ja ympäristöä miellyttäväksi suorittamiseksi (Uusikylä 2001, 16-19). Kun lapsen yksilöllistä musiikillista kehitystä tuetaan vertailematta muihin, tuetaan samalla luovuuden kehittymistä. Lapsen musiikillisen kehityksen tukemisen kautta lapselle annetaan mahdollisuus kehittyä musiikillisessa ilmaisussaan ja itsearvioinnissaan, ja löytää sitä kautta omat musiikilliset vahvuutensa (Ruokonen 2001, 123).

Yksilön luovuus ilmenee jollakin tietyllä erityisalalla. Erilaisissa ammateissa ja tieteen ja taiteen aloilla tarvitaan erilaisia luovuuden ilmenemismuotoja. Sternberg (Uusikylä 1994, 85-87) luokittelee luovien yksilöiden ominaisuuksia, riippumatta erityisalasta, kolmeen ryhmään: piirteisiin, kykyihin ja luovan yksilön prosessointityyliin. Luovan persoonallisuuden piirteisiin Sternberg luettelee mm. suhteellisen korkean älykkyyden, omaperäisyyden, ilmaisukyvyn ja verbaalisen sujuvuuden sekä hyvän mielikuvituksen.

Uusikylän mukaan (1994, 101) lähes jokainen voi olla luova, jos luovuus määritellään esimerkiksi spontaaniudeksi tai avoimuudeksi. Silloin luovan produktin arvo ei ole keskeinen, vaan rohkeus tuottaa ja toteuttaa ideoita. Juuri tämän kaltaista spontaania luovuutta yritetään mitata muutamassa tähän tutkimukseen osallistuneessa musiikkiopistossa (kts. luvut 6.3 ja 6.4). Korkeatasoiseen produktiin tähtäävä luova prosessi vaatii aikaa ja vapautta, eikä ole samalla tavalla testattavissa.

2.3 Lahjakkuusmalleja

2.3.1 Renzullin lahjakkuusmalli

Tunnetuin länsimaissa käytetty malli lahjakkaiden opetuksen pohjana on kenties yhdysvaltalaisen lahjakkuustutkijan, professori Renzullin lahjakkuusmalli. Malli on selkeä ja yksinkertainen. Se tuo esille sen, että lahjakkuuden lajeja on hyvin paljon.

Malliin sisältyy kolme elementtiä:

1. Keskitason selvästi ylittävä kyvykkyys

- yleinen lahjakkuus, johon kuuluu mm. informaatioprosessoinnin automaattisuus, abstraktinen ajattelu, verbaalinen ja numeerinen järkeily, avaruudellinen hahmotuskyky, muisti ja sanasujuvuus sekä myös kyky sopeutua ympäristöön, mutta myös muokata sitä
- erityiskyvykkyys, erilaiset kyky-yhdistelmät, jotka liittyvät esim. tiedon, taiteen, johtajuuden tai hallinnon piiriin

2. Opiskelumotivaatio

- kyky innostua ja kiinnostua tietyistä ongelma-alueista, kyky sitoutua tehtävään ja työskennellä kestävästi, sitkeästi ja päättäväisesti
- itseluottamus, vahva minäkuva ja usko omiin kykyihin, halu saada aikaan, alemmuudentunteen puuttuminen
- kyky havaita tärkeitä ongelmia erityisaloilla ja seurata alan kehitystä
- korkeiden tavoitteiden asettaminen omalle työlle, avoimuuden säilyttäminen, kritiikistä oppiminen; esteettisen maun kehittäminen, kyky arvioida oman ja muiden työn laatua

3. Luovuus

- ajattelun sujuvuus, joustavuus ja omaperäisyys; avoimuus kokemuksille; uteliaisuus, epäily, seikkailumieli, halu ottaa riskejä sekä ajatuksissa että toiminnassa; herkkyyys yksityiskohtia kohtaan, halu toimia ja reagoida ympäristön ärsykkeisiin, omiin ideoihin ja tunteisiin

Malli sisältää lähes kaiken, mitä lahjakkuuden piiriin on luettu kuuluvaksi. Sitä onkin kritisoitu liiasta laajuudesta ja epäteoreettisuudesta. (Uusikylä 1994, 45-48).

Renzulli sisällyttää opiskelumotivaation elementtiin myös itseluottamuksen, vahvan minäkuvan, uskon omiin kykyihin ja alemmuudentunteen puuttumisen. Kuitenkin näihin tunne-elämän tekijöihin on ympäristöllä ollut suuri merkitys. Jos lahjakkuutta ei ole tunnustettu eikä tuettu, lahjakas saattaa olla hyvinkin alemmuudentuntoinen. Tai jos hän on hyvin itsekriittinen, hänen on vaikea uskoa omiin kykyihinsä, mutta silti se ei välttämättä estä lahjakkuuden esille tuloa.

Sibelius-Akatemina musiikkikasvatusosastolle väitöskirjansa tehnyt Kirsti Tulamo (1993) määrittelee tutkimuksessaan musiikillisen minäkuvan kolme pääulottuvuutta: 1) tiedostettu musiikillinen minäkäsitys (millainen koen olevani), 2) musiikillinen ihanneminäkäsitys (millainen haluaisin olla) sekä 3) musiikillinen toveriminäkäsitys (millaisena uskon muiden havaitsevan minut). Musiikilliseen itsearvostukseen vaikuttaa tiedostetun minäkäsityksen ja ihanneminäkäsityksen suhde. Jos näiden välillä vallitsee ristiriita, saattaa se heikentää musiikillista itsearvostusta. Suuri ero käsitysten välillä saattaa luoda epärealistisia tavoitteita ja vaatimustasoja, mikä taas heijastuu suoriutumisen rajoittumisena ja passivoitumisena musiikin opiskelussa (Tulamo 1993, 62-64). Musiikkiopistojen pääsykokeiden testitilanteen onnistumiseen saattaa vaikuttaa lapsen minäkuvan lisäksi myös erityinen musiikillinen minäkäsitys. Uskoisin, että mitä vanhemmasta pyrkijästä on kysymys, sitä suurempi merkitys minäkäsityksellä on.

2.3.2 Gagnén lahjakkuusmalli

Renzullin mallia kritisoinut ranskalainen tutkija, F. Gagné toteaa, että lahjakas saattaa olla alisuoriutuja, koska hänellä ei ole motivaatiota opiskeluun ja silti hänen älykkyytensä voi olla hyvinkin korkea. Hän ihmettelee miksi Yhdysvalloissa ei ole erotettu kahta lahjakkuuden käsitettä "gifted" ja "talented". Molemmat ovat merkinneet lahjakkuutta, mutta sekavasti ja ristiriitaisesti.

Gagnén mallissa kykyalueet, "giftedness" jaetaan seuraaviin pääalueisiin: älyllinen, luova, emotionaalinen ja sensomotorinen. Erityisiä kykyjä ei tässä luetella, vaan edelliset pääalueet jakautuvat hyvin monenlaisiin alakategorioihin. Mallissa erotetaan toiselle puolelle erityisalueet "talents", jotka ovat erilaisia spesifejä taitoja, kykyjä, jotka on eristetty toisistaan ilman ryhmittelyä tai hierarkiaa. Kykyalueet ja erityisalueet yhdistää lahjakkuuden virittäjät, joihin kuuluvat ympäristö, mm. perhe, koulu, esikuvat jne. sekä persoonallisuus, harrastukset, motivaatio, asenteet jne. Malli osoittaa ympäristön ratkaisevan merkityksen kykyjen kehittymiseen. Gagné varoittaa kuitenkin ennustamasta lahjakkuuden ja ympäristön suhteellisia osuuksia lahjakkuuden kehittämisessä. Päämäärän tulisi olla se, että jokainen saa parhaan mahdollisen kasvatuksen ja näin ollen parhaat mahdolliset edellytykset lahjakkuuden kehittämiselle. (Uusikylä 1994, 49-51.)

Airi Hirvonen (2003) valitsi pianistien kehitystä lapsista ammattilaisiksi koskevassa tutkimuksessaan teoreettiseksi lahjakkuuskäsityksen malliksi juuri Gagnèn mallin, jossa sosiaalinen vuorovaikutus, ympäristö ja merkittävät henkilöt ovat olennaisia erityislahjakkuuden kehittymisprosessin kannalta. Hän koki lähtökohdan sopivaksi tutkimusongelmiinsa, koska soitonopiskelussahan on juuri kysymys erityisen taidon opiskelusta pitkän prosessin kautta. Opiskelijan luontaiset musiikilliset taipumukset ovat niinkään merkittäviä opintomenestyksen kannalta. Tutkimuksen edetessä ja tutkimusongelmien täsmentyessä hänen käsityksensä sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeydestä musiikinopiskelussa pysyi edelleen keskeisenä.

2.3.3 Tannenbaumin lahjakkuusmalli

A. J. Tannenbaumin mukaan lahjakkuuksia on neljää lajia. Yhteiskunta määrittelee, miten lajeja arvotetaan ja ennen kaikkea sitä, mihin lahjakkuutta kannattaa suunnata. Puhutaan käsitteestä ”ajanhenki” (Zeitgeist), joka on helppo nähdä etenkin kuvataiteiden ja musiikin alalla. Neron on osuttava oikeaan aikaan, jotta ympäristö on kypsä vastaanottamaan tuotokset (Uusikylä 1994, 52).

Tannenbaumin lahjakkuuden lajit ovat:

- 1) harvinaiset, ihmiskunnan hyvinvoinnille arvokkaat lahjakkuudet, joista on aina pula (esim. tieteen tai politiikan lahjakkuudet)
- 2) kyvyt, jotka sivistävät, luovat taidetta, kirjallisuutta tai filosofiaa, jotka eivät ole yhteiskunnalle elintärkeitä, mutta antavat iloa ja elämyksiä (esim. kuvataiteilijat, muusikot, säveltäjät, näyttelijät)
- 3) kiintiölahjakkuudet, joita tarvitaan yhteiskunnan toimintojen turvaamiseksi, lahjakkuuden tarve riippuu kysynnästä (esim. opettajat, lääkärit, insinöörit, lakimiehet ja liike-elämän lahjakkuudet)
- 4) erikoiset lahjakkuuden lajit kuten esim. ihmelapset tai sosiaalisesti ei-hyväksytyt lahjakkuudet

Tannenbaum esittää lahjakkuuden ilmenevän monilla alueilla jo lapsena, vaikkakin lasten lahjakkuus tulisi nähdä vasta potentiaalina, joka suotuisissa olosuhteissa kehittyy aikuisena täyteen mittaansa. H. Gardnerin (1993, 99) mukaan musiikillinen lahjakkuus on kaikista lahjakkuuden lajeista varhaisimmin havaittavissa.

Tannenbaumin mukaan lahjakkuuden kehittyminen vaatii viisi tekijää, joista jokaisen on toteuduttava, vaikka voivatkin painottua eri tavoin:

- korkeatasoinen, yleinen älykkyys
- jonkun alueen erityiskyvykkyys
- non-intellektuaalisia piirteitä oikeassa suhteessa (esim. temperamentti, motivaatio)
- haasteita tarjoava ympäristö
- hyvä onni tietyissä kriittisissä elämänvaiheissa

Luovuus ja lahjakkuus voisivat Tannenbaumin mielestä olla synonyymejä, kriteereinään uusien ideoiden määrä ja laatu. (Uusikylä 1994, 52-55.)

2.3.4 Gardnerin lahjakkuusmalli

H. Gardnerin teoriaa kutsutaan moniälykkyysteoriaksi. Siinä älykkyys käsitteenä laajennetaan seitsemään itsenäiseen intelligenssiin eli lahjakkuuteen. Keskeistä teoriassa on, että älykkyyttä on monenlaista, eikä mikään seitsemästä lajista ole toista arvokkaampi. Jokainen intelligenssi on muista intelligensseistä riippumaton, vaikka jotkut intelligenssit korreloivatkin keskenään. Esimerkiksi musikaalista ja kielellistä intelligenssiä Gardner pitää sukulaisintelligensseinä. Intelligenssien riippumattomuutta Gardner perustelee neuropsykologisilla tutkimuksilla, jotka osoittavat, että mm. aikuisilla aivovaurio aiheuttaa vaikeuksia vain tiettyihin toimintoihin, riippuen vaurion sijainnista, kun taas toiset toiminnot pysyvät ennallaan. (Uusikylä 1994, 66-68.)

Yksilön intelligenssiprofiilit vaihtelevat. Useimmiten yksilö on vahva jonkin intelligenssin alalla, kun taas toinen ala on heikompi. Harva suoriutuisi yhtä hyvin jokaisen intelligenssi alueella. Kasvatukselliselta kannalta monien älykkyyksien olemassaolon hyväksyminen johtaa jokaisen yksilöllisten vahvuuksien löytämiseen ja niiden vahvistamiseen, vertaamatta yksilön kykyjä laajemman populaation kykyihin. (Uusikylä 1994, 69.)

Gardnerin seitsemän intelligenssiä ovat: lingvistinen eli kielellinen lahjakkuus, loogis-matemaattinen lahjakkuus, spatiaalinen lahjakkuus eli avaruudellinen hahmotuskyky, kehollis-kinesteettinen lahjakkuus, musikaalinen lahjakkuus, interpersoonallinen lahjakkuus eli kyky ymmärtää muita sekä intrapersoonallinen lahjakkuus eli kyky ymmärtää itseä. (Uusikylä 1994, 66.)

2.4 Musikaalisuus

H. Gembris pitää tärkeänä ajatusta siitä, että kaikki ihmiset ovat musikaalisia ja jokaisen musikaalisuutta on mahdollista kehittää. Hänen mukaansa voidaan ajatella, että musikaalisuus jakautuu kuten älykkyydskin niin, että 68 % ihmisistä on keskiarvoisesti musikaalisia. 14 % ihmisistä on musikaalisempia kuin keskiarvo yksilö ja vastaavasti 14 % vähemmän musikaalisia. Erityisen lahjakkaita musiikin alalla on 2 % ja vastaavasti erityisen heikosti lahjakkaita 2 %. Näin ollen kaikki olisivat kuitenkin jossain määrin musikaalisia. Riippumatta persoonallisista eroista, kaikkien musikaalisuutta voidaan kehittää. Erot musikaalisuudessa ja sen ilmenemisessä johtuvat Gembrisin mukaan lahjakkuuden yksilöllisestä jakautumisesta sekä sosiokulttuurisesta taustasta, kuten myös musiikin opiskelusta, motivaatiosta sekä harjoittelemisesta. (Gembris 2002, 489). Mitä musikaalisuus sitten on?

Yhtenä musikaalisuuden tutkimuksen vaikeutena on selkeiden, testattavien teoriarakennelmien puute (Karma 1986, 43). Teorioita tarvitaan käsitteiden perusteluissa ja tutkimuksen suuntaajina. Jos testi ei perustu millekään teorialle, tulokset eivät ole määriteltävissä luotettavasti ja yleisesti. Suomalainen tutkija K. Karma pohtii, onko musikaalisuus irrallisten kykyjen summa vai kokonaisuus, jossa eri kyvyt ovatkin saman musikaalisuuden erilaisia heijastumia? Psykologiset näkemykset taustalla ovat atomistinen, joka painottaa erillisiä osa-alueita, erilaisia kykyjä, joista yhdessä muodostuu musikaalisuus, tai hahmopsykologinen, joka taas esittää näkemyksen musikaalisuudesta kokonaisuutena, jonka osat ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa. Karman mukaan näkemysten ristiriita johtuu musikaalisuuden määrittelemän puutteesta. Koska musikaalisuuteen kuuluvia osa-alueita ei ole selkeästi määritelty, eri näkemysten edustajat voivat laskea musikaalisuuteen kuuluviksi erilaisia kykyjä, painottaen erilaisia osa-alueita. Atomistisen näkemyksen edustaja saattaa laskea musikaalisuuteen kuuluviksi tekijöitä, joita voidaankin pitää toisistaan erillään, kuten esim. korkeuksien

erottamisen kyky, rytmitaju, hyvä motoriikka jne. Hahmopsykologiaan tukeutuva taas esittää musikaalisuuden piiriin kuuluviksi hahmotuskyvyn, kyvyn huomata kertauksia ja muunnoksia, kyvyn käyttää painotuksia, hidastuksia ja värejä tulkinnan elävöittämiseen jne. (Karma 1986, 44-45).

Karma kritisoi musikaalisuuteen liittyvää terminologiaa siitä, että siinä käytännön suoritukset ja psyykkiset ominaisuudet asetetaan liian suoraan yhteyteen keskenään. Esim. henkilön, joka selviytyy hyvin rytmitehtävistä, sanotaan omaavan hyvän rytmitajun; sillä, joka soinnuttaa oikein, on harmoniataju. Mikäli ihminen siis kykenee johonkin tehtävään, hänellä on sitä varten oma kykynsä. Karman mielestä olisi tarpeellista tutkia millaisille perusominaisuuksille tällaiset taidot rakentuvat. Hän pitää esim. sävellajitajua, harmoniatajua, melodiatajua, väritajua ym. "taitoina, jotka syntyvät joidenkin primäärimpien, jo olemassa olleiden kykyjen sekä harjoituksen ja ympäristövaikutusten yhteistuloksena" (Karma 1986, 48). Nämä taidot ovat kulttuurisidonnaisia, ne ilmenevät kulttuuriin liittyvien kuulemis- ja hahmottamistaitojen muodossa. Kun taas primääri musikaalisuus olisi ollut Karman mukaan olemassa jo ennen kulttuurisidonnaisia taitoja (Karma 1986, 46).

Karman mukaan musikaalisuus muodostuu käsitteenä helposti liian laajaksi, jos sen piiriin lasketaan kuuluvaksi kaikki ominaisuudet, joita musiikin alalla tarvitaan. Karma ei sisällyttäisi musikaalisuuteen tunteiden ja esteettisten elämysten tuntemiskykyä tai tahtoa ymmärtää musiikin merkityksiä, koska tunteet ja tahto ovat hyvin vaikeasti mitattavissa. Lisäksi niitä on helppo teeskennellä. Hänen mukaansa emootiot ja tarpeet ovat pikemminkin seurauksia musikaalisuudesta. Henkilö, joka olisi musikaalinen, tulkitsisi tunteensa musiikin avulla, kun jollain muulla olisi siihen toinen keino. Karma ehdottaa, että musikaalisuus rajoitettaisiin koskemaan kykyjä, sitä minkälaisiin suorituksiin henkilö halutessaan pystyy. Kyvyt ovat selkeämmin mitattavissa kuin tunteet ja tarpeet. (Karma 1986, 46).

Jos emootiot ja tunteet jätetään musikaalisuuden määrittelyssä pois, voidaanko sanoa esim., että teoksen teknisesti hyvin suoritettu esitys on musikaalinen, vaikka siitä puuttuisi täysin tunteiden omakohtainen välittäminen kuulijalle? Jääkö jäljelle pelkkä musiikin tekninen suorittaminen, pyrkimys puhtaasti teknisin keinoin välittää esittäjälle itselleen ulkoinen emotionaalinen kokemus kuulijalle? Mielestäni todennäköisesti juuri musiikin rakenteen ymmärtäminen tuo teokseen merkitystä sekä esittäjälle, että sitä

kautta myös kuulijalle. Musiikin esittäjän pyrkimyksenä tulisi olla säveltäjän intentioiden esittäminen. Vasta toissijaisena voidaan pitää esittäjän omien subjektiivisten tunteiden esille tuomista. Voiko musiikin sisällön ja sanoman välittämistä kuulijalle pitää opittavana kykynä, joka ei vaadi erityistä tyyliä? Koulutuksella on osuutensa musikaalisuuden kehittymisessä ja esille tulossa. Omia tunteita on mahdollista myös kehittää. Soitonopettajan yhtenä tehtävänä voisi pitää oppilaan tunteiden kehittymisen ohjaamista musiikin vaatimusten suuntaan. Tässä kohdin harjoitettavien teosten valinnassa opettajan vastuu kasvattajana on merkittävä.

Musiikkiteos on jonkinlainen viesti tai sanoma, jonka täytyy sisältää merkityksiä, jotta se voisi vaikuttaa kuulijaansa. Kuulija tuskin kiinnostuu taideteoksesta, jossa ei ole mitään merkityksiä hänelle. Amerikkalainen säveltäjä Aaron Copland (1900-1990) oli sitä mieltä, että myös musikaalisen ymmärryksen omaavan kuulijan tulisi tietää musiikillisten muotojen periaatteita, jotta hän kykenisi seuraamaan säveltäjän ajatusta. Niinikään kuulijalla tulisi olla valmius lisätä musiikillista tietämystään eli musiikillisen materiaalin tuntemustaan, johon kuuluu melodioiden, rytmien, harmonioiden ja äänensävyjen tietoinen kuuleminen. (Gardner 1993, 103.)

Musiikin tutkija L. B. Meyer jakaa musiikin merkitykset musiikin sisäisiin ja ulkoisiin merkityksiin. Sisäiset merkitykset viittaavat musiikkiin itseensä, sen ominaisuuksiin ja sääntöihin, purkautuuko dominantti toonikaan, minkälainen rakenne teoksessa on jne. Musiikin ulkoiset merkitykset viittaavat ei-musiikilliseen elementtiin esim. tuulen huminaan tai veden solinaan musiikin keinoin tai subjektiivisiin assosiaatioihin. (Karma 1986, 37-38.)

2.4.1 Musikaalisuuden tunnistaminen Renzullin mukaan

Yleisesti lahjakkuuksien ominaisuuksiksi ja niiden tunnistamisen keinoiksi Renzulli luettelee lahjakkaiden kymmenen ominaispiirrettä: oppiminen, motivaatio, luovuus, johtavuus, taiteellisuus, musikaalinen lahjakkuus, kommunikoinnin ilmeikkyyt, draama, kommunikaation tarkkuus ja suunnittelu. Kukin kohta sisältää edelleen tarkennettuja ominaisuuksia, jotka auttavat tunnistamaan lahjakkaan yksilön. (Uusikylä 1994, 205-206.) Renzullin yleisen lahjakkuuden teorian perusteita on käsitelty tarkemmin luvussa 2.3.1.

E erityisen musikaalisen lahjakkuuden tunnistamisen avuksi Renzulli ehdottaa seuraavanlaisia ominaisuuksia: musikaalinen lahjakkuus etsii tilaisuuksia kuunnella ja luoda musiikkia; havaitsee musiikin nyansseja; muistaa helposti melodioita; osallistuu innokkaasti musiikkiharrastuksiin; soittaa jotakin musiikki-instrumenttia tai osoittaa voimakasta halua siihen; on sensitiivinen musiikin rytmille, vastaa ruumiinliikkein sekä tuntee paljon erilaisia melodioita ja sävelmiä.

Voidaan ajatella, että musiikkiopistoon pyrkivällä on innostus musiikkiharrastukseen sekä halu soittaa jotakin instrumenttia, ellei pyrkijä toteuta vain vanhempien toiveita. Pyrkijällä saattaa tietysti olla opittu malli siitä, että näin kuuluu tehdä. Useimmiten musiikkiopistojen pääsykokeissa tulevat testatuksi Renzullin mainitsevat melodioiden muistamiskyky, sensitiivisyys musiikin rytmille sekä haastattelun kautta myös pyrkijän oma innokkuus soittamiseen (kts. kappaleet 4.3. ja 4.4). Näin ollen kokeet mittaisivat kohtalaisen hyvin juuri niitä ominaisuuksia, jotka Renzullin mukaan ilmentävät musikaalisuutta.

2.4.2 Musikaalisuus Tannenbaumin mallin pohjalta

Jos tarkastelemme musikaalisuutta Tannenbaumin lahjakkuusmallin pohjalta (kts. luku 2.4.3), musikaalisuutta voisi pitää erityiskyynä, jolla on yhteyttä yleiseen älykkyyteen. Onko kuitenkaan korkeatasoinen yleinen älykkyys ehdottomuus musiikin alalla? N. E. Jackson ja E. C. Butterfield puhuvat "idiot-savant" -yksilöistä, joilla saattaa olla hyvin heikko älykkyydosamäärä, mutta jotka osoittavat jollakin alueella hämmästyttävää lahjakkuutta esim. juuri musiikin alalla (Uusikylä 1992, 65). Tarkoittaako Tannenbaum korkeatasoisella yleisellä älykkyydellä ehkä jotain laajempaa kuin analyttistä älykkyyttä, jota älykkyydosamäärä ilmaisee? Tarvitaanko kuitenkin musiikin rakenteiden ymmärtämiseen korkeatasoista yleistä älykkyyttä? Toisaalta harjaantuminen kompleksisten rakenteiden ymmärtämiseen, hallintaan ja tulkintaan kehittää juuri yleistä älykkyyttä (kts. luku 2.2). Rakenteiden ymmärtäminen ohjaa teoksen tulkintaa, vaikka moni muusikko musisoi intuitioonsa luottaen. Tosin intuitiokin kehittyy harjaantumisen kautta.

On selvää, että musiikillinen kyky ei yksin riitä menestykseen musiikin alalla. Jotta musiikillinen lahjakkuus tulisi esille, tarvitaan erityisesti Tannenbaumin mainitsemia non-intellektuaalisia piirteitä, motivaatiota ja sitkeyttä harjoitella. Mitä hyötyä on

musiikillisesta kyvystä ilman motivaatiota päästä tuloksiin kovan harjoittelun kautta? Hyvällä onnella on myös merkitystä. Musiikin opiskelussa opettajan ja oppilaan välinen suhde on erityisen merkittävä, ja sopivan opettajan löytäminen voi joskus olla kiinni hyvästä onnesta tai sattumasta.

Motivaatio on merkittävässä asemassa useissa malleissa. Motivaation syntyemisessä on ympäristöllä suuri vaikutus. Niinkin sattumanvaraisella asialla, kuin onko samalla luokalla tai ystäväpiirissä muita musiikin harrastajia on vaikutusta motivaatioon. Edelleen asuinpaikkakunnan virikkeisyys, esim. konserttien määrä sekä laatu vaikuttavat harrastukseen motivoitumiseen. Vaikka televisio, äänitteet ja radio tuovat jokaisen lähettyville mahdollisuuksia kuulla musiikkia, ei tule väheksyä elävän musiikkiesityksen vaikutusta harrastajaan tai musiikinopiskelijaan. Vanhemmilla ja soitonopettajilla on erinomainen mahdollisuus, ja jälkimmäisessä tapauksessa jopa kasvattajana ja pedagogina velvollisuus lisätä motivaatiota. Esim. viemällä oppilasta konserttiin tai mahdollistamalla ryhmäsoittoa vahvistetaan motivaatiota lisäävää sosiaalista elementtiä.

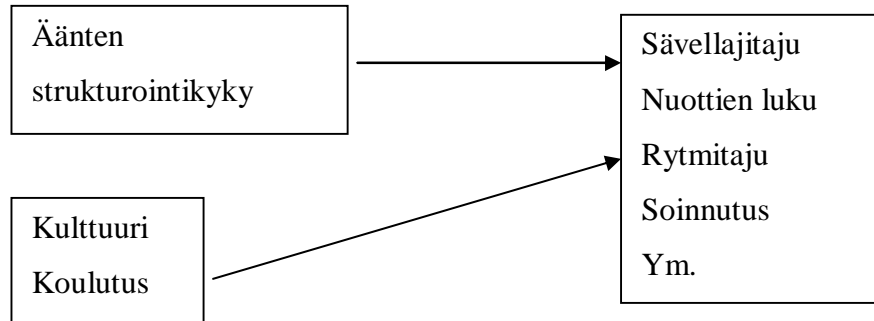
2.4.3 Karman musikaalisuuden malli

Karma esittää musikaalisuuden mallin, jonka tarkoitus on kuvata kykyä, ei tarpeita tai emootiota. Edelleen kuvatun kyvyn tulisi olla homogeeninen ja suhteellisen kapea. Käsitteeseen ei tulisi sisällyttää kovin erilaisia ja toisistaan riippumattomia asioita. Jotta malli olisi toimiva, sen avulla tulisi voida selittää mahdollisimman paljon musiikillisesta käyttäytymisestä, antaa virikkeitä ja viitteitä mm. mittausmenetelmille ja pedagogiikalle. Mallin ei tulisi kuvata musiikillista toimintaa, vaan jotakin primääripää, jonka perusteella voitaisiin selittää musiikillisia taitoja kuten, esim. sointutajua, sävellajitajua, melodiatajua, rytmitajua, musiikillista muistia jne. (Karma 1986, 49). Tämän tutkimuksen valossa näyttäisi siltä, että musiikkiopistojen pääsykokeissa mitataan juuri mm. edellä mainittuja taitoja (kts. luku 6.4).

Karman mukaan erilaisille musiikillisille kyvyille olisi löydettävä jokin yhteinen tekijä. Jollekin äänijoukon osat ovat vain peräkkäin, ilman selvää yhteyttä, toinen taas havaitsee niiden muodostaman kokonaisuuden, jossa kullakin osalla on oma tehtävänsä organisaation muodostumisessa. Tällainen kyky soveltuisi hyvin edellä haetuksi musiikillisia suorituksia selittäväksi yhteiseksi tekijäksi; ovathan esim. rytmi,

sävellaji ja melodia juuri osien välisistä suhteista muodostuvia rakenteita. (Karma 1986, 50-51.)

Karma (1986, 51) esittää musikaalisuuden seuraavan kaavion avulla.



Kuva 1. Musikaalisuuden perusmalli. Mallissa vasemmalla äänten strukturointikyky on primääriä musikaalisuutta ja oikeanpuoleinen laatikko taas edustaa kulttuurisidonnaisia taitoja.

Karman mukaan malli ei pyri kattamaan kaikkia musiikin alalla tarvittavia kykyjä, vaan rajaa käsitteen suhteellisen homogeeniseksi, mutta paljon selittäväksi. Äänen ominaisuuksien (korkeus, pituus, voima ja väri) erottamiskyvyt on jätetty mallista pois, vaikka ne ovatkin Karman mukaan oleellisia musiikin alalla toimittaessa. Niin ikään tarpeet ja emootiot on rajattu mallin ulkopuolelle. Ne ymmärretään musikaalisuuden seurauksiksi eikä sen osiksi. Mallissa musikaalisuus on esitetty kokonaisvaltaisena (vrt. atomistisuus). Primääri musikaalisuus on käsitetty yleisenä kykynä, joka on määritelty mallissa kaikenlaisten äänten, myös. mm. puheen hahmottamisena. Käytännön musiikilliset suoritukset on pidetty mallista erillään. Musikaalisuudesta puhutaan primäärinä, ennen kulttuurisidonnaisia taitoja olemassa olevana. Musikaalisuuden periytyvyyteen malli ei ota kantaa. (Karma 1986, 51-52.)

2.4.4 Lapsen musiikillisen kehityksen vaiheita

Musiikillinen kehitys on voimakkaasti sidoksissa lapsen kasvuympäristöön, vaikka kehitykseen vaikuttavatkin lapsen yksilölliset, luontaiset kyvyt. Musiikillisesti rikkaassa ympäristössä lapsi luonnostaan ottaa omaan kasvuprosessiinsa musiikin elementtejä, niiden muodoilla ja ideoilla leikkien. I. Ruokosen mukaan musiikillinen toiminta perustuu aina aiemmille kokemuksille, taidoille ja valmiuksille. Kulloinkin ajankohtainen vaihe oppimisprosessissa riippuu lapsen iän lisäksi aiemmista

oppimiskokemuksista. Hänen mukaansa alle 3-vuotiaana saadut musiikilliset kokemukset ja musiikkikasvatus ovat perustana lapsen musiikilliselle kasvuprosessille. (Ruokonen 2001, 123-127.)

Ruokonen kuvaa lapsen musiikillisen ajattelukyvyn kehitystä käyttäen Brunerin lapsen yleisen ajattelukyvyn kehityksen teoriaa apunaan. Siinä esitetään kolme ajattelun kehittymisen vaihetta: 1) toiminnallinen, motorisiin toimintoihin ja kokemiseen liittyvä vaihe; 2) ikoninen vaihe; 3) symbolisen ajattelun vaihe. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi esimerkiksi muuttaa musiikin liikkeet kuulohavainnon kautta kehon liikkeiksi. Hän kokee musiikkia, ilmentäen sitä liikkeen kautta. Jo tästä vaiheesta alkaa lapsen musiikillinen ajattelu ja käsitteenmuodostus.

Ikonisessa vaiheessa oleva lapsi liittyy musiikilliseen toimintaan mielikuvia. Sisäisten kuulokuvien kautta lapsi pystyy muistamaan samana toistuvaa musiikkia ja vertaamaan sitä johonkin muuhun. Esim. musiikin erilaiset tempot assosioituvat eläimiin, hidas musiikki kuvaa norsun kulkua jne.

Kolmannessa, symbolisen ajattelun vaiheessa musiikin kieli ja symbolit alkavat kiinnostaa lasta. Sanoin, notaatioin ja muiden symbolien avulla määritellään musiikillisiä käsitteitä. (Ruokonen 2001, 123-124.)

Ruokonen (2001, 125-126) esittää useisiin tutkimuksiin pohjautuvan taulukon avulla alle kouluikäisen lapsen musiikillisen kehityksen vaiheita ikävuosittain. Esittelen tämän tutkimuksen kannalta keskeiset musiikillisen kehityksen vaiheet tuloksissa, kunkin musiikillisen tekijän yhteydessä luvussa 6.4.

2.5 Periytyvää vai ympäristön vaikutusta

Ihmisen olemuksen pohdintaan on aina liittynyt keskustelu kasvatuksen ja perimän suhteellisesta vaikutuksesta ihmisen kehityksessä. Äitien arkikokemus on perinteisesti sotinut sitä ajatusta vastaan, jonka mukaan ihminen olisi yksinomaan ympäristön ja kasvatuksen tuote. Psykologiassa ja filosofiassa tämä suuntaus kuitenkin on ajoittain ollut hyvinkin vahva. 1600-luvulla filosofi J. Locke (1632-1704) kehitti ajatuksen lapsesta tabula rasana, tyhjänä persoonana ja korosti siten ympäristön vaikutusta. 1920-luvulla psykoanalyytikko S. Freudin (1856-1939) ansiosta psykologia omaksui

ympäristöä korostavan suuntauksen niin, että 1940-luvulle tultaessa perimän vaikutuksen ajateltiin ulottuvan lähinnä ulkonäköön, fyysisiin ominaisuuksiin ja tiettyihin erityislahjakkuuksiin. Persoonallisuus- ja kehityspsykologian yhteydessä vasta 1950-luvulla alkoi varsinainen temperamenttitutkimus, joka kohdistuu ihmisten synnynnäisen erilaisuuden eli temperamentin tutkimiseen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 9-18.)

Lahjakkuuden perinnöllisyydestä ja ympäristön vaikutuksesta kiistellään edelleen. Kasvatusteorioiden ja lainsäädännön kannalta kysymys on kuitenkin keskeinen. 1900-luvulla kysymys on muodostunut ongelmalliseksi erityisesti älykkyystesteistä tehtyjen johtopäätösten kohdalla mm. siten, että analyysissä ei ole riittävästi huomioitu sosiologisia ja kulttuurisia elementtejä, jotka vaikuttavat ratkaisevasti testin tulokseen. Tästä johtuen tietyt väestöryhmät tulivat leimatuiksi rotuna älyllisiltä kyvyiltään alempiarvoisiksi. (Uusikylä 1994, 17.)

Musikaalisuuden perinnöllisyyskysymys ei ole joko/tai -ongelma. Perimän ja ympäristön vuorovaikutus on jatkuvaa ja väistämätöntä. Tilastojen mukaan musikaalisilla vanhemmilla on keskimäärin musikaalisempia lapsia (esim. ns. musiikkisuvut). Näin ei kuitenkaan voida todistaa perimän vaikutusta sen enempää kuin ympäristönkään. Perimällä on voinut olla vaikutusta, mutta musikaalisesti lahjakkaat vanhemmat ovat luultavasti luoneet lapsilleen myös erittäin virikkeisen ympäristön juuri musiikin alalla. Mutta miten selittää se, että musiikillisesti lahjakkailla vanhemmilla on sekä musikaalisia että vähemmän musikaalisia lapsia? Virikeympäristöhän on oletettavasti ollut hyvin samanlainen. Tai kun epämusikaaliset vanhemmat saavat musiikillisesti lahjakkaan lapsen perheeseen? Perimä sallii eroavaisuudet sisarusten välillä ja myös periytyvien ominaisuuksien hyppäämisen esim. yhden sukupolven yli. On myös otettava huomioon, että lahjakkuus saattaa ilmetä vasta myöhemmin, esim. harjoituksen avulla. Sisaruksilla voi olla yhtäläillä musiikillisiä kykyjä, silti kaikki heistä eivät motivoitu tiiviiseen harjoitteluun. Suuri merkitys lahjakkuuden esille tulemisessa on ympäristöllä ja ennen kaikkea harjoituksella. Karma on sitä mieltä, että "perimä asettaa rajat yksilön mahdollisuuksille, mutta ei anna mitään valmiita kykyjä, jotka olisivat sellaisinaan heti olemassa" (Karma 1986, 55). Kaikilla on mahdollisuus saavuttaa musiikkitaitoja, mutta huippusuorituksiin pääseminen edellyttää ympäristön tukea ja paljon työtä (Tuovila 2003, 40; Karma 1986, 55; Rönkkö 2000, 2; Lotti 1988, 20).

3 Musikaalisuustestit

Musikaalisuustesti on koe, jolla yritetään mitata musikaalisuutta. Karma esittää hyvälle testille tiettyjä kriteerejä. Ensinnäkin testin tulee olla reliaabeli eli sattuman osuus tulee olla mahdollisimman pieni. Toiseksi testin tulisi mitata juuri sitä asiaa, mihin se on tarkoitettukin eli testin tulisi olla validi. Validiteetin saavuttaminen on joskus hankalaa. Huonoon validiteettiin saatetaan ajautua esim. liian vaikealla tehtävänannolla. Validiteetin ongelmista voidaan keskittyä prediktiiviseen validiteettiin eli testin käytännön ennustuskykyyn. Testillä voi olla ennustavaa validiteettia, jolloin validiteetti on helpommin saavutettavissa kuin keskittymällä vaikeasti määriteltävän musikaalisuuden mittaamiseen. Kun esim. musiikkiluokille tai musiikkioppilaitokseen valitaan oppilaita, päätettäväksi jää, mitataanko vain musikaalisuutta, jolloin testillä ei voida hyvin ennustaa opintomenestystä vai otetaanko huomioon myös kotitausta, älykkyys ja koulumenestys. Karman mukaan periaatteena on, että valinta suoritetaan pelkän musikaalisuuden perusteella. T. Lotti (1988, 20) puolestaan pitää pelkkään musikaalisuuteen perustuvaa mittausta ihanteena, eikä anna testin ennustettavuudelle liikoja odotuksia. Kolmanneksi testin on oltava objektiivinen eli testiaan vaikutus tulokseen tulisi olla mahdollisimman pieni. Neljänneksi testin tulisi olla käytännöllinen, helppo järjestää ja selkeä niin suorituksen kuin tulkinnankin osalta (Karma 1986, 56-60.)

3.1 Testien jaottelua

Musiikkitestit voidaan jakaa kykytesteihin ja saavutustesteihin. Kykytesteillä pyritään mittaamaan primääriä musikaalisuutta, ts. olemaan mahdollisimman vapaita kokemuksen ja kulttuurin vaikutuksista (kts. luku 2.5.3 Karman musikaalisuuden malli). Niinikään kykytesteillä pyritään saamaan selville oppilaan oppimisedellytyksiä musiikin alalla sekä myös ennustamaan opintomenestystä. Yleensä musikaalisuustestit tarkoittavat juuri kykytestejä ja mittaavat ennen kaikkea kuulohavainnon jäsentämistä. Vaikka kykytestit pyrkivät antamaan ennusteen menestymisestä musiikkiopinnoissa, Tuovila (2003, 53) mainitsee tutkijoita (mm. Sloboda, Davidson, Howe), jotka ovat tulleet siihen tulokseen, että synnynnäinen musikaalisuus ei vaikuta niin vahvasti opintomenestykseen kuin mitä aikaisemmin on uskottu. Saavutustesteillä puolestaan

selvitetään, mitä henkilö on oppinut. Ne mittaavat siis kulttuurisidonnaisia taitoja. (Lotti 1988, 36; Tulamo 1993, 154.)

Jotta voitaisiin kehittää hyviä testejä mittaamaan "todellista musikaalisuutta", tarvittaisiin tietoa siitä, mitä todellinen musikaalisuus on. Testejä analysoitaessa ja kehitettäessä tulisi tietää, mihin muihin tekijöihin musikaalisuudella on yhteyttä ja mihin sillä ei saisi olla yhteyttä. Esimerkiksi testin liian vaikea suoritusohje aiheuttaa helposti sen, että älykkäimmät pärjäävät parhaiten, vaikka älykkyyttä ei ole tarkoitus mitata. Testin pituus saattaa mitata kärsivällisyyttä tai keskittymiskykyä, jolloin testin validiteetti kärsii.

Musikaalisuustestit voidaan jaotella testattavan roolin mukaan passiivisiin (reseptiivisiin) ja aktiivisiin (ekspressiivisiin) testeihin. Passiivisissa testeissä testattava valitsee vastauksen esitetyistä vaihtoehdoista kuulohavainnon perusteella. Aktiivisissa testeissä testattava joko toistaa kuulemansa tehtävän (reproduktiivinen) tai tuottaa uutta materiaalia (produktiivinen). Ekspressiivisissä testeissä testaajan ja myös hänen musikaalisuutensa merkitys on oletettavasti suurempi kuin reseptiivisissä testeissä. Objektiivinen arviointi on ongelmallista. Menetelmällä saadaan toisaalta muutakin kuin musikaalisuuteen liittyvää tietoa testattavasta. (Lotti 1988, 36-37).

Kirsti Tulamo määritteli musikaalisuuden tutkimuksessaan ”Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen vaikuttavia tekijöitä” Karman tavoin kyvyksi strukturoida akustista materiaalia ja mittasi sitä Karman musikaalisuustestillä. Karman testin tarkoituksena on mitata primääriä musikaalisuutta, joka olisi hänen mukaansa mahdollisimman vapaa kulttuurin ja kokemuksen vaikutuksesta. Testi edustaa passiivista testimuotoa, kun taas tähän tutkimukseen analysoidun aineiston pääsykoetestit ovat muodoltaan kaikki aktiivisia. Karman kehittämä musikaalisuustesti koostuu 50 kuuloon perustuvasta tehtävästä, joissa jokaisessa on kolme peräkkäistä tauoitta soivaa aihetta. Kertautuvan sarjan jälkeen, pienen tauon erottamana esitetään neljäs sarja. Testattavan tulee päätellä, onko neljäs sarja samanlainen vai erilainen kuin kolme edellistä. Vain yhtä äänen ominaisuutta muutetaan; pituutta, korkeutta tai voimakkuutta. Testi on suunniteltu 10–11-vuotiaille ja on kestoaltaan 22 minuuttia. (Tulamo 1993, 154.) Testi ei näin ollen suoraan soveltuisi tässä tutkimuksessa testattavien 4–7-vuotiaiden pääsykoetestiksi.

3.2 Mitä musiikin peruskäsitteitä testeissä esiintyy?

Musiikin peruskäsitteinä voidaan pitää äänen kestoa, voimaa, säveltaso ja sointiväriä. Näistä äänen perusominaisuuksista voidaan johtaa muut musiikkikäsitteet. Yleensä musikaalisuustestit mittaavatkin kykyä havaita kuulon avulla edellä mainittuja käsitteitä. Musikaalisuudelle ratkaisevana voidaan pitää rytmi- ja melodiatajun merkitystä. Rytmissä on olennaista äänen ja taukojen ajallinen kesto. Melodiassa olennaisinta on peräkkäisten äänten säveltaso ja myös äänen kesto. Vaikka musikaalisuustestejä on monenlaisia, näyttävät ne keskittyvän tekijöihin, joissa ratkaisevin merkitys on äänenkestolla (rytmi) ja sävelkorkeudella (melodia). Sitä, miten äänen havaitaan organisoituvan eri ominaisuuksiensa perusteella Karma kutsuu strukturoitumiseksi. (Lotti 1988, 38-42.)

4 Musiikkioppilaitosten pääsykoetestit

4.1 Musiikin opetuksen hierarkia musiikkiopistoissa

Musiikkiopistoissa on alle kouluikäisille tarkoitettua musiikkileikkikoulutoimintaa, jonka tavoitteena on herättää ja vaalia lasten rakkautta musiikkia kohtaan ja kehittää heidän musiikillisia perusvalmiuksiaan. Tällä tasolla pyritään edistämään lapsen rytmii-, muoto-, harmonia- ja melodiatajua sekä itsensä ilmaisemista musiikin keinoin integroituna muihin taidelajeihin ja liikuntaan. Ryhmäopetuksessa tuetaan lapsen sosiaalista kehitystä ja lapsen luovaa ilmaisua. Musiikkileikkikoulussa voidaan jo tutustua soittimiin ja aloitetaan säveltapailun ja nuotinluvun alkeet. Musiikkileikkikoulu luo hyvän pohjan myöhempiin musiikkiopintoihin ja perusopetuksen pääsykokeisiin. (Veijola 2001.)

Valmennusopetus eli soitinvalmennus on sisällöltään jatkoa musiikkileikkikoulutoiminnalle. Musiikkileikkikoulusta on mahdollista päästä suoraan soitinvalmennukseen opettajien antamien lausuntojen perusteella. Usein oppilaat otetaan valintakokeen kautta. Valmennusopetus saattaa joissain opistoissa toimia jo sinällään testinä varsinaisiin perusopetuksen soitinopintoihin. Se antaa musiikkileikkikoulun tavoin valmiuksia valintakokeisiin. (Veijola 2001.) Joissain tapauksissa, oppilas, joka ei ole menestynyt perusopetuksen pääsykokeissa saatetaan ohjata valmennusopetukseen, josta taas vuoden kuluttua voi uudelleen pyrkiä varsinaiseen soitonopetukseen, usein paremmalla menestyksellä. Kokemus taitojen harjaantumisen vaikutuksesta pääsykokeissa menestymiseen paljastaa testien mittaavan nimenomaan opittuja taitoja eikä primääriä musikaalisuutta (kts. luvut 6.3. ja 6.4.).

Perusasteen opintoihin hyväksytyt opiskelijat on testattu pääsykokeen kautta ja hänellä oletetaan siksi olevan riittävät valmiudet tavoitteelliseen soitonopintojen aloittamiseen tai jatkamiseen. (Veijola 2001.)

4.2 Musiikkiopistoon pyrkiminen

Karman mukaan ihanteellista olisi, että kaikki, jotka haluaisivat musiikillista koulutusta, voisivat sitä saada. Resurssien rajallisuuden vuoksi musiikkioppilaitosten on kuitenkin yleensä valittava oppilaansa, osan halukkaista jäädessä ulkopuolelle. (Karma 1973,1; Veijola 2001). Nykyään vilkkaan musiikkileikkikoulutoiminnan myötä alkeismusiikkikoulutukseen on kuitenkin hyvät mahdollisuudet päästä. Musiikkileikkikouluun hakijoita ei yleensä testata, vaan kaikki halukkaat pääsevät ryhmiin ja ryhmiä pystytään monessa oppilaitoksessa perustamaan lisää kysynnän mukaan. Mikäli resurssit eivät riitä, pyrkijät saatetaan ottaa esim. ilmoittautumisjärjestyksessä tai jopa arpomalla (Veijola 2001). Soitonopetukseen eli musiikin perusopetukseen taas on yleensä pyrittävä pääsykokeen kautta. Tämän tutkimuksen kohderyhmä koostuu juuri musiikin perusopetukseen pyrkivistä 4–7-vuotiaista lapsista. Jotta valintoja voitaisiin tehdä ja opintojen menestystä pystyttäisiin ennustamaan, pyritään oppilaat testaamaan. Karma on sitä mieltä, että testattaessa olisi tärkeää keskittyä hakijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, jotka ovat edullisia musiikinopiskelun kannalta eikä jo harjaantumisen kautta saavutettuihin kykyihin ja niiden arvioimiseen (Karma 1973, 1).

Perinteisesti suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa on käytetty paljon jäljittelyyn perustuvaa, ekspressiivistä testausta, jolla on pyritty arvioimaan musiikkiopinnoista suoriutumista. Lottin (1988, 2) tutkimus kohdistuu jäljittelyyn perustuvan musikaalisuuden arviointiin musiikkikoulun pääsykokeissa ja opintomenestyksen ennusteissa. Tutkimuksessa ei varsinaisesti vastata kysymykseen, testaako jäljittelytesti musikaalisuutta. Musikaalisuus tai pääsykoetestissä menestyminen ei välttämättä takaa menestymistä musiikkiopinnoissa, vaan menestymiseen vaikuttavat myös monet musiikkikyvyistä riippumattomat tekijät (mm. Lotti 1988; Karma 1986; Tulamo 1993).

4.3 Mitä pääsykokeissa testataan?

Musiikkioppilaitokseen hakevaa voidaan arvioida kahdelta kannalta; perehtyen hakijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai hakijasta riippumattomiin ts. hakijan ulkopuolisiin

tekijöihin. Yleensä valinnoissa pyritään keskittymään hakijan ominaisuuksiin, kuten kognitiiviseen tasoon, soveltuvuuteen ja motivaatioon. (Lotti 1988, 3-5).

Useimmiten musiikkioppilaitokseen pyrkivä osallistuu valintakokeeseen, joka koostuu soitto- ja laulunäytteestä sekä musiikkimuistiin liittyvistä rytmi- ja melodiaehtävistä. Lisäksi pyritään arvioimaan pyrkijän motorisia ja persoonallisia valmiuksia soitto-opintoihin sekä kykyä ottaa vastaan opetusta. (Hirvonen 2003; Veijola 2001.)

Vähäpassin tutkimus (1997) selvitti Suomen musiikkioppilaitosten kokemuksia Karman musikaalisuustestistä. Koko Suomea käsittelevässä tutkimuksessa kävi ilmi, että Karman musikaalisuustesti oli laajalti käytössä musiikkioppilaitosten pääsykokeissa. 40 % vastanneista käytti sitä jatkuvasti ja 68 %:lla oli kokemuksia testin käytöstä. Toistotestit olivat eniten käytetty tapa testata musiikkioppilaitoksiin pyrkiviä ja Karman testi seuraavaksi käytetyin. Muita musikaalisuustestejä käytettiin hyvin vähän.

Toisto- eli jäljittelytesteillä on pitkä perinne musiikkioppilaitosten pääsykoetesteissä. Testi pohjautuu yksinkertaiselle oppimistilanteelle, jossa tarkkaillaan, miten pyrkijä pystyy oppimaan musiikkia kuulemansa perusteella. Melodialla on keskeinen asema. Melodiatajua tutkitaan kokonaisuutena esimerkiksi lyhyen melodian tai laulun muodossa. Melodian eri osatekijöitä, kuten yksittäisiä säveliä, intervaleja sekä myös ajallisten kesto-suhteiden tajuamista mittaavia rytmiosioita tutkitaan myös erikseen. Jäljittelytestin tarkoituksena on, että testattava pystyy toistamaan esimerkin sen kuultuaan mahdollisimman samanlaisena. Havainnon täsmällisyys on olennaista, mutta myös kyky ja tarvittava tekninen tai motorinen valmius toteuttaa havaitsemansa rakenne on tärkeää. Laulettavat osiot saattavat aiheuttaa ongelmia niille, jotka eivät hallitse äänielimiään riittävästi. Testattava voi kuulla annetun esimerkin tarkan sävelkorkeuden, muttei pysty tuottamaan kuulemaansa riittävän tarkasti. Yleensä testattava voi halutessaan ja osatessaan myös viheltää melodian. (Lotti 1988, 42-44.)

5 Pääsykoetestien analyysi

Tässä luvussa analysoin saamani materiaalin Helsingissä sijaitsevien musiikkioppilaitosten pääsykokeista sisällönanalyysin avulla sekä em. aiemman tutkimuksen valossa.

5.1 Tutkimuskohteiden valinta

Tutkimuskohteeksi valittiin Suomen Musiikkioppilaitosten liittoon kuuluvat Helsingissä sijaitsevat musiikkiopistot, joita v. 2004 oli liiton nettisivujen mukaan 11 musiikkiopistoa. Tarkoituksena oli tarkastella, onko saman kaupungin eri alueilla sijaitsevilla musiikkiopistoilla yhtäläiset kriteerit opiskelijavalinnoissa.

Tutkimus kohdistui soitonopintojaan aloittaviin pyrkijöihin. Musiikkileikkikoululaisia ei testata, vaan kaikilla on mahdollisuus päästä musiikkileikkikouluryhmiin, mikäli paikkoja riittää.

Testattavien iäksi rajattiin 4–7 -vuotta oletuksena käsitys sitä, että useimmat aloittavat musiikkiopistossa soitonopiskelun kyseisinä ikävuosina. Musiikkiopistoilla tosin on omat ikähaitarinsa testien suhteen, jotka eivät välttämättä ole samat kuin tutkimuksen ikärajaukset. Neljässä musiikkiopistossa oli oma testi alle 7-vuotiaille, yhdessä opistossa oli jaoteltu erikseen 4–5- ja 6–7-vuotiaat. Muissa musiikkiopistoissa ensimmäisenä ikäraajana oli esim. 8, 9 tai 12 vuotta.

5.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tehtiin puhelimitse teemahaastattelu (kts. Liite 1), jossa musiikkiopistojen rehtoreilta selvitettiin seuraavia teemoja: onko opistossa käytössä 1) yksilötesti, josta olisi mahdollista saada analysoitavaksi kirjallinen versio; 2) ryhmätesti; 3) haastattelu, joko pyrkijän tai vanhempien tai sekä että, jolla kartoitetaan ulkomusiikillisiä tekijöitä, esim. motivaatiota ja perheen taustoja. Teema-alueiden käsittelyn laajuus määräytyi haastattelutilanteen tarpeen mukaan. Haastateltavat vaikuttivat itse teemojen käsittelyn laajuuteen.

Joissakin haastattelutilanteissa tuli esille myös edellä mainittujen teemojen ulkopuolisia asioita musiikkiopiston toimintaperiaatteista tai valintakriteereistä. Osittain haastattelut olivat näin ollen teemojen ylittävältä osalta avoimia haastatteluja, jossa haastateltava sai vapaasti kertoa ajatuksiaan pääsykoekäytännöistä. Esille tulleet asiat koskivat esim. valtion rahoitusta tai testaamisen tarpeellisuuden pohtimista, mutta näitä varsinaisten teemojen ohittavia aiheita en esittele tutkimuksessani. Vain kolmanteen kysymykseen liittyvät lisäykset tai testitilanteessa tarkkailtaviin kykyihin ja valintakriteereihin liittyvät osiot on otettu huomioon analyysissä.

Yhdestätoista liittoon kuuluvasta Helsingissä sijaitsevasta musiikkiopistosta tutkimukseen osallistui kymmenen (91 %), koska yhteen musiikkiopistoon ei saatu yhteyttä monista yrityksistä huolimatta. Tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen, teemahaastatteluun osallistui kaikki mukana olleet kymmenen musiikkiopistoa (100%). Toiseen vaiheeseen eli kirjallisen testiaineiston analyysiin osallistui seitsemän musiikkiopistoa (70%). Yksi musiikkiopistosta ei lähettänyt lupaamiaan testejä analysoitaviksi toistuvista pyynnöistä huolimatta. Yhteen musiikkiopistoon kaikki halukkaat oppilaat pääsivät soitto- ja laulunäytteen perusteella, käytössä ei ollut muuta valintatestiä. Yhdessä musiikkiopistossa pyrkijät olivat yli 8-vuotiaita, joten 4–7-vuotiaille ei ollut testiä.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa lähetettiin musiikkiopistojen rehtoreille alustava tutkimussuunnitelma ja kysyttiin lupa käyttää testejä tunnistamattomassa muodossa tutkimuksessa, sekä pyyntö lähettää testit analysoitaviksi. (kts. Liite 2 ja 3.)

5.3 Aineiston analyysin tekniikat

Aineiston analyysin tekniikkana on ollut sisällönanalyysi. Teoriataustan pohjalta on voitu olettaa tiettyjen tekijöiden esiintyvän testeissä. Lisäksi analysoitavaksi saaduista pääsykoetesteistä on noussut esiin lisää tekijöitä. Kaikki mahdolliset testeissä esiintyvät musiikilliset ja ei-musiikilliset osa-alueet on nimetty erikseen ja niiden esiintyvyys on ilmaistu taulukon avulla (kts. luvut 6.3 ja 6.4).

Analysoitavaksi saadut testipaperit on tarkoitettu testaajille, joten ne sisältävät tehtävien lisäksi toteutus- ja pisteytysohjeet. Joissakin testeissä ohjeet ovat niukat, mutta

tehtävästä voi selkeästi päätellä, mikä sen toteutustapa on. Epäselvissä tapauksissa olen puhelimitse vielä selvittänyt, mitä tehtävässä on tarkoitus tehdä. Esimerkiksi jos testipaperissa on ollut tehtävä, jonka nimi on ollut vaikka ”rytmi” tai ”kaikutaputus”, ja sen jälkeen on annettu esimerkkirytmeyä, tehtävän toteutus on ollut seuraavanlainen: testaaja taputtaa rytmin malliksi ja pyrkijä toistaa sen. Tämä rytmin toistoa mittaava osio on nimetty taulukkoon ”rytmitoistoksi”. Kaikki ne musiikkiopistot, jotka ovat testeihinsä sisällyttäneet rytmitoistotehtävän, ovat saaneet taulukkoon merkinnän tämän tekijän kohdalle.

Ei-musiikillisia tekijöitä on tullut esille testipaperin lisäksi myös haastatteluvaiheessa. Ei-musiikillisten taitojen taulukointi on siinä mielessä hankalampaa, että kyseinen tekijä ei välttämättä ole tullut nimettyä testissä tai haastattelussa, mutta silti kyseistä tekijää on testitilanteessa tarkkailtu, kuten esim. keskittymiskyky (kts. luku 6.3).

6 Tulokset

Rönkön mukaan Suomessa hyvin laaja ja suosittu musiikkileikkikoulutoiminta perustuu oletukseen, että musiikillisia perusasioita voidaan opettaa kaikille lapsille lahjakkuuksista ja taipumuksista riippumatta. Näkemys perustuu samanlaiseen ajatukseen musikaalisuuden universaaliudesta, jota käsiteltiin luvussa 2.4. Gembrisin ajatusten pohjalta. Varhain aloitettu musiikkikasvatus harjaannuttaa lasta musiikin peruskäsitteiden hahmottamiseen ja oppimiseen. Musiikin peruskäsitteitä ovat esim. musiikin tempo, rytmi ja sävelkulku. (Rönkkö 2000, 2-3, kts myös luku 3.2). Juuri mm. näitä elementtejä testataan myös pääsykokeissa.

6.1 Mistä osa-alueista pääsykoetesti muodostui?

Teemahaastattelun perusteella saatiin selville, että yhdeksässä musiikkiopistossa kymmenestä (9/10) oli käytössä yksilö- tai ryhmätesti, josta oli saatavissa kirjallinen versio analysoitavaksi. Kolmessa (3/9) musiikkiopistossa käytettiin yksilötestin sijasta pari- tai ryhmätestiä nuorimpien pyrkijöiden kohdalla. Yksi musiikkiopistoista (1/10) ei käyttänyt soitto- ja/tai laulunäytteen lisäksi mitään muuta testiä. Lisäksi yhdessä musiikkiopistossa tehtiin varsinaista testiä ennen harjoitustesti ryhmässä. Suzuki-opetukseen pyrkiminen yhdessä musiikkiopistossa oli musiikkiopiston sisällä muusta käytännöstä poikkeavaa; pyrkiviä lapsia ei testattu, sen sijaan vanhemmat haastateltiin.

Kolmessa musiikkiopistossa (3/10) haastateltiin pyrkivä lapsi, lisäksi kolmessa muussa (3/10) haastateltiin vanhempi ja lapsi yhdessä. Yhdessä (1/10) musiikkiopistossa oli epäselvissä tapauksissa käytössään vanhempien haastattelu. Näin ollen yhteensä 70% musiikkiopistoista oli jonkinlainen haastattelu osana pääsykokeita joko aina tai tarvittaessa. Haastatteluilla pyrittiin selvittämään mm. pyrkijän motivaatiota ja omaa halukkuutta, soitinvalinnan perusteita, sekä pyrkijän sosiaalisuutta ja vanhempien sitoutumista.

Testattavat osa-alueet voidaan jakaa ei-musiikillisiin ja musiikillisiin ryhmiin. Pääsykokeissa esiin tulleet ei-musiikilliset osa-alueet ovat motivaatio, osallistumisaktiivisuus, keskittymiskyky, hahmotuskyky, mielikuvitus, sosiaaliset taidot

sekä hieno ja laaja motoriikka. Musiikillisiin osa-alueisiin kuuluvat laulunäyte, soittonäyte, rytmitoisto, motoriikka ja rytmi yhdessä, säveltoisto, intervallin tai soinnun äänten toisto, sävelaiheen toisto, sävelten korkeuksien erottaminen, sointukuuntelu ja improvisaatio.

6.2 Testitilanne

Testitilanteessa vaikuttaa moni testin ulkopuolinen asia, esim. testattavan väsymys, haluttomuus, sairaus, masentuneisuus, ym., puhumattakaan testattavan temperamentin vaikutuksesta suhteessa testitilanteeseen. Joku kokee ryhmätestin vähemmän jännittävänä kuin yksilötestin, toinen taas saattaa jäädä ryhmätestissä taustalle. Myös vanhempien jännittäminen lapsen puolesta tarttuu pyrkijään. Valintakokeissa menestyminen saattaa varsinkin erityisen nuoren pyrkijän kohdalla olla vaikeasti ennustettavissa (Veijola 2001).

Musiikkiopistossa, jossa oli ollut erään instrumentin kohdalla kokeiluna pelkästään ryhmätesti, testaajat olivat tyytyväisiä ja vakuuttuneita ryhmätestin eduista yksilötestiin verrattuna. Kyseisessä testissä pienet pyrkijät tulivat 3-4 hengen ryhmissä ryhmäsoittotunnille, vaikka eivät olleet soittaneet aikaisemmin tai olivat soittaneet vasta hyvin vähän. Testaajien kokemuksen mukaan ryhmätilanne sai kaikki lapset mukaan eikä ketään tarvinnut erikseen houkuttaa. Testaajat saivat mielestään yhtä hyvin kuvan lapsen osaamisesta ja valmiuksista kuin yksilötestissäkin. Lisäksi testi ei ollut piinallinen niillekään pyrkijöille, joilla ei ollut vielä tarvittavia valmiuksia. Testijärjestely ei vienyt enempää aikaa kuin yksilötestikään, sitä vastoin riitti vähempi määrä testaajia.

Musiikkiopistoissa työskentelevät ja testitilanteessa testaajina olevat opettajat ja muusikot ovat monesti kokemuksensa ja ammattitaitonsa ansiosta myös harjaantuneita näkemään ns. testin taakse. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka jokin testin osa-alueista menisi huonosti esim. jännittämisen vuoksi, testaaja voi silti suositella pyrkijän sisään ottamista ohi testituloksen. Tällöin kokenut ammattilainen kykenee analysoimaan musiikillisten ja ei-musiikillisten tekijöiden merkityksiä yksilöllisesti.

Yleisesti testaajat yrittävät tehdä testitilanteen pyrkijälle mahdollisimman mukavaksi ja poistamaan jännitystä. Monissa testeissä on harjoitusosioita, joilla tutustutetaan pyrkijä

tehtävään. Pyrkijä ei välttämättä edes tiedä, monesko samankaltainen tehtävä on varsinainen pisteytettävä testitehtävä. Yhdessä musiikkiopistossa oli erikseen soittimiin tutustumis- ja harjoitustestipäivä.

6.3 Pääsykokeissa mitataan pyrkijän ominaisuuksia ja taitoja

Seuraavassa tarkastellaan seitsemää musiikkiopistoa, joissa oli yksilö- tai ryhmätesti pääsykokeiden osana ja joiden testiä käytettiin 4–7-vuotiaiden pääsykokeissa. Tarkastelun ulkopuolelle on rajattu musiikkiopisto, joka ei lähettänyt testiään tarkasteltavaksi; opisto, jonka pääsykokeeseen ei sisälly yksilö- /ryhmätestiä ja opisto, johon ei pyri alle 8-vuotiaita eikä näin ollen ole testiä sitä nuoremmille. Alla olevissa taulukoissa musiikkiopistot on nimetty kirjaimin. Testattavat osa-alueet ovat pääsykoetesteissä esiin tulleita tekijöitä.

Taulukko 1. Ei-musiikilliset tekijät

Musiikkiopisto	A	B	C	D	E	F	G
Motivaatio	X	X	X		X	X	X
Osallistumi- aktiivisuus						X	
Keskittymiskyky				X			
Hahmotuskyky				X	X		
Mielikuvitus			X	X	X		
Sosiaaliset taidot		X		X			X
Motoriikka (hieno/laaja)		X	X	X	X		

Taulukossa on merkintä vain, mikäli musiikkiopiston pääsykokeessa on ollut kohta, jossa nimenomaista ominaisuutta on pyritty saamaan selville, tai jos musiikkiopiston rehtori on teemahaastattelussa nimennyt osa-alueen erikseen. Oletettavaa on, että vaikka joissain osa-alueissa ei olisikaan merkintää, kyseinen opisto on kuitenkin haastattelun tai lapsen tarkkailun avulla huomionnut myös tätä osa-aluetta. Esim. keskittymiskyvyn nimesi erikseen vain yksi opisto, kuitenkin jo pääsytestien läpi käyminenkin ja usein testeissä esiintyvät toistotestit vaativat keskittymistä. Oletettavasti huonolla

keskittymiskyvyllä on vaikutusta testin tulokseen. Samoin osallistumisaktiivisuus näkyy koko testin ajan. Pyrkijä, joka ei esim. haluakaan tilanteen tullen osallistua laulunäytteen antamiseen, saattaa antaa kypsyydestään opintojen aloittamiseen huonon kuvan osallistumishaluttomuutensa takia. Yhdessä musiikkiopistossa pyydettiin testihaluttomia lapsia tulemaan seuraavana vuonna uudelleen. Kuten edellä todettiin, kuinka monet asiat vaikuttavat testitilanteessa, testitilanteen erilaisesta kokemisesta saattaa juuri ei-musiikillisten osa-alueiden kohdalla muodostua merkittävä tekijä.

Lähes kaikissa pääsykokeissa haluttiin saada selville pyrkijän motivaatio. Vanhempien tahto on varsinkin pienten pyrkijöiden kohdalla merkittävää, mutta yleisesti pidettiin tärkeänä saada selville myös pyrkijän oma tahto soitinopintoihin ja instrumenttivalintaan. Motivaatioon kuului myös halu sitoutua musiikkiopiston opetussuunnitelmaan ja ryhmäaineiden opiskeluun. Suzuki-opinnoissa vanhempien sitoutumista pidettiin tärkeänä.

Hahmotuskykyä mitattiin esimerkiksi tehtävällä, jossa piti löytää samalla viivalla oleva nuotti muutaman nuotin ja viivan kuviosta. Kuvio muistutti osaa nuottiviivastosta.

Mielikuvitusta tutkittiin esimerkiksi tarkkailemalla pyrkijän reaktiota, kun annettiin kuvaileva otsikko ja mahdollisuus keksiä, miltä se kuulostaisi soittimella. Tällainen luovuuden mittaaminen on helposti esim. sellaisten persoonallisuuspiirteiden kuin spontaaniuden tai rohkeuden mittaamista (kts. luku 2.3). Ei-musiikillisiin taitoihin kuuluvan mielikuvituksen ja musiikillisiin taitoihin kuuluvan improvisoinnin osa-alueet ovat osittain päällekkäin.

Sosiaalisia taitoja oli helppo huomata varsinkin ryhmättestissä. Sosiaaliin taitoihin kuului mm. oman vuoron odottaminen ja ryhmätoimintaan osallistuminen. Varsinkin niissä musiikkiopistoissa, joissa soitonopiskeluun sisältyy ryhmäsoittotunteja, sosiaalisilla taidoilla on suuri merkitys opintojen aloittamisen kannalta. Yhdessä musiikkiopistossa sosiaaliin taitoihin nimettiin myös taito oppia seuraamalla kun muita opetetaan.

Neljässä opistossa testattiin lapsen motorisia taitoja. Motoriikkaa testattiin erilaisilla sormileikeillä. Soittimen (esim. ksylofonin tai pianon) avulla testattiin oppilaan kykyä ylittää keskilinja.

6.4 Pyrkijän harjaantuneisuus musiikkiin

Taulukko 2. Musiikilliset tekijät

Musiikkiopisto	A	B	C	D	E	F	G
Laulunäyte	X	X	X	X	X	X	X
Soitonäyte	X	X	X	X	X		
Rytmitoisto	X	X	X	X	X	X	X
Motoriikka+ rytmi	X				X		
Säveltoisto					X	X	X
Intervallin tai soinnun äänten toisto			X	X	X	X	X
Sävelaiheen toisto	X	X	X	X	X	X	X
Sävelten erottaminen (korkea/matala)			X				
Sointukuuntelu (sama/eri)	X						X
Improvisaatio			X	X	X		

Vertaan testeissä esiin tulleita musiikillisia tekijöitä Ruokosen (2001, 125-126) esittämiin musiikillisen kehityksen vaiheisiin suhteessa lapsen ikään (kts. luku 2.4.4). On muistettava, että ikä ja musiikillinen kehitys eivät aina kulje rinnakkain. Jos lapsen musiikillista kehitystä ei ole tuettu tai ruokittu ympäristön taholta, kehitys saattaa olla hyvinkin kaukana ikämäärityksistä. Yhtälailta musiikillisesti virikkeisessä ympäristössä kasvanut lapsi saattaa olla ikäänsä nähden musiikillisessa kehityksessä edellä.

Kaikissa musiikkiopistoissa testin osana oli laulunäyte eli oppilaan valitsema ja etukäteen valmistama laulu. Kaksi musiikkiopistoa ilmoitti laulunäytteellä olevan suuren painoarvon, varsinkin nuorimpia oppilaita testattaessa, suhteessa muuhun testiin.

Laulunäytteestä voi päätellä oppilaan musiikillisen kehityksen vaiheita ja oppilaan musiikillisia kykyjä. Laulunäyte paljastaa mm. oppilaan kyvyn laulaa puhtaasti, paitsi jos oppilaalla on ongelmia äänentuoton kanssa (kts. luku 4.3). Niin ikään rytminkäsittely näkyy esitettävän laulun kokonaiskulussa. Myös lapsen luonteesta ja esiintymisrohkeudesta voidaan päätellä jotain laulun perusteella. Sloboda (Lotti 1988, 37) pitää jonkinlaista musiikkisuoritusta eli laulu- tai soittonäytettä luotettavampana musikaalisuuden arvioinnissa kuin mitään muuta testiä. Ruokonen (2001) esittää äänen kontrollin ja arvioinnin alkavan kehittyä 3–4-vuotiaana. Lapsi käyttää laulaessaan yksiviivaisen oktaavin sävelaluetta. Ruokonen huomauttaa edelleen, että tässä ikävaiheessa ympäristön vaikutus näkyy hyvin selvästi lapsen laulussa; lapsi, jolle on laulettu paljon, haluaa ja osaa itsekin laulaa. 3–4-vuotiaan musiikillisessa kehitysvaiheessa lapsi tulee tietoiseksi sykkeestä, temposta, melodiasta ja sävelkorkeudesta. 4–5-vuotias pystyy jo muistamaan ja laulamaan kokonaisia lauluja ulkoa, joskin tarkkuus kehittyy edelleen 5–6-vuotiaana.

Monissa musiikkiopistoissa oli mahdollisuus antaa soittonäyte, olettaen tietysti, että oppilas oli jo ennen pyrkimistään musiikkiopistoon soittanut jotakin instrumenttia. Yhdessä musiikkiopistossa soittonäytteellä saattoi lautakunnan harkinnan mukaan korvata koko muun testin. Nuorimmat pyrkijät eivät usein ole vielä soittaneet mitään instrumenttia, vaikka poikkeuksiakin on. Ruokosen (2001) mukaan lapsi on 5–6-vuotiaana innokas aloittamaan soittimen soiton opiskelun.

Kaikissa musiikkiopistoissa oli testin osana rytmitoisto, mikä tarkoittaa sitä, että testaaja taputtaa tai esim. kapuloita käyttäen soittaa rytmiaiheen ja oppilas toistaa perässä saman rytmin. Suurimmassa osassa musiikkiopistoja oli ensin yksi tai useampi harjoitustehtävä, jolla varmistettiin, että oppilas oli ymmärtänyt idean ja sai vähän harjoitusta rytmintoistoon. Rytmitoistotehtävien vaikeusasteet vaihtelivat jonkin verran musiikkiopistojen välillä. Kaikissa aloitettiin kuitenkin helpommasta kaksitahtisesta rytmistä, ja siirryttiin vähitellen monimutkaisempiin ja pidempiin rytmeihin. Joissain musiikkiopistoissa vaihdeltiin myös tahtiosoituksia eri tehtävissä, jolloin pyrkijän tuli hahmottaa sekä kaksi- että kolmijakoisuus. Käytössä olleet tahtiosoitukset olivat kaikki jaollisia neljäsosa-aika-arvoihin. Ruokonen (2001) toteaa 2–3-vuotiaan osaavan taputtaa tutun laulun perussykettä käyttäen molempia käsiä. 3–4-vuotias kykenee toistamaan rytmejä käyttäen apunaan yksinkertaisia rytmisoittimia.

Kahdessa musiikkiopistossa oli tehtävä, jossa yhdistyi rytmi ja motoriikka. Esimerkiksi marssiin piti yhdistää taputukset, ensin sekä jalat että kädet yhtäaikaan, sitten niin, että käsien ja jalkojen rytmit olivat keskenään erilaiset. Ruokosen (2001) mukaan 5–6-vuotias osaa käyttää käsiä ja jalkoja itsenäisesti.

Säveltoistotehtävässä pyrkijän tuli toistaa yksittäinen soitettu tai laulettu sävel. Kolmessa musiikkiopistossa oli tehtävä, jossa toistettiin annettu yksittäinen sävel. On syytä ottaa huomioon edellä laulamisen yhteydessä esitetyt Ruokosen mainitsemat musiikillisen kehityksen vaiheet.

Intervallin toistossa säveliä on kaksi peräkkäin. Neljässä musiikkiopistossa oli tehtävänä toistaa annetun intervallin sävelet. Tehtävissä esiintyneet intervallit olivat pieniä, suuria tai puhtaita, laajuudeltaan pienestä terssistä suureen septimiin saakka. Ylinousevia ja vähennettyjä intervaleja ei esiintynyt tehtävissä. Soinnun äänten toistossa erotellaan kolme tai nelisoinnuissa neljä ääntä. Soinnun äänten laulamissa oli käytössä duuri-, molli-, vähennetyt ja ylinousevat soinnut. Yhdessä musiikkiopistossa piti osata laulaa jo huomattavasti hankalimmat, erilaisten sointukäännösten äänet sekä kolmi- että nelisoinnuissa. Kolmessa musiikkiopistossa testattiin soinnun äänten erottamis- ja laulamiskykyä.

Yksittäisten sävelten, intervallien sekä sointujen voidaan ajatella olevan pienempiä yksiköitä sävelaiheen eli melodian toistosta. Kaikissa musiikkioppilaitoksissa oli yhtenä tehtävänä sävelaiheen toisto, joskin sävelaiheiden vaikeusasteet olivat hyvin erilaisia eri pääsykokeissa. Melodioiden pituudet vaihtelivat kahdesta tahdistä neljään tahtiin. Tehtävät olivat useimmiten tonaalisia, selkeästi mollia tai duuria. Vain kahdessa musiikkiopistossa käytettiin melodiassa muunnesäveliä; toisessa mollin johtosävelenä, mikä on huomattavasti helpompi laulaa kuin jokin muu muunnesävel, toisessa käytettiin muitakin muunnesäveliä ja tehtävän vaikeusaste oli muista selvästi poikkeava.

Intervallihyppyt melodian sisällä vaikuttavat niinkään melodian toiston haastavuuteen. Hyppyjen laajuuksissa oli käytetty sekuntia, terssiä, kvarttia, kvinttiä ja sekstiä. Hypyn haastavuuteen vaikuttaa se, miltä tonaaliselta asteelta ja mille asteelle hyppy tehdään. Esimerkiksi tehtävissä esiintynyt kvarttihyppy dominantilta toonikalle on huomattavasti helpompi kuin kvarttihyppy joidenkin muiden tonaalisten asteiden välillä. Vaikka tonaaliset asteet vaikuttavat hyppyjen haastavuuteen, periaatteessa mitä laajempi hyppy

on, sitä vaikeampi se on laulaa. Melodioiden rytmikin vaihtelivat, osassa pääsykokeista rytmi pysyi yksinkertaisena, osassa oli käytössä taukoja ja pisteellisiä jakoja.

Yhdessä musiikkiopistossa piti erottaa sävelkorkeuksia toisistaan kertomalla, onko toisena soitettu ääni korkeampi vai matalampi kuin edellinen. Ruokosen (2001) mukaan 4–5-vuotias tuntee äänen ominaisuuksiin liittyviä vastakohtapareja, kuten korkea-matala.

Sointukuuntelu, jossa tuli erottaa, soitetaanko sama vai eri sointu kahden peräkkäisen soinnun sarjassa, oli pääsykoetestin osana vain yhdessä musiikkiopistossa. Varsinainen harmonian ja sointujen olemassaolon tajuaminen syntyy Ruokosen (2001) mukaan vasta 5–6-vuotiaana.

Kohtalaisen uutena tulokkaana pääsykoetesteissä voidaan pitää tavallisesta jäljittelytestin tehtävästä poikkeavaa improvisointiosiota. Kolmessa musiikkiopistossa oli tehtäviä, joissa pyrkijä sai improvisoida annetusta aiheesta. Tehtävät olivat eri musiikkiopistoissa erilaisia. Esimerkiksi testaaja aloitti melodian ja pyrkijä sai jatkaa sen loppuun. Tai testaaja soitti esim. pianolla säestystä, jonka päälle pyrkijä sai rallattaa oman laulunsa. Näissä improvisoinneissa tarkkailtiin pyrkijän mielikuvituksen lisäksi pysymistä oikeassa tonaliteetissa. Tai tehtävässä saatettiin antaa vain otsikko tai nimi, jonka mukaan pyrkijä sai tuottaa minkäläisen tuotoksen vain annetulla instrumentilla (vrt. luku 6.3).

Yhdessäkään musiikkiopiston pääsykoetestissä ei esiintynyt kaikkia edellä mainittuja musiikillisia osioita. Vähimmillään osa-alueista vain neljä sisältyi testiin, enimmillään kahdeksan eri osa-aluetta. Kaiken kaikkiaan testit olivat hyvin erilaisia sekä laajuudeltaan että tehtävien haasteellisuuden suhteen. Ruokonen (2001) mainitsee 7–8-vuotiaan lapsen syventävän ja harjoittelevan aikaisemmin oppimiaan valmiuksia monipuolisen musiikillisen toiminnan ja ilmaisun kautta. Jos tehtävät olivat haastavia ja suunnattu ikähaarukaltaan suurelle joukolle, aiheuttivat ne varmasti vaikeuksia musiikillisen kehityksen alkupäässä oleville pyrkijöille.

Testien osioita painotettiin eri tavalla ja myös testien arviointiin vaikuttivat inhimilliset tekijät. Testaaja tai testaajat olivat oppilaskohtaisesti koko testin ajan samat, ja pyrkivät muodostamaan kokonais käsityksen pyrkijästä testin kaikkien osa-alueiden perusteella.

7 Tarkastelu

Tutustuminen lahjakkuuden ja musikaalisuuden määritelmiin osoittaa kuinka laajasta ja vaikeasti määriteltävästä asiasta onkaan kyse. Teorioita on paljon erilaisin painotuksin, ja ne perustuvat erilaisille psykologisille käsityksille ihmisestä, sekä ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Teoriat ovat laajuuksiltaan erilaisia, toisessa lahjakkuus käsitetään kapeammin, toisessa laajemmin. Synteesin muodostaminen tässä vaiheessa tuntuu mahdottomalta. Tämän tutkimuksen yksi tarkoitus on ollut kuitenkin tutustua eri teorioihin lahjakkuudesta ja erityisesti musikaalisuudesta, sekä niiden tutkimuksen historiaan.

Tutkimus kartoitti mielestäni onnistuneesti, minkälaisia testejä musiikkiopistoilla on käytössä. Saamani testipaperit ja tiedot pääsykokeen osa-alueista olivat selkeitä. Tutkimukseen osallistuvat musiikkiopistot eivät käyttäneet Karman musikaalisuustestiä, vaan testit olivat musiikkiopistojen itse kehittämiä jäljittelytestejä, jotka joiltain osin mukailivat Karman testiä. Testit mittasivat pääosin taitoja ja harjaantumista, sekä musiikillisia että ei-musiikillisia, kuin myös henkilökohtaista valmiutta musiikkiopintoihin.

Tämän tutkimuksen kannalta yhdeksi ongelmaksi muodostui testien ikämääritysten erilaisuus. Jos testi oli suunnattu esim. kaikille alle 8-vuotiaille, tarkoitti se hyvinkin erilaisissa kehitysvaiheissa olevia pyrkijöitä. Kun taas esim. 4–5-vuotiaille suunnatussa testissä oli helpompi ottaa huomioon iän vaatimat haasteet. Testien haastavuuden vertailu oli hankalaa, koska testit oli suunnattu niin eri ikäisille. Musiikkiopistojen olisi testejä laatiessaan mielestäni otettava enemmän huomioon lapsen erilaiset kehitysvaiheet, ja luotava kullekin ikäryhmälle omat testinsä. Vain kahdessa musiikkiopistossa oli ikäryhmät selkeästi jaoteltu esim. 4–5-vuotiaat, 6–7-vuotiaat jne. Osa musiikkiopistoista kuitenkin käytännössä ottaa testattavan iän huomioon esim. painottamalla siten, että nuorimpien yksilötesti on suuntaa antava, ja laulunäytteellä on puolestaan suurempi painoarvo. Jatkotutkimuksessa voisi tarkastella tarkemmin, esim. testaajia haastatteleamalla, miten testitilanteessa huomioidaan lapsen ikää vastaava kehitysvaihe.

Olin asettanut tutkittavien ikähaarukaksi 4–7 -vuotta. Moni nuorimmista pyrkii kuitenkin vasta soitinvalmennukseen eikä varsinaisen pääsykokeen kautta soitonopetukseen. Ikähaarukkaa kannattaisi tarkistaa uudelleen mahdollisessa jatkotutkimuksessa.

Mittasivatko testit sitten musikaalisuutta? Riippuu minkälaiseen musikaalisuusteoriaan testejä verrataan. Renzullin musikaalisen lahjakkuuden tunnistamiseen annettuja ominaisuuksia vasten peilattuna testit mittasivat musikaalisuutta. Karman määritelmän mukaista äänten strukturointikyvyn testaamista oli vain joissain määrin testitehtävissä, eikä primääristä musikaalisuudesta välttämättä saatu tietoa. Suurin osa testistä perustui edeltä käsin opituille taidoille ja matkimiskyvylle, joissa niissäkin vaikuttaa harjaantuminen. Toisaalta musiikkiopistojen tarkoitus olikin todennäköisesti löytää musiikkiopintoihin sopivia persoonia, ei niinkään saada tietoa varsinaisesti musikaalisuudesta, jota ei ole selkeästi kyetty määrittelemään. Teoriataustan pohjalta vaikeasti määriteltävä musikaalisuus ei välttämättä olekaan yksin merkittävä tekijä opintomenestyksen kannalta, kuten aiemmin historiassa on ajateltu.

Koska pääsykokeiden kehittäminen tapahtuu pääosin musiikkioppilaitoksissa, olisi tärkeää, että opettajilla ja rehtoreilla olisi tarpeeksi tietoa lapsen eri iän kehitysvaiheista, sekä motorisista että kognitiivisista, ja ennen kaikkea käsitys lapsen musiikillisesta kehityksestä. Mahdollisessa jatkotutkimuksessa voisi ottaa enemmän huomioon testattavien lasten ikävaiheen sekä musiikillisen kehitysvaiheen vaikutuksia testiin ja myös itse testitilanteeseen. Myös temperamenttitutkimuksella olisi annettavaa testitilanteen kokemisen ymmärtämiseen. Teoriataustassa olisi syytä jatkotutkimuksessa perehtyä lähemmin kehitysteorioihin, sekä kehityspsykologisiin että erityisiin musiikillisiin kehitysvaiheisiin. Uskon, että musiikkioppilaitoksia auttaisi pääsykokeiden laatimisessa mahdollisimman kattava esitys lapsen ikävuosittain jaoteltavista kehityskausista.

Moni kokenut opettaja ja muusikko näkee ns. testitilanteen taakse. Vaikka testin tulos olisi huono, on testaaajien mielipiteellä vaikutusta valintaan. Esim. jännittäminen saattaa olla merkittävä tekijä testin onnistumiselle. Musiikillisen minäkuvan vaikutusta testiin onkin jo vaikeampi arvioida testitilanteessa.

Yksi tutkimukseen osallistuneista musiikkiopistoista hyväksyy kaikki halukkaat Karman ihanteen mukaisesti aloittamaan opintonsa ilman testausta. Olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin, kuinka se käytännössä toteutuu, miten opinnot hyvin eritasoisten kohdalla alkavat, mitä vaikutusta sillä on ryhmäopintoihin ja mitä vaikutusta sillä on opintojen edistyessä. Kyseisessä opistossa motivaatio nousee opintojen jatkamisen kannalta merkittäväksi tekijäksi. Myös kolmessa muussa musiikkiopistossa ensimmäinen vuosi on aina koevuosi, joka ratkaisee mahdollisuuden opintojen jatkamiseen.

Olisi kiinnostavaa myös selvittää, miten älykkyys ja pääsykoetestissä menestyminen korreloivat. Jos älykkyystestissä ajatellaan Sternbergin tavoin nopean ongelmanratkaisukyvyyn omaavan ja kielellisesti lahjakkaan henkilön pärjäävän hyvin, korreloisiko myös musiikkioppilaitosten pääsykokeen tulos älykkyysosamäärän kanssa? Pääsykoetilanteessahan nopea ongelmanratkaisu, annetun esimerkin hahmottaminen ja oppiminen antavat parhaan tuloksen. Älykkyuden mittaamisessa sekä määrittelemisessä on omat ongelmansa, joita tulisi edelleen selvittää etenkin siinä suhteessa, kun ne vaikuttavat em. kokeissa menestymiseen. Musiikin harjoittaminen kehittää tutkitusti älykkyyttä, mutta onko älykkyys musikaalisuuden määre sinänsä? Näitä kysymyksiä musikaalisuustutkimuksessa tulee edelleen käsitellä pääsykokeiden, musiikkikasvatuksen ja käytännön musiikkielämän hyödyksi.

Lähteet

- Aho, Kalevi. 1996. Luova musisointi ja persoonallisuuden kehitys. Musiikkikasvatus Vol. I, No 2., 42-44.
- Gardner, Howard 1993. Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gembris, Heiner. 2002. The Development of Musical Abilities. Teoksessa The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. Toimittanut Richard Colwell ja Carol Richardson. New York: Oxford University Press, 487-508.
- Hirvonen, Airi. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Väitöskirja. <<http://herkules.oulu.fi/isbn9514269365/html/index.html>> (luettu 13.3.2007).
- Karma, Kai. & Suomen Musiikkitieteellinen Seura. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Offset oy.
- Karma, Kai. 1973. The ability to structure acoustic material as a measure of musical aptitude. 1. Background theory and pilot studies. Research Bulletin, Institute of Education, University of Helsinki.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Juva: WSOY.
- Lotti, Tuula. 1988. Musikaalisuus ja musiikkiopinnot: jäljittelyyn perustuva musikaalisuuden arviointi musiikkikoulun pääsykokeena ja opintomenestyksen ennustajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Väitöskirja.

- Ruokonen, Inkeri. 2001. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. Toimittanut Seija Karppinen, Arja Puurula ja Inkeri Ruokonen. Tampere: Tammer-Paino Oy, 120-143.
- Rönkkö, Petra. 2000. Musiikillisesti lahjakkaan lapsen kohtaaminen musiikkileikkiryhmässä. Tutkimus musiikkileikkikoulun opetuksen rikastuttamisesta Colorstrings- ja Orff-metodin keinoin. Helsingin Konservatorio. Päätötyö.
- Tulamo, Kirsti. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 2.
- Tuovila, Annu. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Studia Musica 18. Sibelius-Akatemia. Helsinki: PB-Printing.
- Uusikylä, Kari. 1992. Lahjakuus ja kasvatus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste no 2.
- Uusikylä, Kari. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.
- Uusikylä, Kari. 2001. Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. Toimittanut Seija Karppinen, Arja Puurula ja Inkeri Ruokonen. Tampere: Tammer-Paino Oy, 14-22.
- Veijola, Timo & Klemettinen, Timo (toim.) 2001. Opas musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen. Helsinki: Suomen musiikkioppilaitosten liitto.
<<http://www.musiikkioppilaitokset.org/public/sml/org/opas/opas.htm>>
(luettu 30.4.2007).
- Vähäpassi, Virpi. 1997. Suomen musiikkioppilaitosten kokemuksia Karman musikaalisuustestistä. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Lopputyö.

Liite 1

Puhelimitse tapahtuva teemahaastattelu:

Kysymykset:

- 1) Onko opistossa käytössä yksilötesti, josta olisi mahdollista saada analysoitavaksi kirjallinen versio?
- 2) Onko opistossa käytössä ryhmätesti?
- 3) Kuuluuko pääsykokeisiin haastattelu, joko pyrkijän tai vanhempien tai sekä että, jolla kartoitetaan ei-musiikillisia tekijöitä, esim. motivaatiota ja perheen taustoja?

Liite 2

Arvoisa rehtori,

Kiitän mielenkiinnosta opinnäytetyötäni kohtaan. Puhelinkeskustelumme viitaten lähetän ohessa liitteenä tutkimussuunnitelmani, josta selviää tietoja tutkimuksestani. Pyydän virallista lupaa käyttää työssäni musiikkiopistonne pääsykoetestejä tunnistamattomassa muodossa, en siis liitä testejä sellaisenaan tutkimukseeni. Luvan voitte antaa vaikka vastaamalla tähän sähköpostiviestiin. Pyydän lähettämään minulle postitse tällä hetkellä käytössä olevat pääsykoetestinne, joita käytetään 4-7 – vuotiaiden pyrkijöiden yksilötestaamisessa.

Ystävällisin terveisin,

Lea Vartiainen

Pajupillintie 17 A 2

00420 Helsinki

Puh. 040-510 3613

Tutkimussuunnitelma

Ammattitaitoni kannalta mielestäni on tärkeää ymmärtää ja osata myös huomata lahjakkuutta, niin erityistä musiikillista kykyä kuin myös yleistä lahjakkuutta. Soitonopettajan tulisi osata ohjata oppilaitaan eteenpäin jokaisen mahdollisuudet ja kyvyt yksilöllisesti huomioiden. Musikaalisuustestit ja musiikkioppilaitosten pääsykoetestit ovat jatkuvan kehityksen alla. Haluan kartoittaa, minkälaisia testejä tällä hetkellä käytetään, sekä herättää keskustelua siitä, miten testejä voidaan edelleen kehittää. Toivon työni antavan ennen kaikkea virikkeitä rehtoreille, soitonopettajille ja pääsykokeiden laatijoille.

Haluan selvittää tutkimuksessani miten Helsingissä sijaitsevat, Suomen musiikkioppilaitosten liittoon kuuluvat musiikkiopistot testaavat pääsykokeissaan musiikkiopistoon pyrkiviä 4-7 -vuotiaita lapsia. Tutkimukseni kohdistuu myös musikaalisuuden määrittelyyn. Teoriataustassa esittelen musikaalisuuden ja myös yleisen lahjakkuuden määritelmiä kautta historian. Pääsykoetestejä tarkastellessani mielenkiintoni kohdistuu siihen, mitä käytössä olevat testit mittaavat ja miten testeissä mitataan musikaalisuutta.

Teoreettinen tausta

Minua kiinnostaa, miten musikaalisuutta on historiallisesti määritelty, ja miten se on muuttunut tieteen kehityksen myötä. Musikaalisuuden tyhjentävä määrittely on mahdotonta ja siksi on kiinnostavaa vertailla eri painotuksia määrittelyjen välillä. Keskeiset käsitteet ovat musikaalisuus, lahjakkuus ja testaaminen.

Tutkimusongelmat

Miten musiikillista lahjakkuutta määritellään? Minkälaisia testejä musiikkioppilaitoksilla on käytössään? Miten musikaalisuutta testataan musiikkiopistojen pääsykokeissa?

Tutkimusmenetelmät

Tutkin kirjallisista lähteistä musikaalisuuden määrittelyä ja analysoin musiikkioppilaitosten pääsykoetestejä. Ensimmäisessä vaiheessa haastattelen puhelimitse rehtoreita, käyttäen lomakehaastattelua. Haastattelulla selvitän liittyykö pääsykokeeseen muita järjestelyjä kuin varsinainen lapsen yksilötesti, esim. haastatellaanko tai testataanko myös lapsen vanhempia, tutkitaanko pääsykokeessa lapsen muita ominaisuuksia, esim. sosiaalisia kykyjä tai motivaatiota,

käytetäänkö ryhmätestiä jne. Tarvittaessa toteutan tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa teemahaastattelun haastatellen uudelleen rehtoreita, oppilaitosten opettajia tai muita pääsykoetestiä kanssa työskenteleviä.

Aikataulu

Opinnäytetyöni valmistunee keväällä 2005. Toivon saavani pikimmiten testit analysoitaviksi.