

816/97

[http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/ 66 /](http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/66/)

**MIELEKKYYDEN KOKEMINEN MUSIIKITUNNEILLA. TAPAUSTUTKIMUS
HUHTASUON ALA-ASTEEN VIIDENNELLÄ MUSIIKKILUOKALLA**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1996

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Anu Rankila

Sara Virtanen

TIIVISTELMÄ

Rankila, A. ja Virtanen, S.: Mielekkyyden kokeminen musiikkitunneilla. Tapaustutkimus Huhtasuon ala-asteen viidennellä musiikkiluokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1996.

Tutkimuksessa selvitetään musiikkituntien mielekkyyden kokemisen laatua, rakennetta ja sisältöä musiikkiluokan oppilaiden kokemuksissa. Tutkimusotteena käytetään laadullista tapaustutkimusta. Aineiston keruun päämenetelmänä on kirjoitelma, jota tukee oppilaskohtaisesti tehty puolistrukturoitu teemahaastattelu. Opettajalle suunnatun kyselyn ja puolistrukturoidun teemahaastattelun tarkoituksena on tukea tutkimusaineistoa.

Mielekkyykokemukset analysoitiin fenomenologisen analyysimallin mukaan. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tarkastellaan mielekkyyden kokemista yksittäisten oppilaiden muodostamina merkityksinä. Toinen vaihe kohdistuu mielekkyyksiön yleiseen tasoon eli luokan tasolla vallitsevaan mielekkyyden kokemiseen. Tarkoituksena on löytää oppilaiden yksilöllisesti muodostamia merkitysrakenteita mielekkäistä musiikkitunneista. Merkitysrakenteita tulkitaan hermeneuttisen tulkinnan kautta sekä yksityisellä että yleisellä tasolla.

Mielekkyyden kokeminen musiikkitunneilla on monitasoinen ilmiö. Yksilökohtaisiin ja kokonaisvaltaisiin mielekkyykokemuksiin liittyvät oppilaan musiikillinen minäkäsitys, tilanteessa virinneet odotukset ja tunteet sekä oppilaan merkitysrakenne. Mielekkyyden kokeminen musiikkitunneilla muuttuu herkästi ja reagoi opetus-oppimistapahtumaan osallistuviin tekijöihin. Hyvä musiikillinen minäkäsitys sekä sosiaalinen ja fyysinen hyvinvoinnin tunne edistävät mielekkyyden kokemista musiikkitunneilla. Sosiaalinen vuorovaikutus mielekkäällä musiikkitunnilla nousi tutkimuksessa selvästi esiin. Työrauhan puute vaikutti kokonaisvaltaisesti ja kielteisesti musiikkitunneilla viihtymiseen ja musiikillisen aineksen omaksumiseen. Musiikkiluokan oppilaat jakautuvat musiikkitunneilla heikosti, kohtalaisesti ja vahvasti koetun mielekkyyden perusteella oppilastyyppeihin. Selittävinä tekijöinä ovat musiikillinen minäkäsitys ja viihtyminen musiikkitunneilla.

Avainsanat: mielekkyys, musiikkikasvatus, kokemuksen fenomenologinen analyysi, hermeneutiikka

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1 MIELEKKYYDEN KOKEMISEN TUTKIMISESTA MUSIIKKILUOKALLA	1
2 MIELEKKYYS	4
2.1 Mielekkyyden kokeminen	4
2.1.1 Kokemus tajunnallisena merkityssuhteena	5
2.1.2 Mielekkyyden kokeminen tilanteessa	7
2.2 Kaksi näkökulmaa mielekkyyskokemukseen	8
2.3 Mielekkyyden kokeminen eri tasoilla	11
2.4 Mielekkyyden suhde motivaatioon ja viihtymiseen	13
3 MUSIIKIN OPETUS-OPPIMISTAPAHTUMA JA SIIHEN OSALLISTUVAT TEKIJÄT	14
3.1 Musiikkiluokan oppilas musiikin oppijana	17
3.1.1 Mielekäs oppiminen	18
3.1.2 Musiikillinen minäkäsitys	20
3.2 Opettajan rooli ja merkitys musiikin opetus-oppimistapahtumassa	23
3.3 Sosiaalinen vuorovaikutus	27
3.3.1 Luokan ilmapiiri	28
3.3.2 Luokkahenki	28
3.3.3 Työrauha	30
3.4 Opetusmuodot ja työtavat musiikinopetuksessa	31
3.5 Musiikinopetuksen fyysiset kehystekijät	33
4 MUSIIKKIKASVATUS TEHOSTETUSSA MUSIIKINOPETUKSESSA	34
4.1 Musiikkikasvatus	35
4.2 Musiikkiluokkatoiminta	37
4.3 Musiikinopetuksen tavoitteet musiikkiluokalla	38
4.4 Tehostetun musiikinopetuksen sisältö, työtavat ja arviointi	40

5 LAADULLINEN TUTKIMUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT	42
5.1 Tapaustutkimus	44
5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	45
5.3 Kirjoitelma	47
5.4 Teemahaastattelu ja kysely	48
5.5 Koetun mielekkyyden ymmärtämisen tulkintamalli	50
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	52
7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA ANALYYSIMALLIN MUOTOUTUMINEN	53
7.1 Tutkimusjoukko ja esitestaus	53
7.2 Tutkimuksen suorittaminen: kirjoitus- ja haastattelutilanteet	54
7.3 Aineiston käsittely ja kokemusten fenomenologis- hermeneuttinen analyysimalli	57
7.3.1 Yksityisen tason analyysi	58
7.3.2 Yleisen tason analyysi	60
8 TULOKSET	61
8.1 Luokan oppilastyypit	61
8.1.1 Vahvasti koettu mielekkyys musiikkitunneilla	64
8.1.1.1 Musiikillinen minäkäsitys on kohtalainen	65
8.1.1.2 Musiikillinen minäkäsitys on hyvä	66
8.1.2 Kohtalaisesti koettu mielekkyys musiikkitunneilla	67
8.1.2.1 Musiikillinen minäkäsitys on kohtalainen	68
8.1.2.2 Musiikillinen minäkäsitys on hyvä	69
8.1.3 Heikosti koettu mielekkyys musiikkitunneilla	70
8.1.3.1 Musiikillinen minäkäsitys on heikko	70
8.1.3.2 Musiikillinen minäkäsitys on kohtalainen	71
8.1.3.3 Musiikillinen minäkäsitys on hyvä	72
8.2 Kolme oppilastyypikuvausta	72
8.2.1 Kuvaus oppilaasta "Toiminnallinen muskantti"	75
8.2.1.1 Kirjoitelma	75
8.2.1.2 Haastattelu	77
8.2.1.3 Merkitysrakenne kertomuksena	80

8.2.1.4 Merkitysrakenteen tulkinta	81
8.2.2 Kuvaus oppilaasta "Työrauhan puutteesta kärsivä penkkimuusikko"	83
8.2.2.1 Kirjoitelma	83
8.2.2.2 Haastattelu	84
8.2.2.3 Merkitysrakenne kertomuksena	86
8.2.2.4 Merkitysrakenteen tulkinta	87
8.2.3 Kuvaus oppilaasta "Mä en ymmärrä teoriasta mitään"	88
8.2.3.1 Kirjoitelma	89
8.2.3.2 Haastattelu	89
8.2.3.3 Merkitysrakenne kertomuksena	99
8.2.3.4 Merkitysten tulkinta	100
8.3 Tulokset luokkatasolla	101
8.3.1 Musiikinopetuksen ja oppimisen kokeminen mielekkäänä	102
8.3.2 Sosiaalisten vuorovaikutustapahtumien osuus mielekkyyden kokemisessa musiikkitunneilla	103
8.3.3 Mielekkyyttä edistävät musiikinopetuksen fyysiset kehystekijät	105
 9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	 106
 10 POHDINTA	 108
 LÄHTEET	 111
 LIITTEET	

1 MIELEKKYYDEN KOKEMISEN TUTKIMISESTA MUSIIKKILUOKALLA

Tutkimuksessa perehdytään siihen, miten mielekkäänä musiikkiluokkalaiset oppilaat kokevat musiikin opetuksen. Pyrimme osoittamaan miten tärkeää on luokkahuoneen kaikkien tapahtumien yhteys opetuksen ja oppimisen kokemiseen mielekkäänä.

Käsityksemme musiikin opetus-oppimistapahtumasta ovat muovautuneet teoreettisesti koulutuksemme ja empiirisesti omien kokemustemme kautta. Ennen tutkimuksen aloittamista meillä oli käsitys musiikin opetus-oppimistapahtuman yleisestä perusrakenteesta. Meitä kiinnosti se, miten tähän tapahtumaan osallistuvat tekijät sijoittuvat oppilaiden kokemuksissa ja mitkä niistä muodostuvat merkityksellisiksi. Pidämme musiikinopetusta erityisesti tunteiden kautta yksilöä eheyttävänä taideaineena. Musiikillinen aines tulee mielestämme tarjota oppilaita tyydyttävällä tavalla. Musiikkiin liittyvät tunteet vaikuttavat oppilaan asennoitumiseen musiikin opiskeluun, oppimisen syvyyteen ja tasoon. Ne muovaavat oppilasta juuri siinä hetkessä, kun musiikki aistitaan ja tunnetaan.

Lähtökohtamme on oppilaan kokemuksissa ja näkemyksissä mielekkäistä musiikintunneista. Haluamme suunnata musiikinopettajat miettimään musiikinopetukseen liittyviä didaktisesti tärkeitä kysymyksiä. Toivomme, että tutkimuksemme auttaa myös huomioimaan mielekkäiden kokemusten vaikutuksia musiikin opetus-oppimistapahtumassa.

Tavoitteenamme on pyrkiä kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan musiikin opiskelun ja oppimisen mielekkyyden kokemista musiikkitunneilla. Erityisesti pyrimme kartoittamaan opiskelu- ja oppimistilanteissa saatujen mielekkäiden kokemusten merkitystä yksittäiselle oppilaalle. Tarkastelemme musiikkitunneilla ilmenevää mielekkyyden kokemista myös luokkatasolla. Musiikkiluokan opettajan näkemykset mielekkästä opetuksesta ja oppimisesta auttavat ymmärtämään tutkimusjoukon kuvauksia mielekkäistä musiikkitunneista.

Tutkimustapana käytetään tapaustutkimusta, josta saatu laadullinen tieto analysoidaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen avulla. Tutkimusmenetelminä

käytetään kirjoitelmaa ja puolistrukturoitua teemahaastattelua, joita ovat tukemassa opettajalle tehty kysely ja haastattelu. Tutkimusaineiston analyysi pohjautuu kokemusten fenomenologiseen analyysiin. Laadullinen tutkimus soveltuu hyvin kuvaamaan tutkittavan ilmiön luonnetta.

Toteutamme tutkimuksemme tutkimustehtävien kautta. Ne jakautuvat kahteen päätehtävään. Niiden kautta tarkastelemme mielekkyyden kokemista sekä yksilöllisistä että luokkatasolla yleisestä näkökulmasta käsin. Musiikkiluokkaa tarkastellaan luokkatasolla yhtenä ryhmänä. Toivomme hahmottavamme luokan kaikkien oppilaiden kokemusten kautta mielekkään musiikkitunnin ja sen osatekijöitä. Pyrimme sijoittamaan musiikkiluokan oppilaat oppilastyyppeihin mielekkyyden kokemisen suhteen. Oppilaat sijoitetaan oppilastyyppeihin tarkastelemalla viihtymistä ja musiikillista minäkäsitystä ja erittelemällä yksilöllisiä eroja mielekkyyden rakentumisessa. Kuvaamme luokkaan muodostuneita oppilastyyppejä kolmen oppilaan kautta. Yksittäisten oppilaiden mielekkyyden kokemisen merkitysrakenteiden analyysi kuvaa tutkittavan ilmiön monimuotoisuutta ja vaihtelevuutta.

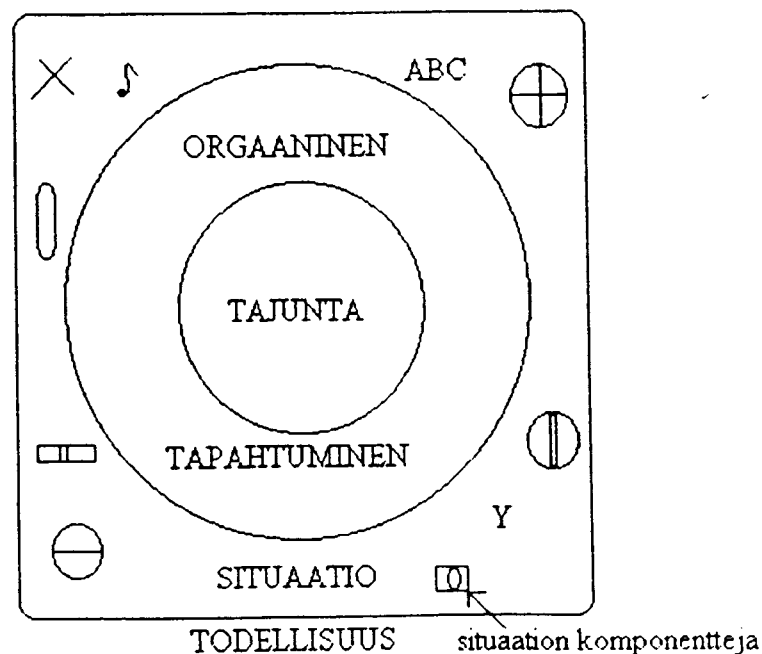
Sovellamme Erkki Olkinuoran (1979; 1983) esittämää oppimisen ja opiskelun mielekkyyden kokemisen teoreettista rakennetta musiikkiluokan musiikkituntien mielekkyyden kokemiseen. Tarkastelemme mielekkyyden kokemista kasvatopsykologisesta näkökulmasta koettuina merkityksinä. Teoreettinen viitekehys rajautuu musiikin opetus-oppimistapahtumaan osallistuviin osatekijöihin, joiden puitteissa musiikkikasvatus koetaan mielekkäänä.

Laadullista tutkimustietoa ohjaa tutkijoiden käsitys ihmisestä. Tutkijat käsittävät ihmisen kokonaisuudeksi, joka on joka hetki olemassaoleva subjekti. Kokonaisvaltaisesti yksilöä selittävä ihmiskäsitys soveltuu mielekkyyden kokemisen tutkimiseen. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat tajunnalliset merkitykset ja merkitysyhteydet sekä opetus-oppimistapahtumaan osallistuvien osatekijöiden vaikutus oppilaiden mielekkyyskokemuksissa. Ihmiskäsitys vaikuttaa tutkimuksessa tehtäviin valintoihin. Tutkimuksemme ihmiskäsityksessä olemme sitoutuneet Lauri Rauhalan (1986; 1994) fenomenologis - eksistentiaaliseen ihmiskäsitykseen.

Ihminen on kompleksinen kokonaisuus, joka todellistuu eritasoisesti ja eri olomuotojensa kautta (Varto 1992, 43). Nämä olemassaolon todellistumismuodot voidaan Rauhalan (1986) mukaan ontologisesti eritellä seuraavasti: 1) tajunnallisuus, 2) kehollisuus ja 3) situationaalisuus.

Olemassaolon todellistumismuodot ovat riippuvaisia toisistaan ja osallistuvat ihmisen kokonaisuuden muovautumiseen oman perusrakenteensa mukaisesti. Ihminen on ihminen, kun hän on tajunnallisesti olemassaoleva. Tajunnan kautta kehollisuus ja situationaalisuus tulevat ymmärretyiksi, sillä ihminen pystyy jossain määrin ohjaamaan tapahtumista niiden piirissä. Tajunnassa tapahtuu merkityksien muodostaminen erilaisissa elämyksissä koetuille mielille.

Ihminen on olemassa fyysisesti, kehollisen olemuspuolensa kautta. Orgaaniset, kemialliset ja fysiologiset toiminnot muodostavat kokonaisuuden, jotka toimivat omien periaatteidensa ja lakiensa mukaisesti muodostaen elävän ihmisen. Ihminen liittyy todellisuuteen sekä omien valintojensa esimerkiksi musiikkiluokalle pyrkimisen että kohtalonomaisesti määrättyjen tekijöidensä kautta kuten ulkonäkönsä ja ihonvärinsä. Näistä muotoutunut elämäntilanne eli situaatio on ainutlaatuinen, jossa ihminen suuntautuu kohtaamiinsa todellisuuden osiin omista lähtökohdistaan. (Rauhala 1986, 24-38.)



Kuvio 1 Holistinen ihmiskäsitys (Rauhala 1978, 50).

Kun ihminen ymmärretään monitasoisena kokonaisuutena, ei pelkkiä osia tarkastelemalla saada käsitystä niiden merkityksestä kokonaisuudessa. Merkitysyhteydet ymmärretään vain tarkastelemalla niitä kokonaisuuden osina. Muutos jossakin olemuspuolella ei pelkästään vaikuta ihmisessä vain johonkin tiettyyn tekijään tai osaan, vaan se "resonoi välittömästi toisissa, mutta kunkin olemuspuolen struktuurin mahdollistamalla tavalla" (Rauhala 1989, 39).

Kokonaisvaltainen näkemys ihmisestä edellyttää mielekkyyskokemusten kuvaamista ja tulkitsemista yksilön merkitysrakenteen kautta. Näin voidaan muodostaa mahdollisimman kattava kuva mielekkäiden kokemusten muotoutumisesta musiikkitunneilla, niiden rakenteesta, osatekijöistä ja liitetystä merkityksistä. Ilmiöstä hankitaan laadullista tietoa, jolla kuvataan ilmiön merkitystä siinä mukana oleville (Syrjälä & Numminen 1988, 80-82).

2 MIELEKKYYS

Mielekkyys on kokonaisvaltainen ja elämyksellinen kokemus. Se muodostuu yksilön ja ympäristön välisestä kiinteästä vuorovaikutuksesta, johon vaikuttavat yksilön sisäiset prosessit. Mielekkyys sisältää yksilölle mieltä ja järkeä (Olkinuora 1979, 53; 1983, 18). Yksilö kokee kohtaamansa todellisuuden mielekkäänä, kun hän voi liittää siihen omat subjektiiviset mieltymyksensä, tarpeensa, intressinsä ja intentionsa. Ilmiö, tapahtuma tai kohdattu objekti muodostuu yksilölle merkitykselliseksi, jos hän kokee ne elämismaailmansa kautta ja niiden mukaisesti. Mielekkyys-termini kuvaa merkityksellisen kokemuksen laatua ja rakennetta. (Niinistö 1984, 23; Kosonen 1991, 56.)

2.1 Mielekkyiden kokeminen

Mielekkyiden kokeminen on kokonaisvaltainen kognitiivinen ja fenomenologinen prosessi, jossa vaikuttavat erilaiset ilmiöt. Mielekkyyskokemus on positiivista mieltä sisältävä suhde yksilön ja kohteen välillä. (Aittola & Aittola 1985, 69; Rauhala 1986, 27.)

Mielekkyyden kokemista tapahtuu, kun ihmisen järjellinen ja elämyksellinen osapuoli muuttavat jatkuvasti toisiaan sekä menneessä että tulevassa ajassa suunnaten näin yksilön kokemuksen mahdollisuuksia. Oppilaan subjektiiviset elämykset ja tunteet muodostavat kokemuksista ainutkertaisia. Kun tiedostetut merkitykset sopivat yksilön sisäiseen rakenteeseen, kokemuksesta muodostuu merkityksellinen ja mielekäs. Kaikkia prosessiin osallistuvia tekijöitä, vaikuttajia tai osavaiheita ei voida järkeistää. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys muodostuu opiskeltavien asioiden ja niihin liittyvien tekojen ja toimintojen kokemisesta sekä sinällään merkityksellisiksi että erilaisia henkilökohtaisia tarkoitusperiä palveleviksi (Olkinuora 1979, 53; 1983, 18).

Mielekkäät kokemukset voivat olla eriasteisia ja tilanteittain muuttuvia. Rauhala (1986, 29) korostaa, että tietyssä tilanteessa yksilön kokema elämys on mielekäs vain silloin, kun sen tyydytys on monitasoista. Tunne, äly, fyysisyys ja tilannekohtaisuus liittyvät kokonaisvaltaisesti toisiinsa eikä niiden erottaminen tai yksipuolinen tyydytys muodosta mielekästä kokemusta.

2.1.1 Kokemus tajunnallisena merkityssuhteena

Kokeminen tapahtuu aina tajunnassa, joka on kaiken kokemuksen kokonaisuus. Kokemukset syntyvät ja toimivat ihmisessä merkityksinä. Ne liittyvät ihmisen sisäisiin ja ulkoisiin tosiasioihin. Kokemus tapahtuu, kun yksilö kohtaan todellisuuden erilaisia ilmiöitä. Ihminen ymmärtää maailmaa tajuntansa kautta. Sen avulla hän uskoo, toivoo, kokee, unelmoi, tietää, jne. maailman joksikin. Kokemusta voi luonnehtia ihmisen mielelliseksi suhteeksi maailmaan tai omaan itseensä. Silloin yksilö antaa kohdatuille kohteille merkityksen. (Rauhala 1986, 26-27; Rauhala 1995, 9, 42-43.)

Kokemus rakentuu tajunnan perusyksiköiden mielen ja elämyksen avulla. Elämyksessä yksilö havaitsee kohtaamansa ilmiön useat erilaiset mielet. Elämyksellisiä tiloja voivat olla mm. erilaiset havainto- ja tunne-elämykset. Silloin havaitsemme esimerkiksi esineen muodon ja värin ja koemme sen samalla hetkellä miellyttäväksi, rumaksi tai tavanomaiseksi. Ilmiö ymmärretään mielen avulla joksikin eli niiden kautta se saa merkityksensä. Kohteesta tarjoutuu ihmiselle mieliä, jotka voivat olla sekä laadullisesti

erityyppisiä että tietoisuusasteiltaan vaihtelevia. Kun yksilö ymmärtää kohteen joksikin, hänelle on muodostunut siihen merkityssuhde. Se voi olla mm. havaintoa, ajattelua ja tunnetta. Maailma, toiset ihmiset ja jopa oma itsemme näyttäytyvät meille omakohtaisten merkitysten kautta. (Rauhala 1978, 50-54; 1986, 26-30; 1995, 43-48.)

Mielekkyyden kokeminen on yksilölle subjektiivista ja vähitellen vahvistuvaa, yhä enemmän tiedostettuja merkityksiä tilanteista ja kohteista. Tarkastelemme tässä tutkimuksessa tiedostettuja mielekkyykokemuksia. Kokemuksen tiedostamisen syvyys voi vaihdella epämääräisistä tuntemuksista tarkasti tiedostettuihin tunteisiin, merkityksiin ja tietoon taustalla vaikuttavista tekijöistä. Kun yksilö pystyy erottamaan ja ilmaisemaan tapahtumien ja asioiden osatekijöiden välisiä suhteita sekä merkityskokemus selvästi viittaa johonkin kohteeseen, se on tiedostettu. Kokemuksista muodostuu tietoisia, kun epäselvät, täydentämistä tarvitsevat ja jäsentymättömät kokemukset selkiintyvät uusien merkityskokemusten kautta. Epäselvät merkityssuhteet vaativat uusien merkitysten muotoutumista. Tämän oppilas saattaa esimerkiksi tuntea opetus-oppimistilanteessa oppimismotivaationa, kehittymisen haluna ja tarpeena tietää enemmän. (Rauhala 1986, 28; Rauhala 1995, 9, 44, 79-83.)

Mielistä muodostetut merkitykset ymmärretään ja tulkitaan yksilöllisesti. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen. Merkityksiä syntyy jatkuvasti ja ne suhteutuvat toisiinsa oman sisäisen merkitsevyytensä mukaan. Jokaiselle yksilölle muodostuu oma kokemus- ja tietoverkosto, jossa uudet merkitysyhteydet muuttavat aikaisempia yhteyksiä. Silloin ymmärretään, että yksilön sisällä samakin asia eri aikana koetaan toisella tavalla ja asia saa muuttuneen merkityksen. (Rauhala 1986, 26-30.) Yksilön sisäiset prosessit ja rakenne määräävät sen mitä on mahdollista kokea tietyssä tilanteessa mielekkäänä. Näin tarkasteltuna mielekkyyden kokeminen on suhteellista ja yksilöllisiä tarkoituseriä palvelevaa.

Musiikin opetus-oppimistapahtumaan osallistuvilla tekijöillä on oltava positiivinen merkitys oppilaalle. Niiden on tyydytettävä yksilöstä nousseita tarpeita, jotta ne koettaisiin mielekkäinä. Yksilöllä voi olla kokemuksia, joita hän ei ole fyysisesti kokenut. Niitä on voinut muodostua medioista, toisten kertomuksista tai mielikuvituksen kautta. Ne eivät kuitenkaan vähennä kokemuksen merkitysarvoa yksilölle.

Kokemus vaatii syntyäkseen aina jonkin kohteen, objektin, ilmiön tai asiailan. Se ei kuitenkaan ole kohteensa peilikuva. Soiva musiikki ei ole sama asia kuin kuultu ja nautittu musiikki tai Rauhalan (1986, 40) esimerkissä kokemus planeetta Venus ei ole planeetta Venus.

2.1.2 Mielekkyyden kokeminen tilanteessa

Yksittäisen kokemuksen tapahtumisympäristöksi käsitetään yksilöä ympäröivä senhetkinen elämämaailma, "tässä- ja nyt" -tilanne. Yksilö muodostaa siihen suhteen ja on itse kokemuksen keskipisteenä. Elämämaailma eli suoran kokemuksen todellisuusmaailma on kaiken mielekkään toiminnan perusta. Se rakentuu yksilöllisen kehityshistorian kautta ja siihen sisältyy myös käytettävissämme oleva, senhetkinen tietämys. (Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1982, 13-14, 18.)

Yksilö suhtautuu elämämaailmassaan esiintyviin tilanteisiin oman nk. luonnollisen asenteensa mukaisesti. Se tarkoittaa lähestymistapaa, jolla hän kohtaa jokapäiväiset asiat ja joka ohjaa hänen toimintojaan elämämaailmassa. Yksilön luonnolliseen asenteeseen liittyy itsestäänselvyyksiä ja erilaisia olettamuksia tilanteista sekä pyrkimys hahmottaa sosiaalista todellisuutta järjestyneessä muodossa, nähdä siinä mieltä. Kohdattaviin tilanteisiin suodattuu yksilön pyrkimys tyydyttää sillä hetkellä esiin nousseita tarpeita, tavoitteita ja tarkoituksia. Vaikka ympäristö koetaan yksilöllisesti ja ainutlaatuisesti, joku tilanne ja siihen liittyvät merkitykset voidaan kokea samansuuntaisesti. (Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1982, 13-16.)

Koulussa voidaan edistää kasvatus- ja opetustoimintaa järjestämällä oppimistilanteet mahdollisimman monipuolisiksi (Rauhala 1986, 159-165). Musiikin tunneilla erilaiset opetusmateriaalit, työtavat ja opetusmuodot, fyysinen oppimisympäristö sekä rooli- ja tehtäväjaot muodostavat musiikkiluokan oppilaille tilanteita, jotka ihanteellisessa tapauksessa koetaan mielekkäinä.

Rauhala (1978; 1986; 1995) kutsuu yksilön liittymistä ympäröivän maailman kohteisiin, ilmiöihin ja tapahtumiin *situaation* käsitteellä. Maailmasta muodostuu yksilölle

monikerroksinen ja kompleksinen tekijöiden osajoukko, jotka yhdistyvät jokaisen ihmisen kohdalla ainutlaatuisesti. Ne kaikki suuntaavat yksilön tapaa kohdata ja kokea ympäristö, toiset ihmiset ja oma itsensä. Ilmiöt ja objektit saatetaan kokea kielteisenä tai myönteisenä riippuen siitä minkä merkityksen yksilö niille antaa. Ihmisen situaatio rajaa sen mitä voidaan havaita ja kokea maailmasta. Situaatio muodostuu sekä kohtalonomaisista tekijöistä kuten ihon väri, kansallisuus, sukupuoli, vanhemmat, musikaalisuus ja kulttuuri että ihmisen tietoisista valinnoista mm. ystävät, harrastus tai koulutusmuoto. Näiden kautta ihminen liittyy ympäröivään todellisuuteen. (Rauhala 1986, 26, 33.)

Kun tarkastellaan mielekkyyskokemusten merkitysrakenteita, kohdistutaan sellaisiin oppilaan situaation osatekijöihin, jotka mahdollistavat mielekkäiden kokemusten syntymisen. Vaikka opetus on samanlaista jokaiselle, oppilaan aikaisemmat kokemukset, situaation osatekijät ja merkitysrakenne vaikuttaa siihen, mitä oppilas musiikin opetuksesta voi ylipäänsä havainnoida ja oppia.

2.2 Kaksi näkökulmaa mielekkyyskokemukseen

Mielekkyys rakentuu merkityksellisten kokemusten kautta. Oppilaan tulisi huomata opittavan asian hyödyllisyys ja merkittävyys omien tarpeiden, asenteiden ja tunteiden pohjalta. Musiikin opiskelun mielekkyteen sisältyy oppilaan käsitykset musiikin opiskelun hyödyllisyydestä sekä sen hauskuudesta ja kiinnostavuudesta. (Kukkonen 1988, 94; Tulamo 1993, 145.)

Olkinuora (1979, 35; 1983, 20) korostaa oppimisen ja opiskelun mielekkyiden kokemista kokonaisvaltaisena prosessina, mutta tarkastelee sitä kahden käsitteellisesti muodostetun aspektien kautta. Hän jakaa mielekkyiden kokemisen kognitiivisesti koettuun mielekkyteen ja affektiivisesti koettuun mielekkyteen.

Oppimisen ja opiskelun mielekkyiden kokemisen kognitiivinen aspekti liittyy siihen, millaisen merkityksen ja tarkoituksen yksilö antaa kohtaamalleen koulutodellisuudelle. Siitä voidaan erottaa kielellisten ilmausten, symbolien tai merkkien sekä niihin

liittyvien tekojen ja toimintojen merkitykset oppilaalle. Tilanne kohdataan järjellisesti ja se palkitsee ja tyydyttää oppilaan älyllisiä intressejä. Kognitiivisesti koettuun mielekkyyteen liittyy suuntautuminen tulevaisuuteen päämäärähakuisesti ja -tietoisesti. Tämä jakautuu vielä loogiseen ja psykologiseen mielekkyyteen. Kun oppilas oppimis- ja opiskelutilanteessa tuntee tyydytystä älyllisesti vaativien tehtävien suorittamisesta, on kyse loogisesta mielekkyydestä. Jos oppilas kokee tilanteen sosiaalisesti tai psykologisesti epämiellyttävänä, hän haluaa tilanteesta pois. Hän saattaa esimerkiksi jättää tehtävän suorittamatta pyrkiessään säilyttämään psykologisen mielekkyyden, jolloin oppiminen estyy. (Olkinuora 1979, 35; 1983, 20-21, 24.)

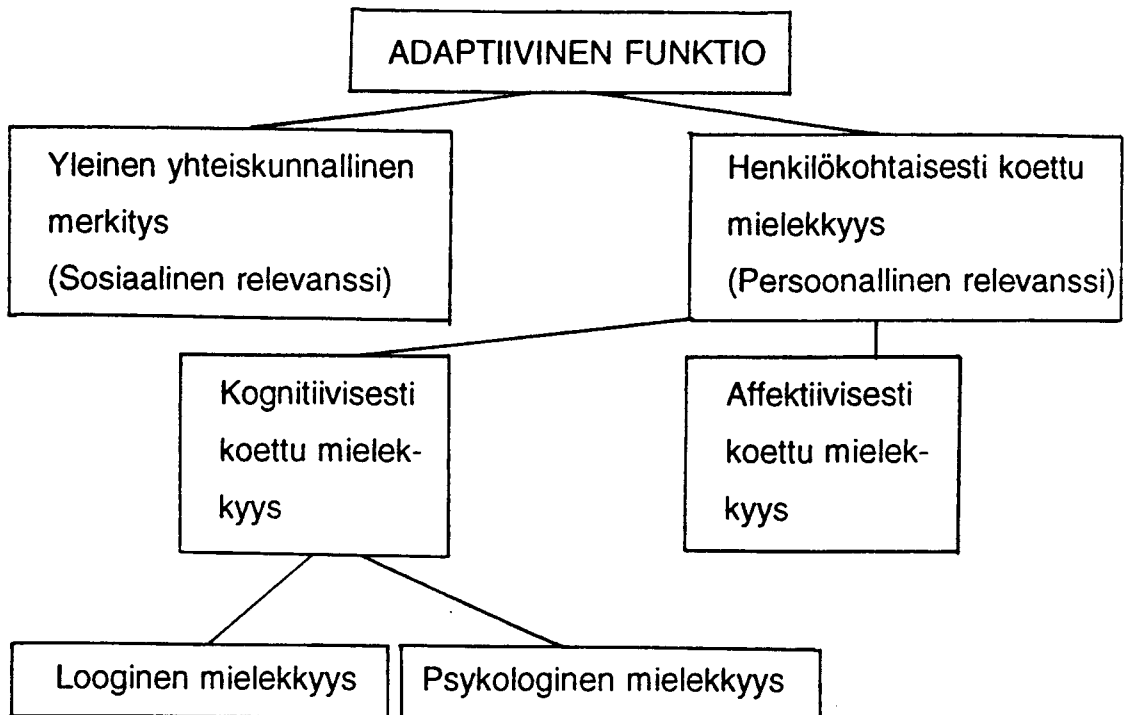
Affektiivinen mielekkyyden kokeminen sisältää oppilaan kokemat tunteet ja elämykselliset merkitykset kohteesta. Se ilmenee tunteihin liittyvien asioiden ja toimintojen "tykkäämisenä", oppitunneilla viihtymisenä ja niiden kokemisena hauskoina ja kivoina. Silloin ne tyydyttävät oppilasta hänen omien tarpeidensa, asenteidensa ja tunnetilojensa mukaisesti. Affektiivisesti koettu mielekkyys voi ilmetä sekä fyysisinä reaktioina esimerkiksi hieneritys, sydämen tykytys ja käsien vapina että epämääräisinä tai jäsenytyneinä tunnetiloina kuten iloisuus, hauskuus, pettyminen, yllättyminen. (Olkinuora 1983, 21; Kosonen 1991, 56-57.)

Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (1994, 46) erottavat opiskelun mielekkyyden opiskelun merkityksellisyydestä. Merkityksellisyys muodostuu, kun oppija tarkastelee opittavaa sisältöä itsensä kautta ja pitää sen oppimista hyvänä ja mieluisana aikaisempien käsitystensä ja uskomustensa mukaan. Tilanne koetaan merkityksellisenä, kun se arvioidaan tärkeäksi omalta kannalta. Mielekkyys tarkoittaa opiskeltavien asioiden kokemista totena oppijan omien uskomusten kautta. Tilanne voidaan kokea kuitenkin mielekkääksi eli todeksi, kokematta sitä välttämättä itselle merkitykselliseksi. Kun oppilas kohtaa opittavan sisällön ja pitää sitä mielekkäänä, hän tutustuu siihen lähemmin ja lähtee etsimään uutta informaatiota.

Opiskelun ja oppimisen mielekkyys rakentuu merkityksellisyyden kokemuksista. Silloin jotkut asiat ovat oppimisen kannalta tärkeämpiä yksilölle kuin toiset. Mielekkyyden kokeminen on oppilaalle aina merkityksellistä ja todellista, riippumatta siitä, onko koettu todellisuus totta.

Tässä tutkimuksessa käytetyt käsitteet rajautuvat oppilaan henkilökohtaisesti koettuun mielekkyyteen. Lähestymme mielekkyyden kokemista Olkinuoran (1979, 55-56; 1983, 21-22) määrittämän affektiivisen aspektin kautta, kun tarkastelemme musiikkituntien mielekkyyttä oppilaiden viihtymisenä musiikkitunneilla, siihen liittyviä tekijöitä ja niiden merkityksiä oppilaalle. Mielekkyyden kokeminen suoriutumista vaativissa musiikin opiskelu- ja oppimistilanteissa vaikuttaa myös viihtymiseen ja musiikista pitämiseen. Kun kokemukset ja käsitykset itsestä musiikin oppijana ovat myönteisiä, muodostuu musiikin tunneista hyödyllisiä, viihtyisiä ja merkityksellisiä. Toisaalta miellyttävä musiikin oppimistilanne on perustana kognitiivisen mielekkyyden heräämiselle. Ymmärrämme, että mielekkyyden kokeminen liittyy olennaisesti merkityksellisyyden kokemuksiin, joka kumpuaa yksilön sisäisistä rakenteista. Koemme tapahtumat, kohteet ja toiset ihmiset juuri siinä hetkellisessä tilanteessa vallitsevien merkitysten ympäröiminä ja tulkitsemme ne omien sisäisten periaatteidemme mukaisesti. Mielekkyykokemukset saattavat olla selkeitä ja rajattuja tai järjestäytymättömiä ja epäloogisia, mutta ne ovat silti mielekkyykokemuksia juuri niitä kokevalle yksilölle.

Vaikka musiikin opiskelun ja oppimisen mielekkyyden kokeminen saatetaan teoreettisesti analysoida ja pilkkoa osatekijöihin, on se silti oppilaalle kokonaisvaltaista ja ainutlaatuista kokemista. Tulemme tietoisiksi asioista ja kokemuksistamme, kun pystymme erittelemään niiden syitä tai seurauksia. Kuitenkin samaan aikaan koemme muuttuneet merkityskokemukset uusina ja ehkäpä uudesta näkökulmasta, jolloin ne voivat herättää aivan erilaisia tuntemuksia kuin alkuperäiset kokemukset. Korostamme, ettei mielekkyyden kokemista voi tyhjentävästi eritellä tai ymmärtää. Pystymme vain hahmottelemaan yksilöllisiä suuntautumisia ja mahdollisia periaatteita, jotka muodostavat perustan mielekkyykokemuksille. Ne saattavat painottua selkeästi joko tunteeseen tai järkeen. Tasapainoinen suhde näiden välillä on ideaali, johon ihminen pyrkii. Tämä heijastaa laajempaa ihmisen mukautumisperiaatetta. Seuraavassa liitetään mielekkyykäsitteet laajemmin hierarkkiseksi rakenteeksi kuvion 2 mukaisesti.



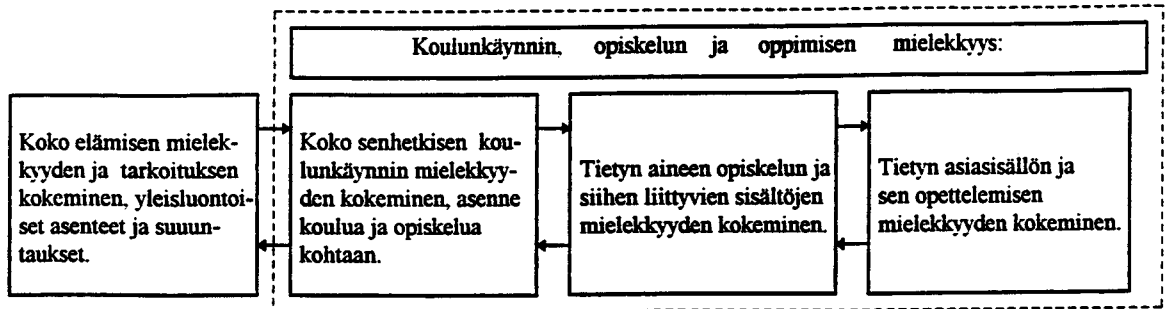
Kuvio 2 Mielekkyyshierarkia (Olkinuora 1983, 26).

Yksilö arvioi omaa opiskeluaan ja oppimistaan. Kehitystasosta ja tietoisuuden asteesta riippuu, millä asteella yksilö prosessoi kokemuksiaan. Niiden tarkka erittely ja ilmaiseminen voi olla hankalaa erityisesti ala-asteen oppilaille, mutta he pystyvät arvioimaan toiminnan ja tilanteiden merkityksellisyyttä ja tärkeydestä omalta kannaltaan ja kuvailemaan, millaista on mukavuus, miellyttävyyys tai ikävyys. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 51.) Viidennellä luokka-asteella oppilaiden omien tekojen syyt ja seuraukset eivät vielä hahmotu selvästi. Oppilaat eivät välttämättä käsittele oppimista ja opiskelua itsensä kautta tai tarkastele asiasisältöjä laajemmassa mittakaavassa.

2.3 Mielekkyyden kokeminen eri tasoilla

Koulu ja musiikin opiskelu ovat tärkeä osa musiikkiluokalla olevan oppilaan elämää. Kukkonen (1988, 89) korostaa koulukokemuksia toteamalla, että niillä "on tärkeä merkitys inhimillisessä kehittämisessä. Kouluvuosien aikana oppilaat keräävät suunnattoman kokemusvaraston, joka vaikuttaa heidän koko myöhempään elämäänsä".

Koetun mielekkyyden merkitys voi liittyä tulevaisuudessa oppimisesta saatavaan hyötyyn, mutta onnistumisen ilo ja osaaminen saattavat vahvistaa mielekkyyden kokemista heti oppimistilanteessa. Tämä on tärkeää kouluikäisille, sillä välittömät mielekkyykokemukset ovat tärkeämpiä kuin odotukset jostain tulevasta hyödystä. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 46-47, 50.)



Kuvio 3 Mielekkyykokemusten tasot (Olkinuora 1979, 56; 1983, 29).

Tietyissä tilanteissa voi viritä eritasoisia mielekkyykokemuksia. Tätä sisäkkäisyyttä ja tasojen yhteyksiä havainnollistaa kuvio 3. Mielekkyykokemusten eri tasot vaikuttavat toisiinsa. Niiden tarkastelussa on huomioitava mielekkyyden kokemisen kokonaisvaltaisuus yksilölle. Yksittäiset mielekkyykokemukset ovat lähtökohtina laajemmalle, koko elämää hallitsevalle mielekkyydelle. Tasojen symmetrinen vaikutus toteutuu myös toisin päin. Salonen ym. (1982, 52-53) korostavat opiskelu- ja oppimistilanteiden tärkeyttä toteamalla, että "oppimistilanne, joka liittyy tietyn asiasisällön opettamiseen ja opetteluun, virittää samalla aineeseen ja koko koulunkäyntiin kytkeytyviä merkitysrakenteita".

Musiikkituntien mielekkyys on suuntaamassa oppilaan asennoitumista yleensä musiikkiin oppiaineena ja laajemmin koko musiikkikulttuuriin. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994, 13-14, 97) tähdentää oppilaan kasvattamista kulttuurinsa tuntevaksi ja sitä monipuolisesti käyttäväksi sekä kehittäväksi kulttuurikansalaiseksi. Vahva väylä tähän löytyy musiikkikasvatuksesta ja sen mahdollisuuksista laajentaa oppilaiden tietoisuutta omasta kulttuuristaan ja omista mahdollisuuksistaan sen sisällä. Kun yksittäiset ja lyhyet kosketukset musiikkiin eräänä kulttuuria välittävää-

nä taidemuotona muodostuvat merkityksellisiksi, ne värittävät oppilaan asennoitumista ja käsityksiä musiikista laajemmin.

2.4 Mielekkyyden suhde motivaatioon ja viihtymiseen

Mielekkyyteen liittyvät läheisesti motivaation ja viihtyvyyden käsitteet. Mielekkyys ja motivaatio nähdään saman asian eri näkökulmina. Motivaatiokäsitykset viittaavat haluun oppia ja opiskella, kun taas mielekkyyskäsitykset kuvailevat sitä, mitä on tämän halun takana. Mielekkyys voidaan ymmärtää eräänlaiseksi mekanismiksi, joka muuttuu yksilöltä toiselle ylläpitäen tarpeiden, halujen ja intressien suuntaa. (Oikinuora 1979, 58-60.)

Mielekkyyden kokeminen saattaisi ulkoisesti liittyä yksilön yleismotivaatioon, joka on suhteellisen pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva. Se ei sovi kuitenkaan mielekkyyden rakenteen kuvaajaksi. Yleismotivaatiota ilmentää asenteellisuus, joka vaikuttaa kokemisen ja toiminnan laatuun ja jota motivaatio suuntaa. Oppilas voi esimerkiksi asennoitua myönteisesti musiikin opiskeluun, mutta ei välttämättä koe musiikin opiskelun kokonaisuutta mielekkääksi, jos jotkin osa-alueet koetaan merkityksettömmiksi.

Ahon (1987, 18) mukaan viihtyvyys kuvaa affektiivista mielekkyyttä, joka on riippuvainen oppilaan välittömistä tarpeista. Viihtyvyys on hänen mukaansa tilannekohtainen ja pysyvä. Soininen (1989, 149-153) taas käsittelee viihtyvyttä laajasti. Hänestä kouluviihtyvyys on tilanneherkkä ja nopeasti muuttuva ja siksi siihen pystytään myös vaikuttamaan. Oppilaan viihtyminen oppitunneilla luo pohjan opetustyön ja oppimisen onnistumiselle. Kouluviihtyvyys kattaa kaikki ne tekijät, jotka vaikuttavat oppilaassa itsessään ja hänen ympärillään 360 asteisesti. Selittävinä tekijöinä ovat kouluun ja oppilaaseen liittyvät tekijät sekä kotiin ja tovereihin liittyvät tekijät.

Mielekkyyden kokeminen lisää viihtyvyttä musiikintunneilla ja laajemmin koulussa. Silloin opiskeltavat asiat ja musiikinopetus koetaan henkilökohtaista merkitystä sisältäviksi ja oppimisen arvoisiksi. Musiikkiluokan oppilaassa itsessään ja hänen

ympärillään olevia tekijöitä tarkastellaan musiikillisen minäkäsityksen, sosiaalisen vuorovaikutuksen, opettajan, luokkatovereiden, musiikin opetusmuotojen sekä työtapojen ja fyysisten kehystekijöiden kautta.

Musiikin tunneilla viihtymisen arvioidaan tässä tutkimuksessa kuvaavan ja ilmentävän mielekkyyden kokemisen astetta, laatua ja syvyyttä. Viihtyvyys reagoi herkästi merkityksellisyyden vähenemiseen ja kasvamiseen. Lähtökohta on oppilaskeskeinen. Kun oppilas viihtyy koulussa "hän mitä todennäköisemmin kokee opiskelun mielekkääksi, hänen kouluasenteensa ovat positiiviset ja hän on motivoitunut koulunkäyntiin" (Soininen 1989, 151-152).

3 MUSIIKIN OPETUS-OPPIMISTAPAHTUMA JA SIIHEN OSALLISTUVAT TEKIJÄT

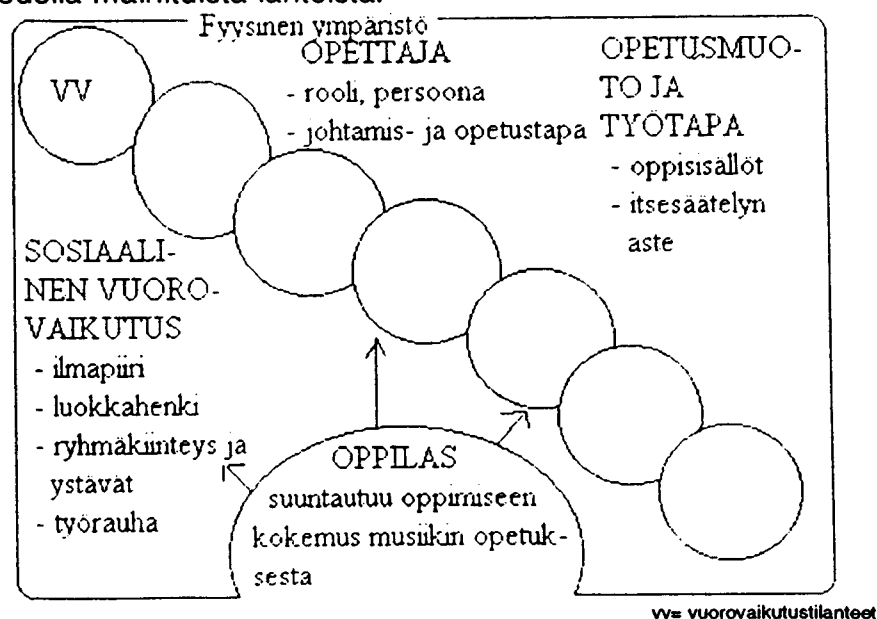
Opetustapahtuma on monisyinen kokonaisuus. Se rakentuu samanaikaisista ja toisiaan seuraavista tilanteista, joihin osallistuu useita, toisiinsa eri tavoin vaikuttavia yksilöitä. Opetustapahtuman tarkoituksena on opetus- ja kasvatustavoitteiden toteutuminen. (Koskenniemi 1982, 75, 41.)

Opetuksen suunnittelu ja opetussuunnitelmat luovat opetus-oppimistapahtuman muotoutumiskriteerit. Opetus on intentionaalista vuorovaikutusta opettavan ja opetetavan välillä, jossa pyritään saavuttamaan oppimista kasvatustavoitteiden suuntaisesti. Opetus ja oppiminen liittyvät toisiinsa, kun opetus nähdään oppimiseen auttamisena tai ohjaamisena (Hirsjärvi 1995, 41). Toisaalta oppimista voi tapahtua ilman opetustakin eikä sitä välttämättä aina synny opetuksen yhteydessä. Oppimisen onnistumisessa sekä opettavan että opetettavan tavoitteiden on kohdistuttava oppimiseen (Yrjönsuuri 1993, 24).

Entwistle (1988) käsittelee perustekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan oppimiseen. Keksivän luokkahuoneoppimisen -malli koostuu koulun ja opettajan, kodin sekä oppilaan ja luokkatovereiden vaikutuksista. Huomioitavaa on se, miten nuo osatekijät suhtautuvat toisiinsa. Musiikin opetus-oppimistapahtumaan osallistuvia tekijöitä tarkastellaan oppilaiden kokemuksina musiikkituntien vuorovaikutustilanteiden muo-

toutumisesta. Opetuksen suunnittelu ja oppimisen arviointi vaikuttavat opetus-oppimistapahtumassa. Tässä tutkimuksessa kuitenkin keskitytään tarkastelemaan opetus-oppimistapahtumassa vain suorasti vaikuttavia osatekijöitä. Oppilaiden yksilöllinen havainnointi suodattaa ympäristön osatekijöitä ja muodostuneita suhteita eri tavoin, joten oppiminen ja kokemukset opetustilanteista muodostuvat erilaisiksi. Opettajan tehtävänä on huomata erilaiset oppimistavat ja havainnoinnin muuttuminen, jotta voisi ymmärtää opetus-oppimistapahtuman monitasoisia ja -mutkaisia prosesseja. (Entwistle 1988, 102-120.)

Helsinki DPA-projektissa (didaktinen prosessianalyysi) tutkittiin muun muassa opetustilanteissa esiintyvää vuorovaikutuksen kielellistä viestintää. Projektin näkemys opetuksen ja oppimistilanteiden etenemisestä soveltuu hyvin kuvaamaan musiikkituntien opetus-oppimistapahtuman prosessiluonteisia vuorovaikutustilanteita. (Koskeniemi 1981, 186-190.) von Wrightin (1981, 9) muotoilema yleisluontoinen viitekehys oppimisen tutkimiselle kuvaa oppimistapahtuman rakennetta, osallistuvia tekijöitä sekä etenemistä oppimistilanteesta oppimisen arviointiin. Tässä liitämme musiikin opetus-oppimistapahtumaan von Wrightin muodostamasta viitekehystä oppimistapahtumaan osallistuvat tekijät. Seuraavassa (kuvio 4) esitetään musiikin opetus-oppimistapahtuman rakenne, eteneminen ja siihen osallistuvat tekijät, jotka on mukailtu edellä mainituista lähteistä.



Kuvio 4 Musiikin opetus-oppimistapahtuma, sen eteneminen ja siihen osallistuvat tekijät.

Rajattu kuvio muodostaa yhden musiikkitunnin oppilaan kokemuskentässä, joka tapahtuu aina jossakin fyysisessä tilassa. Tämä toimintaympäristö on se osa todellisuutta, josta oppilas tai opettaja voivat saada kokemuksia opetuksen aikana. Opetus-oppimistapahtuma rakentuu tilanteista, jotka seuraavat ajallisesti toisiaan. (Lahdes 1982, 273-274; Yrjönsuuri 1993, 68; Kari 1994, 225.)

Tapahtumassa esiintyvät vuorovaikutustilanteet (vv) on merkitty kuvioon ympyröin. Erilaiset vuorovaikutustilanteet liittyvät toisiinsa monitasoisesti, saumattomasti ja niissä esiintyy päällekkäisyyksiä. Ne jäsentävät luokkahuonetodellisuutta tietyssä ajassa ja paikassa eteneviksi kokonaisuuksiksi. Vuorovaikutustilanteet sisältävät opettamista ja oppimista sekä myös kaiken sen muun toiminnan, jota musiikkitunnilla esiintyy oppilaiden ja opettajan toimesta. Opetus-oppimistapahtuma toimii sosiaalisten suhdeverkostojen kautta, jotka muotoutuvat siihen osallistuvien yksilöiden vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutustilanteita muovaavat mukana olevien jäsenten tietoiset ja piilevät toimintamallit sekä yksilöiden persoonallisuus, odotukset, kyvyt ja asenteet. Tästä syntyy prosessiluontoinen kokonaisuus. (Koskenniemi 1982, 126-127; Kari 1994, 44.)

Opetustapahtumassa opettaja, oppiaine, oppiminen, muut oppilaat, käytettävissä olevat keinot, luokkatila ja välineistö rajaavat mielekkyykokemusten viitekehysten. Nämä puitteet muodostavat tapahtumarakennelman, jonka päämääränä on luoda parhaat mahdollisuudet oppimiselle ja oppilaan havainnoivaan ja valikoivaan prosessointiin (Kari 1994, 227; Lahdes 1982, 273-274).

Musiikin opetus-oppimistapahtumaan osallistuvia tekijöitä ovat musiikkiluokan oppilas ja opettaja, sosiaalinen vuorovaikutus sekä opetusmuodot ja työtavat. *Oppilas* suuntautuu musiikin opetus-oppimistapahtumassa oppimiseen. Prosessissa vaikuttavat oppilaan mielenkiinto, odotukset ja tarpeet sekä kokemus opetuksen sisällöstä ja työtavoista, sen vaikeusasteesta, monipuolisuudesta, käytännönläheisyydestä, itsesäätelyn asteesta ja vaikutusmahdollisuuksista. *Opettajaan* liittyvät persoonallisuus, rooli sekä johtamis- ja opetustapa. *Sosiaalinen vuorovaikutus* musiikin tunneilla rakentuu ilmapiiristä, luokkahengestä eli ryhmäkiinteydestä ja työrauhasta. Siihen vaikuttavat opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen luonne sekä oppilaan suhteet

luokkatovereihin. Valitut *opetusmuodot* suuntaavat musiikinopetuksen *työtapoja* ja niiden käyttöä, joiden kautta oppilaille välittyy musiikinopetuksen oppisisällöt. *Fyysiset kehystekijät* rajaavat kokemuksen luokahuoneeseen opiskeluympäristönä; luokan koko ja rakenne sekä sisustus- ja tilajärjestelyt sekä opetusmateriaalit ja -välineet.

Opetuksen käsittäminen kasvatustavoitteita saavuttavana toimintana, ei anna riittävän selkeää kuvaa niistä tarkoista toiminnoista, joita opetustilanteissa tapahtuu. Se, mitä sanotaan opetukseksi, saattaa synnyttää oppilaissa pelkoja, sosiaalista riippuvuutta, opittua avuttomuutta, puolustusmekanismeja tai opiskelusta ja oppimisesta luopumista. Koulun toiminnot vaikuttavat oppilaisiin ja heidän kehitykseensä. Koulupäivän aikana voi tapahtua mitä erilaisimpia asioita ja tilanteita, joita opettaja ei ole suunnitellut tai joita hän yrittää välttää. Opettajan tulisi tiedostaa koulun arkitodellisuuteen vaikuttavat osatekijät. (Yrjönsuuri 1993, 16-17; Kukkonen 1987, 89.)

3.1 Musiikkiluokan oppilas musiikin oppijana

Oppilaan yksilöllisiin ja suhteellisen pysyviin psykologisiin ominaisuuksiin vaikuttavat koti, vertaisryhmä, koulu ja opettaja. Ominaisuudet ilmenevät tunneilla oppilaan oppimiskyvyssä ja -tyylissä sekä suhtautumisessa opetukseen ja kasvatukseen. Niiden yhteisvaikutuksen kautta oppilas havainnoi oppimisympäristöstään opetustapaa, tiedon esittämistapaa ja oppimistehtäviä. (Entwistle 1988, 102-111.)

Oppilas liittyy musiikin opetus-oppimistapahtumaan odotuksensa, asenteensa ja arvostuksensa. Hän on muodostanut aikaisempien kokemusten kautta käsityksen opiskelusta ja oppimisesta. Ne ovat muovautuneet kouluvuosien ja kehityksen kautta tietynlaisiksi ja ohjaavat oppilaan toimintoja musiikin opetus-oppimistapahtumassa. Käsitykset itsestä oppijana ja luokan jäsenenä vaikuttavat siihen, miten hyvä tai huono oppilas kokee olevansa. Mielekkyyden kokemista ohjaavat tilanteessa heränneet tunteet ja merkitysyhteydet sekä tavoitteet ja odotukset. Opettajan toiminnan ja oppimistavoitteiden hyväksyminen sekä niiden arvostus ovat edellytyksenä mielekkyyden kokemiseen. Silloin oppilas suhtautuu myönteisesti koulunkäyntiin ja kokee oppimisen merkityksellisenä.

Musiikkiluokan oppilailla saattaa olla samantyyppisiä kokemuksia ja merkitystulkintoja musiikin opiskelusta ja oppimisesta. He ovat koulussa oppivelvollisuuden velvoittamina, mutta musiikkiluokalla opiskelu perustuu vapaaehtoisuuteen. Sinne pyritään ja vain osa hakijoista valitaan musikaalisuutta mittaavien musikaalisuustestien avulla. Musiikkiluokan oppilaisiin suunnataan erilaisia vaatimuksia ja odotuksia oppimisen suhteen kuin tavallisella luokalla oleville oppilaille. Voidaan olettaa, että musiikkiluokan oppilas suuntautuu musiikin opiskeluun ja oppimiseen aktiivisesti ja saattaa suoriutua hyvin musiikillisissa toiminnoissa.

Oppilaan mielekkyyden kokeminen musiikintunneilla muodostuu monista tekijöistä ja niiden erilaisista yhdistelmistä. Jotta musiikinopetus muodostuisi mielekkääksi ja se tyydyttäisi oppilasta kokonaisvaltaisesti, tulisi opettajan tietää musiikin tuntien vuorovaikutustilanteiden ja toimintojen todellinen merkitys oppilaan kokemuksessa.

3.1.1 Mielekäs oppiminen

Mielekkäässä opetuksessa huomioidaan oppilaan aikaisemmat kokemukset, lähtötaso sekä oppilaan senhetkinen elämysmaailma ja tunteet. Mielekäs opiskelu parantaa oppimista ja kouluviihtyvyyttä sekä vähentää oppimisvaikeuksia ja työrauhahäiriöitä (Kari 1992, 63).

Mielekkään oppimisen mallissa Ausubel ja Robinson (1969, 50-58) korostavat oppimisen edellytyksinä oppijan kognitiivista rakennetta sekä oppiaineksen muotoa ja rakennetta. Mielekkään oppimisen tuloksena oppijalle muodostuu uusi merkitysyhteys, joka kiinnittyy aikaisempaan tietorakenteeseen muuntaen sitä. Merkityksen tulkinta riippuu oppijan sisäisistä kognitiivisista rakenteista. Kun tarkoituksenmukaisesti jäsennelty oppiaines yhdistyy loogisesti oppijan aikaisempiin tietoihin, oppija kokee opetettavan asian itselleen merkitykselliseksi.

Opetettava aines on ankkuroitava oppijan arkitodellisuuteen, jolloin siitä muodostuu osa oppijan omaa maailmaa. Sisällöllisesti ehyt aines voidaan liittää osaksi laajempaa kokonaisuutta. Näin päästään irrallisen tiedon sijasta syvällisempiin kokonaisyhteyk-

siin. Mielekäs oppiminen onnistuu, jos oppimisprosessi on tietoisesti ohjattua ja kokonaisuuteen pyrkivää. Oppimisen on perustuttava elämyksien kokemiseen ja oman ajattelurakenteiden uudelleen järjestämiseen. (von Wright 1996, 10-12; Engenström 1981, 20; Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1982, 24; Olkinuora 1983, 37-38.)

Mielekäs oppiminen on sisältöjen tietoista ymmärtämistä. Oppijan tulee havainnoida, valikoida, jäsentää ja tulkita informaatiota itse aikaisempien tietojensa perusteella. Tiedon *konstruointi* kytkeytyy oppijan motivaatioon, emootioihin, arvoihin ja tiedollisiin prosesseihin. Opiskelu ja oppiminen on koettava henkilökohtaisesti tärkeänä ja merkitystä sisältävinä. Oppiaineksen on tyydytettävä oppijassa virinnetä kognitiivisia ja affektiivisia tarpeita, odotuksia ja tavoitteita. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15; Olkinuora 1983, 7, 56; Engenström 1981, 5-14,19.)

Oppijan aktiivisuus ja halu syventyä opetettavaan asiaan lisää opiskelun ja oppimisen mielekkyyttä. Oppilas tulisi ohjata ottamaan tehtävistä ja omasta oppimisestaan vastuu sekä opettaa hänelle itsearviointin ja kriittisen ajattelun taitoja. Näin oppija vähitellen osaa paremmin arvioida omaa ymmärtämistään, toimintatapojaan ja motivaatiotaan. Tämä itseohjautuvuus ei ole mielekkään opetuksen ja oppimisen lähtökohhta vaan tavoite, jota opettajan johdolla pyritään saavuttamaan. (Olkinuora 1983, 7, 56; Engenström 1981, 5-19; Ausubel & Robinson 1969, 53; von Wright 1996, 12-16.)

Oppilaskeskeiset ja yksilölliset työtavat tukevat mielekkään oppimisen tavoitteita. Oppijan itseohjautuvuus ja kontrollin kokemus sekä ongelmien ratkaisu lisäävät mielekkyyttä oppimistilanteissa. Myös oppijan tarpeiden huomiointi ja pysyvä sisäinen motivaatio sekä kannustus edistävät mielekkyyden kokemista. Ne saavat oppijan motivoitumaan oppimiseen, pitämään yllä ja suuntaamaan sitä. (Engenström 1981, 20; Salonen 1982, 24; Olkinuora 1983, 37-38; Niinistö 1985, 36-37; Kukkonen 1988, 89, 95.) Mielekkäässä musiikinopetuksessa tulisi vaalia sellaisia menetelmiä, joissa oppilaat kykenevät opiskelemaan vastuullisemmin, itsenäisemmin ja luovemmin.

Oppimistilanteessa heräävät oppimismotivaatiot voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Mielekkäässä oppimistilanteessa oppijalla on herännyt sisäinen moti-

vaatio, joka vaikuttaa oppimisprosessin. Syväsuuntautuneena oppimisena voidaan pitää sellaista tiedon konstruoimista, jota yksilö tekee intentionaalisesti, suuntautuen ympäristönsä informaatioon aktiivisesti, saaden sieltä kokemuksia ja rakentaen niitä tietorakenteidensa ja merkitystensä pohjalta. Sitä synnyttävät esimerkiksi tehtävän haasteellisuus, monipuolisuus, vaihtelevuus sekä vastuullisuus. Oppija muodostaa jäsentyneen ja mielekkään kuvan ympäristöstään sijoittamalla uuden asian jo olemassa oleviin tieto-, käsite- ja toimintarakenteen järjestelmiinsä. Sisäinen motivaatio on pysyvämpi kuin ulkoinen motivaatio. Ulkoista motivaatiota leimaavat objektiivisten palkkioiden ja ulkoisten kannusteiden vaikutus oppimistilanteeseen orientoitumisessa. (Kukkonen 1988, 95; Lahdes 1986, 352-353; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 65-67.)

3.1.2 Musiikillinen minäkäsitys

Tarkastelemme musiikkiluokan oppilaiden musiikillista minäkäsitystä Tulamon (1993) esittämän musiikillista minäkäsitystä kuvaavan empiirisen mallin pohjalta. Hän tarkastelee musiikillista minäkäsitystä oppilaan kokemuksina ja havaintoina erilaisista musiikillisista ja muista vuorovaikutustilanteista musiikkitunneilla. Musiikillinen minäkäsitys on eräs osa-alue oppilaan järjestäytyneestä ja moniulotteisista yleisistä minäkäsityksestä ja sen välityksellä laajemmin osa oppilaan persoonaa, minää ja maailmankuvaa. Musiikillinen minäkäsitys ohjaa yksilön itsehavainnointia, muita kognitiivisia prosesseja ja toimintaa näiden kautta. (Tulamo 1993, 2-5, 70-77.)

Musiikillinen minäkäsitys on oppilaan tietoinen ja subjektiivinen käsitys omista musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnoistaan ja mahdollisuuksistaan musiikin opiskelijana musiikkitunneilla. Käsitys muodostuu omakohtaisten kokemusten perusteella, erilaisissa musiikkiin liittyvissä vuorovaikutustilanteissa toisten kanssa. (Tulamo 1993, 51.)

Musiikkiluokkalaisen oppilaan musiikillista minäkäsitystä voidaan luonnehtia spesifiksi, mikä "tarkoittaa tiettyä erityisaluetta koskevaa musiikillista minäkäsitystä. Näitä voivat olla esimerkiksi kouluun tai muuhun musiikin opiskeluun, harrastuksiin tai ammattiin liittyvä musiikillinen minäkäsitys" (Tulamo 1993, 51). Musiikkiluokan oppilaan musiikil-

linen minäkäsitys sisältää sekä koulun musiikkitoiminnot että musiikkiin liittyvät muut toiminnot kuten musiikin harrastamisen.

Mielekkäiksi koetut oppimistapahtumat vaikuttavat musiikilliseen minäkäsitykseen suuntaamalla sitä myönteiseksi ja tasapainoiseksi. Toisaalta oppilaan musiikillinen minäkäsitys on se viitekehys, jonka puitteissa hän kokee oppimistilanteet, oppiainesten sisällöt ja toimintatavat musiikkitunneilla henkilökohtaisesti mielekkäinä. Musiikillisen kokemuksen muodostuminen merkitykselliseksi riippuu oppilaan kehitysvaiheesta, motivaatiosta ja vuorovaikutustilanteen herättämistä tunteista (Tulamo 1993, 71-72).

Oppilas tulkitsee ja sisäistää käsityksen itsestään musiikin opiskelijana musiikillisen palautteen kautta. Hän oppii vähitellen tietoisesti arvioimaan itseään ja mahdollisuuksiaan musiikin oppijana. Omien mahdollisuuksien, kykyjen ja ominaisuuksien tiedostaminen viittaa oppilaan kognitiivisiin merkityksiin ja merkitysrakenteisiin sekä niiden välisiin yhteyksiin. Tämän rinnalle oppilas muodostaa itselleen tavoittelemisen arvoisia ihanteita sekä tulkitsee ja muodostaa käsityksen siitä, millaisena toiset pitävät häntä musiikillisesti. Musiikillista minäkäsitystä muovaavat ihanteet ja vuorovaikutus muiden ryhmän jäsenten kanssa. Sen muotoutuminen on jatkuva prosessi, joka muuntuu dynaamisesti oppilaan kehittyessä ja kasvaessa.

Musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttavat oppilaan *musiikillinen suoriutumiskäsitys* ja *sosio-emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys*. Musiikillinen suoriutumiskäsitys sisältää oppilaan käsitykset musiikin oppimisestaan, musiikillisista taidoistaan ja kyvyistään, musikaalisuudestaan ja fyysis-motorisesta osaamisestaan. Oppilas arvioi fyysistä ja motorista osaamistaan sen mukaan, mitä muut ajattelevat hänestä ja hän vertaa itseään toisiin muiden suorituksia kuullessaan ja nähdessään. Kokemus suoriutumisesta suuntaa oppilaan musiikin opiskelua. Suoriutumista koskeva käsitys lienee keskeinen tekijä musiikillisen minäkäsityksen myönteisyyden tai kielteisyyden kannalta. Jos musiikinopetus on suorituspainotteista, oppilaan käsitys omista musiikillisista kyvyistään, pätevyydestään, tiedoistaan ja taidoistaan saattaa muodostua kielteiseksi. (Tulamo 1993, 65.)

Sosio-emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys muodostuu oppilaan kokemusten pohjalta erilaisissa vuorovaikutustapahtumissa. Se sivuaa oppilaan persoonallisuuden rakennetta ja aikaisempia kokemuksia. Tehtävistä suoriutumiseen liittyy tunteita, jotka yhdistyvät oppimistapahtumiin ja vuorovaikutustilanteisiin. Vaatimukset, odotukset ja arvostukset herättävät oppilaassa erilaisia tunteita musiikillisissa tilanteissa. Myönteiset tuntemukset voivat näkyä itseluottamuksena kun taas kielteiset esimerkiksi ahdistuneisuutena esiintymistilanteissa. Sosiaalisten suhteiden kokemisen laatuun vaikuttavat oppilaan sosiaalinen varmuus, yhteistyö- ja auttamishalukkuus sekä käsitys toisten antamasta arvostuksesta musiikintunneilla. (Tulamo 1993, 65-67, 207-208.)

Kaikki musiikilliset tilanteet jättävät jonkinlaisen jäljen oppilaan musiikilliseen minäkäsitykseen. Se täydentyy vähitellen, tilannekohtaisten havainnointien ja merkitysten tulkinnan kautta. Musiikillinen minäkäsitys on opittu, ja se voi muuttua uusien kokemusten myötä. (Tulamo 1993, 70-73, 75-77.) Tämän tutkimuksen kannalta ovat keskeisempiä koulun mahdollistama kokemusmaailma ja oppilaan suhteet opettajaan ja luokkatovereihin.

Mielekkyyden kokemisessa on tärkeää, että oppilas kokee omaksuvansa ja oppivansa hyvin musiikkitunneilla sekä saa runsaasti onnistumisen kokemuksia. Vapautunut ja hyväksyvä ilmapiiri musiikkitunneilla edistää oppilaan musiikillista varmuutta mm. omista fyysis-motorisista ominaisuuksistaan. Avoin kommunikointi edistää sosiaalista vuorovaikutusta ja antaa oppilaille mahdollisuuden toteuttaa itseään musiikkitunneilla. Usein musiikkiluokalla saatetaan korostaa virheettömyyttä, joka on omiaan luomaan oppilaille suorituspainetta. Silloin musiikintunnit voivat herättää kielteisiä tunteita ja estää musiikin oppimista. Myönteinen musiikillinen minäkäsitys ilmenee oppilaan aktiivisina opiskelutoimintoina, sosiaalisena varmuutena, haluna työskennellä ryhmässä sekä auttaa ja kannustaa toisia tunti-ilanteissa.

Mielekkyyden kokemiseen musiikkitunneilla liittyy myös oppilaan *musiikillinen itsearvostus*. Jos oppilas on asettanut itselleen musiikilliset tavoitteet epärealistisesti, hän saattaa kokea musiikkitunnit vaikeina ja musiikillinen itsearvostus on heikko. Hyvä musiikillinen itsearvostus on tasapainoisessa tavoiteltavien ihanteiden ja todellisten

musiikillisten kykyjen ja taitojen kanssa. Se heijastuu onnistuneina oppimiskokemuksina, motivaationa opiskella musiikkia koulussa ja vapaa-ajalla sekä pyrkimyksenä syventää musiikkitunneilla omia musiikillisia kykyjä. (Tulamo 1993, 64-65, 69).

Musiikki sisältyy tiiviisti musiikkiluokan oppilaiden jokapäiväiseen kouluelämään. Se on ehkä jo muodostunut erääksi persoonalliseksi ilmaisutavaksi harrastuksen kautta. Kiinnostavaa on, miten musiikin harrastaminen vaikuttaa musiikillisen minäkäsityksen muovautumiseen musiikkitunneilla, sillä musiikkiluokka asettaa vaatimuksia oppilaille esimerkiksi musiikin harrastamisesta. Tavoitteena on, että jokainen oppilas löytäisi oman instrumenttinsa. Tällaiset odotukset saattavat vaikuttaa siihen, miten tasapainoinen ja realistinen musiikillinen ihanneminäkäsitys oppilaalle muodostuu. Liian korkealle asetetut odotukset voivat aiheuttaa kielteisen asennoitumisen musiikkiin, passivoitumista tunneilla, pettymyksiä tai ahdistusta (Tulamo 1993, 64).

3.2 Opettajan rooli ja merkitys musiikin opetus-oppimistapahtumassa

Opettajan tulee pyrkiä edistämään oppilaan oppimista kaikin mahdollisin keinoin. Opettaja toimii opetus-oppimistapahtumassa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 12) mukaan ohjaavana, oppilasta kannustavana ja tukevana aikuisena, joka ottaa vastuun oppilaan opiskeluvälmiuksien ja valintataitojen kehittymisestä. Toisaalta opettajan toimenkuvaa leimaavat kasvatukselliset tavoitteet. Niillä pyritään oppilaiden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen vallitsevan arvoperustan ja ihmiskäsityksen mukaisesti. Oppitunti sisältää aina kasvatuksellisia tekoja, jotka kietoutuvat opetukseen (Yrjönsuuri 1993, 80).

Musiikkiluokan opettajan tulee olla työhönsä hyvin perehtynyt ala-asteen luokanopettaja, joka on erikoistunut musiikkiin. Ihanteellisessa tapauksessa opettaja opettaa samaa luokkaa läpi ala-asteen. Silloin on mahdollisuus nähdä mitä musiikinopetuksella on todella saavutettu ja esimerkiksi oppilasarviointi on luotettavampaa myös muissa aineissa kuin musiikissa.

Opettaja toimii tietoisesti ja rationaalisesti tavoitellen kasvatuspäämääriä. Kasvattaja-opettajan on tiedettävä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet sekä tiedostettava se päämäärä, johon hän pyrkii kasvatettavaa ohjaamaan. (Moilanen 1990, 24-33). Opetuksen tavoitteellinen toiminta sisältää tavoitteiden, keinoja ja suunnitelman sekä toimintasuunnitelmien valinnan. (Kari 1994, 43.)

Opettajan tehtävä on muodostaa opittavasta asiasta sellainen merkitysrakenne, jotta oppilaan mielenkiinto asiaan herää. Tämän motivoivien ainesten esittäminen herättää oppilaalle halun "täydentää" omaa kokemustaan ja hän haluaa oppia asian. Opettamisen ydinidea voidaan kutsua tällöin ns. aukottamiseksi. (Rauhala 1986, 162.)

Oppilas saa opettajasta aina kokemuksia tahtoen tai tahtomattaan. Opetus-oppimista-pahtumassa opettaja edustaa sekä muodollista että persoonallista roolia. Opettaja toimii ammattikuvansa kautta opettajana liittäen siihen aina oman persoonallisen tapansa käsitellä asioita. Yhteisön ja oppilaiden opettajaan kohdistamat odotukset muovautuvat opettajan persoonan kautta. Opettaja kytkee vuorovaikutustilanteisiin omia odotuksiaan muun muassa oppilaista ja heidän oppimiskyvyistään. Niiden perusteella hän saattaa luokitella oppilaita esimerkiksi nopeasti oppiviksi tai heikosti pärjääviksi. Myös muut luokkahuoneen jäsenet vaikuttavat käyttäytymisellään opettajan odotuksiin ja niistä seuraavaan toimintaan. Opettajan odotusten vaikutus oppilaiden kokemuksiin on kuitenkin vain osa laajempaa yksilöiden välistä vuorovaikutus-prosessia. (Schmuck & Schmuck 1988, 88.)

Opettajan välitön palaute oppimistilanteissa muokkaa oppilaan käyttäytymistä ja käsitystä itsestä oppijana, mikä heijastuu elämysvärinä kokemukseen oppimistilanteesta. Myönteinen palaute ja kannustus tukevat oppilaan minäkäsitystä ja itsetuntoa. Se vaikuttaa oppimisen laatuun. (Schmuck & Schmuck 1988, 88-89.)

Opettajan opetusasenteilla on merkittävä osuus luokan eettis-sosiaaliseen ilmastoon. Suhtautuminen opettamiseen vaikuttaa johtamistapaan ja vallankäyttöön. Kari (1985, 87-95) tiivistää tutkimustuloksensa opettajan asennoitumisesta opetukseen esittäen kaksi erityyppistä opetusasennetta, jotka ilmenevät opettajan kasvatus -ja opetustoiminnassa. Autoritaarisen opetusasenteen omaava opettaja ajattelee, ettei oppilaat ole

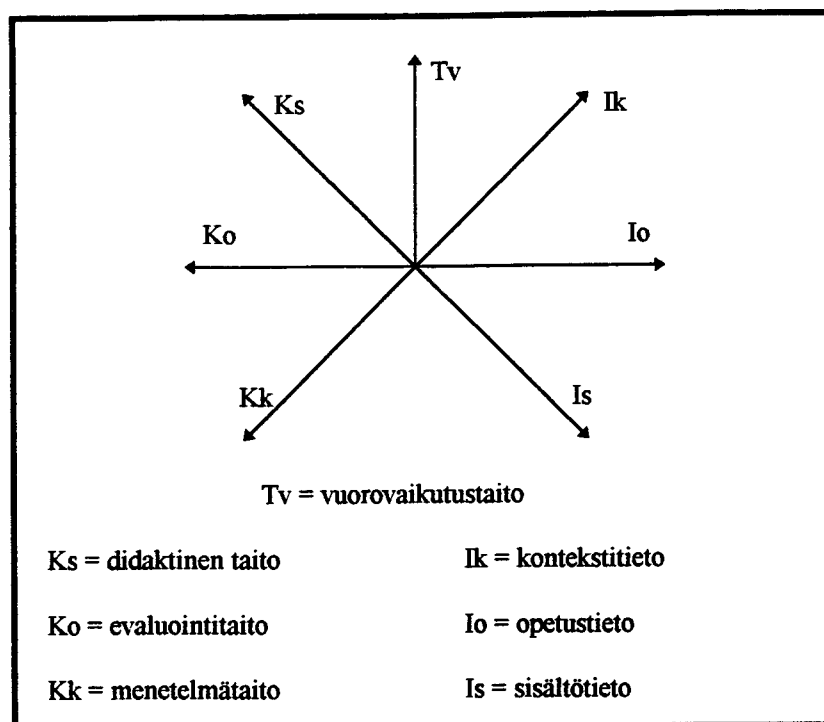
kypsiä ottamaan vastuuta päätöksistä, oppilaskeskeiset työtavat ovat aikaa vieviä ja vaivalloisia ja oppilaiden omaperäisyyden korostaminen aiheuttaa liikaa häiriöitä luokassa. Auktoriteettisessa johtamistavassa opettajalla on kaikki vastuu. Hän määrää ja suunnittelee yksin luokassa tapahtuvan opetuksen.

Oppilaskeskeisesti ajatteleva opettaja jakaa enemmän vastuuta oppilaille, pitää ryhmitöitä mielekkäänä opetusmuotona ja arvelee ettei oppilaiden omaperäisyyden suosiminen johda järjestysongelmiin. Oppilaskeskeisestä eli demokraattisesta johtamistapaa voi luonnehtia joustavaksi. Suunnittelu, tavoitteiden asettaminen ja työskentelytapojen valinta tapahtuu oppilaiden ja opettajan yhteisinä päätöksinä. Luokan ilmapiirin kannalta on tärkeää, että opettaja on tietoinen kasvatustavoitteista opetussellisessa toiminnassaan. Hyvään eettis-sosiaaliseen ilmapiiriin saatetaan päästä, vaikka opettajan asennoituisivat ja käyttäytyisivät hyvinkin eri tavoin opetus-oppimistapahtuman aikana. (Kari 1992, 72-76; Koskenniemi 1982, 156-158.)

Hyvä ja tehokas opettaja kannustaa oppilaitaan ja antaa monipuolisia kasvuvirikkeitä. Hän käyttää innostavia ja kiinnostavia työ- ja opetusmuotoja, virittää oppilaalle halun oppia, etenee opetuksessaan selkeästi ja eriyttää opetusta oppilaiden yksilöllisten kykyjen mukaan. Toiminta luokassa on oikeudenmukaista, jolla opettaja pyrkii luomaan hyvän yhteishengen sekä työrauhan. (Vähätalo 1990, 12-14.)

Kasvattaja-opettaja tukee lasta kehityksen eri vaiheissa kohti tasapainoista elämänsänsä. Oppilaat kaipaavat myönteistä palautetta ja kannustamista itseluottamuksen lisäämiseen ja mahdollisuuden uuden kokemiseen, tietämiseen ja taitamiseen sekä spontaaniin ilmaisuun. Rajojen löytäminen sekä vastuu itsestä ja muista auttavat oppilasta löytämään paikkansa luokkayhteisössä. Esteettisyyden ja huolellisuuden oppimisessa oppilas tarvitsee opettajan ohjausta ja tukea. (Kari 1992, 57-61.)

Opettamisen onnistumisen edellytyksiksi voidaan esittää seitsemän opetustoiminnan ulottuvuutta, jotka liittyvät opetuksen tarkoituksiin, valintoihin ja tekoihin (ks. kuvio 5). Näiden ulottuvuuksien vaatimukset on ylitettävä tietyssä minimirajoissa, jotta voidaan puhua opetuksen ja oppimispyrkimyksen onnistumisesta. (Yrjönsuuri 1993, 80-81.)



Kuvio 5 Opetuksen intentionaalisen toiminnan seitsemän ulottuvuutta (Yrjönsuuri 1993, 88).

Sisältöulottuvuuteen liittyvät sisältö-, opetus- ja kontekstitieto. Sisältötieto tarkoittaa opetukseen valittavia asioita, jotka määräävät opetuksen sisällön. Opetustieto muodostuu siitä, millaisia tietoja opettajalla on oppimisesta ihmisen sisäisenä prosessina ja opetuksesta oppimisen edistämiseen tähtäävänä toimintana. Opettaja auttaa oppilasta liittämään opetuksen sisältöön omia havaintoja ja kokemuksia. Opettajan on myös kyettävä kuvittelemaan, millaisia kokemuksia, ajatuksia ja tekoja opetuksen sisältöön voidaan ylipäänsä liittää. Kontekstitieto liittyy siihen, että opettajalla tulee olla tietoa opetuksen ympäristön mahdollisuuksista ja tarkoituksista edesauttaa oppilaan oppimista. (Yrjönsuuri 1993, 82-83.)

Toimintakeinojen valinnassa opettaja tarvitsee didaktisia taitoja, evaluointi- ja menetelmätaitoa. Didaktiset taidot ilmenevät opettajan tavassa käsitellä valittua sisältöä opetustilanteessa. Opetussisältöjä tulee käsitellä siten, että ne sisältyvät sujuvasti luokan toimintaa. Evaluointitaitoa tarvitaan oppilaan omaksumia sisältöjen ja oppimisen arvioinnissa. Vasta kun opettaja saa tietoa siitä, miten oppilas on asiasisällön omaksunut ja oppinut, hän voi jatkaa ja suunnitella opettavaa sisältöä eteenpäin.

Menetelmätaitoon kuuluvat opetuksen ympäristön huomioonottaminen ja toimintaympäristön suunnittelu sisältää tukevalla tavalla. (Yrjönsuuri 1993, 84-85.)

Opetuksen toteuttamisessa nousee tärkeäksi asiaksi esiin vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä. Kommunikointitapa vaikuttaa opetustilanteen ja opetuksen muotoutumiseen. Opetustilanteessa opettajan persoonan ja toiminnan tulisi vahvistaa toistaan ja muodostaa eheä kokonaisuus. Opettajan on kyettävä hallitsemaan luokkahuoneen vuorovaikutus siinä määrin, että opetus voi toteutua. Vaikka opettaja hallitsisi opettamisen tekniikan, taidot ja tiedot, on opetuksessa ja kasvatuksessa opettajan persoonallisuudella on vahva merkitys. (Yrjönsuuri 1993, 86-87; Kari 1992, 54.)

3.3 Sosiaalinen vuorovaikutus

Opetustilanteiden sosiaalipsykologiset rakenteet ja prosessit muovaavat oppimisympäristöä vaikuttaen sekä viihtymiseen että motivoitumiseen. Opetusryhmän jäsenet ovat sosiaalisten suhteidensa kautta kiinni ja riippuvaisia toisistaan. Yksilö heijastaa omia tunteitaan ja odotuksiaan luokan jäseniin ja saa havainnoimalla tietoa luokan sosiaalisista todellisuudesta. Sosiaalinen vuorovaikutus saattaa näkyä luokassa oppilaiden ja opettajan välisessä vallankäytössä, vaikuttamisessa, tiedonsiirtymisessä, tunteiden kokemisessa ja ilmaisemisessa sekä arvostuksen ja luottamuksen muodossa. (Kosonen 1991, 64-65.)

Sosiaalinen vuorovaikutus rakentuu koetusta ilmapiiristä, luokkahengestä ja työrauhasta. Näiden kolmen tekijän kautta muodostamme kokonaiskuvan tutkimusluokan sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja sen osatekijöistä. Mielekkyyšnäkökulma luokan sosiaaliseen vuorovaikutukseen lähtee yksilöiden henkilökohtaisista kokemuksista ja tilannetulkintoista. Mielekkyyden kokeminen kohdistuu musiikkituntien oppimistilanteiden eri osiin ja niiden tulkitsemiseen myönteisinä ja henkilökohtaisesti merkityksellisinä.

3.3.1 Luokan ilmapiiri

Luokan ilmapiiri on tunteenomaisesti aistittavissa oleva ja sosiaalisten suhteiden värittävä kokonaisvaltainen ilmiö. Se on enemmän kuin osiensa summa. Ilmapiiri muodostuu kaikkien ryhmän jäsenten välisestä persoonallisesta vuorovaikutuksesta, jota ohjaavat yksilölliset tavoitteet, niiden toteutustapa, ryhmätoiminnot ja roolit. Ilmapiiri on hyvin tilanneherkkä, sillä muutos jossakin siihen vaikuttavassa osatekijässä näkyy muutoksena sen luonteessa. (Schmuck & Schmuck 1988, 34.) Luokan ilmapiiriä käsitellään kokonaisvaltaisena, koettuna tunnelmana.

Ilmapiirin voi aistia yleensä luokahuonetyöskentelyssä, ruokailussa, välitunnilla, juhlissa tms. yhteisön tilanteessa. Myönteissävytteisenä sen merkkeinä ovat viihtyvyys, avoimuus, rakentava suhtautuminen toisiin ja oppilaiden paneutuminen opiskeluun. Tunteenomainen ja sosiaalinen ilmasto tiedostetaan yhteisössä, mutta se ei ole riippuvainen rakenteellisista organisaatioista tai vaatimuksista oppilaita kohtaan. (Koskenniemi 1982, 159-163.)

Oppilaiden ja opettajan on viihdyttävä ja tunnettava olonsa miellyttäväksi tunneilla. Kun opettaja ja oppilaat tukevat toisiaan, oppilaiden itsetunto kehittyy ja eheytyy. Silloin oppilaat kokevat, että heidän perustarpeensa on tyydytetty ja he voivat käyttää tehokkaammin älyllistä kapasiteettiaan oppimiseen. (Schmuck & Schmuck 1988, 33.)

Myönteisen ilmapiirin syntymiseen vaikuttavat suoritusten arviointitapa ja niiden oikeudellisuus, kohtuus ja yksilöllisyys, jäsenten osallistuminen heitä koskevaan päätöksentekoon, opetusmuotojen monipuolisuus, merkitykselliseksi koettu oppiaines, ja oppilasyhteisön rakenteellinen tasapainoisuus (Koskenniemi 1982, 163-164).

3.3.2 Luokkahenki

Luokan jäsenten väliset luottamuksen, läheisyyden ja jäsenyyden tunteet muodostavat ryhmään tietyntyyppisen yhteenkuuluvuuden tunteen. Ryhmän kiinteyteen liittyvät ystävyys-suhteet ja samaistuminen sekä kokemus vapaudesta ja mukavuudesta.

Opettaja voi luoda luokkaan sellaisen ilmapiirin, jossa jokainen oppilas tuntee olevansa arvokas ja kiinteästi luokan jäsen. (Schmuck & Schmuck 1988, 140.)

Luokassa voi vallita joko korkea tai matala ryhmäkiinteys. Korkea ryhmäkiinteys ilmenee jäsenten välisenä aktiivisena vuorovaikutuksena. Oppilaat ottavat huomioon toisensa ja kannustavat toisiaan. Tunteiden näyttäminen on avointa eikä luokassa ole eristäytyneitä oppilaita tai sinne ei muodostu sulkeutuneita pienryhmiä. Luokkahenki koetaan positiivisena ja osallistuminen luokan toimintoihin on sitoutuvaa. Matala ryhmäkiinteys saattaa näkyä oppilaan unelmointina tunnilla, haluna päästä pois tai vähäisenä vuorovaikutuksena. Oppilas saattaa kokea olevansa eristetty ja syrjäytynyt luokkayhteisöstä. (Schmuck & Schmuck 1988, 141.)

Ryhmäkiinteyttä voidaan edistää erilaisilla järjestelyillä. Opetusmuodot, kommunikaation vapaus ja fyysinen ympäristö vaikuttavat siihen, millä voimakkuudella ja millaisia mahdollisuuksia luokassa on vuorovaikutukseen. Ystävyyssuhteet rakentuvat kiinteässä ryhmässä laajalle, jokainen hyväksyy luokkatoverinsa ja pyrkii luomaan kannustavaa ilmapiiriä oppilaiden kesken.

Luokan sosiaalinen vuorovaikutus auttaa oppilaita kehittymään ja työskentelemään ryhmässä. Ryhmätyöskentelyn opetteleminen on tärkeää, koska oppilas on aina osa yhteisöään ja yhteiskuntaa, joka perustuu ihmisten vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Muuttuva yhteiskunta vaatii henkistä kasvua, itsetuntemusta ja eettistä tietoisuutta, joka voi kehittyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14). Ryhmässä työskentely auttaa oppilaan terveen itsetunnon kehittämisessä, kun oppilas tuntee kuuluvansa luokkaan, tuntevansa olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi. Se muodostuu pääasiassa palautteesta, jota oppilas saa ryhmän jäseniltä. (Schmuck & Schmuck 1988, 159.)

Ryhmän toimintamuotoja voidaan jakaa työ/tehtäväpainotteisiin ja sosiaalis-emotionaalisiin toimintamuotoihin. Oppilaiden työ/tehtäväpainotteisia toimintamuotoja oppitunnilla ovat mm. tiedon etsiminen ja jakaminen, ideoiden esittäminen ja yhteen-vetojen tekeminen. Sosiaalis-affektiivisiä toimintamuotoja voivat olla mm. toisten oppilaiden rohkaiseminen, tunteiden ilmaiseminen luokassa, kompromissien teko,

syryäänvetäyviö oppilaiden tukeminen vuorovaikutustilanteissa, toisten huomioiminen ja iloisen mielen ylläpitäminen luokan vuorovaikutustilanteissa. (Schmuck ja Schmuck 1988, 104-105.)

Yksilöllisen kontrollin ja vastuun kokeminen riippuu opettaja tavasta jakaa johtajuutta oppilaiden kesken. Vastuun ottaminen vaikuttaa oppimiseen ja käyttäytymiseen oppitunneilla.

3.3.3 Työrauha

Opetustilanteissa häiriöitä voivat aiheuttaa oppimistilanne, opettajan käyttäytyminen, luokan sosiaalinen verkosto tai muut luokan ulkopuoliset tekijät. Ristiriitatilanteessa joutuvat vastatusten jäsenten erilaiset odotukset, tarpeet ja pyrkimykset. Ne tulisi selvittää rakentavasti. (Koskenniemi 1982, 169-170, 176.)

Työrauha on seurausta luokassa ilmenevistä sosiaalisten suhteiden, vuorovaikutuksen ja oppimistilanteeseen vaikuttavien tekijöiden kiinteästä interaktiosta. Työrauha koetaan tilanteittain järjestyvien vuorovaikutussuhteiden laatuina. Näitä ohjaavat erityisesti luokan jäsenten roolit ja roolikäyttäytyminen. Kari (1992, 92) näkee opettajan luokkayhteisön ohjaajana ja eettis-sosiaalisen ilmapiirin ylläpitäjänä. Etäisenä tavoitteena opettajalla voi olla oppilaiden sisäisen itsekurin toteutuminen. Käytännössä työrauha merkitsee parhaimmillaan hallittua ja aktiivista toimintaa passiivisuuden ja hiljaisuuden vastakohtana.

Yhteisvastuullista ja oppilaskeskeistä työskentelyä lisäämällä herätetään oppilaan oma vastuu työrauhasta ja sitä kautta työolosuhteet voivat parantua. Harrastusmahdollisuuksien lisääminen ja kodin ja koulun yhteistyö edesauttavat työrauhaa ja työskentelyilmapiiriä koulussa. Työrauhahäiriöt näkyvät luokan ilmapiirin laadussa. Oppilaiden ottaminen mukaan yhteistyöhön mahdollistaa työrauhan säilymisen ja yhteisvastuullisuuden kasvattaminen voi ratkaista työrauhahäiriöitä (Kari 1994, 142-144; Lahdes 1986, 249; Olkinuora, 1982, 47).

3.4 Opetusmuodot ja työtavat musiikinopetuksessa

Opetusmuoto määrittyy ryhmän koon ja opetuksen etenemistavan sekä työn- ja vastuunjaon mukaan. Opetusmuodon valinta on opettajan harkinnan alla. Hän päättää tarkoituksenmukaisimmasta opetusmuodosta mm. tavoitteiden ja oppisisällön mukaan sekä ottamalla huomioon oppilaiden valmiudet ja kehitystason. Käytännössä oppitunneilla ei käytetä vain yhtä pääopetusmuotoa, vaan useimmat oppitunnit alkavat ja päättyvät jollain muulla opetusmuodolla. (Välimäki 1994, 97.)

Vuorovaikutus opetus-oppimistapahtumassa tapahtuu eri muodoissa. Ne voidaan jakaa kolmeen opetusmuotoon; opettajakeskeiseen, oppilaskeskeiseen ja yhteistoiminnalliseen. Ne eroavat toisistaan siinä, kuka opetustilanteessa kantaa vastuun sekä millainen rooli opettajalle ja oppilaille muodostuu toiminnassa. (Koskenniemi 1982, 126-127.)

Eri opetusmuotojen sisältämät toiminnot Koskenniemi (1982, 127) esittelee seuraavasti:

1) opettajakeskeiset opetusmuodot

- opettajan esitys (kertomus, selostus, luento, av-esitys)
- opettajan kysely (ns. kysymys-vastaus- menetelmä)
- yhteinen harjoitus (samanaikaisia tehtäviä)

2) oppilaskeskeiset opetusmuodot

- yksilöllinen työ (oppilaskohtaisia tehtäviä)
- oppilaiden esitys (yksin tai ryhmässä)
- ryhmätyö (tehtävät jaetaan ryhmille ja suoritetaan omin neuvoin)

3) yhteistoiminnalliset opetusmuodot

- opetuskeskustelu (opettaja ja oppilas tasavertaisia osanottajia)
- juhla

Opetusmuotoja tulisi käyttää tasapainoisesti. Oma-aloitteisuuteen ja tavoitteellisuuteen kasvattaminen sekä pyrkimys vuorovaikutuksen onnistumiseen edellyttävät, että oppilaat saavat mahdollisimman kattavasti eri tyyppisiä kokemuksia sekä yhteisestä että yksilöllisestä työskentelystä. Opetusmuodon valinta vaikuttaa oppilaan sosiaali-

seen kehitykseen. Se ilmenee oppilaiden suhtautumisessa työtapoihin sekä siinä, pitävätkö he niitä mielekkäänä ja hyödyllisinä. (Välimäki 1994, 97.)

Yrjönsuuri (1993, 92-93) esittää kolme opetuksessa käytettävää toimintatyyppiä, jotka rakentuvat oppilaan yksilöllisyyden ulottuvuudelle. *Yksilöllisessä toiminnassa* kuka tahansa luokkahuoneessa jäsenistä voi suuntautua roolinsa tai halujensa mukaan mitä erilaisempiin asioihin ja tehdä näiden mukaisia tekoja joko sisäisesti tai ulkoisesti. Teot voivat kohdistua oppimiseen tai johonkin aivan muuhun toimintaan. Toimintaa ja tekoja voi suorittaa myös pari- tai pienryhmässä.

Yhteinen toiminta voi olla yhdessä opiskelua, keskustelua tai jotain muuta yhteistä toimintaa. Kaikkien ei tarvitse tehdä samoja asioita vaan muut havaitsevat mitä joku tekee, ja vastaavat siihen omilla teoillaan. *Ryhmätoimintatyyppissä* opettaja toimii yhteisesti yhden tai useamman oppilaan kanssa. Toiminta voi olla tavoitteiden suuntaista, mutta se voi olla monenlaista muutakin. Koulussa tulisi pyrkiä suuntautumaan asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Jos pystyttäisiin havainnoimaan kaikki oppitunnin ulkoiset ja sisäiset toiminnot, huomattaisiin monenlaista muutakin toimintaa kuin tavoitteellista opetusta tai oppimista.

Työtapa -termissä korostuu oppilaan opiskelun työnomaisuus, jota opettaja ohjaa. Oppilas toimii musiikkitunneilla musiikin opetuksessa käytettyjen erilaisten työtapojen mukaisesti ja saa niistä omakohtaisia kokemuksia sekä oppii musiikillisen oppiaineksen. Musiikinopetukseen valitut työtavat ilmentävät opetettavaa ainesta erityyppisesti. Yhteistä opetusmuoto- ja työtapa -käsitteille on se, että niillä pyritään ottamaan kantaa miten opettaminen tai oppiminen tapahtuu (Välimäki 1994, 7).

Musiikinopetuksessa käytettäviä työtapoja ovat kuunteleminen, laulaminen, soittaminen, musiikkiliikunta sekä luova ajattelu ja toiminta. Niiden avulla pyritään musiikin peruskäsitteiden eli äänen ominaisuuksien ja niistä johdettujen musiikkikäsitteiden omaksumiseen. Oppilaan musiikillinen kehittyminen ilmenee musiikkitunneilla käyttäytymisenä työtapojen kautta. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 18-27.)

3.5 Musiikinopetuksen fyysiset kehystekijät

Musiikkitunneilla oppilasta ympäröivää aluetta tai tilaa tarkastellaan musiikinopetuksen fyysisenä ympäristönä. Siihen kuuluvat mm. koulurakennus, erityyppiset opiskelutilat ja kalusto sekä oppimateriaalit ja -välineet, joihin liitetään esineet, taulut, tekniset välineet ja oppikirjat, oheislukemistot ja työkirjat. Oppilas on vuorovaikutuksessa musiikintunneilla opetuksen fyysisten kehystekijöihin kanssa. (Lahdes 1986, 200-228; Rikkinen 1993, 6-7.)

Luokkahuoneen fyysisissä puitteissa vaikuttavat koulun ja ympäröivän yhteiskunnan arvot, normit ja asenteet. Vaikka oppilaiden eletty ja koettu kouluympäristö on fyysinen, siihen saattaa kuulua osia myös sosiaalisesta ympäristöstä. Ne ohjaavat opettajan ja oppilaiden käyttäytymistä oppitunneilla. Rikkinen (1993, 51) korostaa tilan tärkeyttä toiminnan laukaisijana. Esimerkiksi luokkahuone rajaa tilan, joka antaa siihen tulevalle ihmiselle käyttäytymisen muodon ja sisällön. Oppivälineiden ja oppimateriaalien, kaluston ja rakennusten tarkoituksenmukainen hyödyntäminen on ainoa keino niiden tehokkaaseen ja monipuoliseen käyttöön opetus-oppimisprosessissa. Niiden avulla voidaan edistää kasvatustavoitteiden toteutumista. (Lahdes 1986, 273-274; Rauhala 1986, 162; Kari 1994, 43-45.)

Mielekkyyden kokeminen liittyy siihen, miten oppilaat suhtautuvat musiikin opetus-oppimistapahtumassa vaikuttaviin fyysisiin kehystekijöihin ja miten merkittäväksi he kokevat. Merkitysrakenteiden muokkautuminen voi muuttaa oppilaan asennoitumista kouluympäristöön. Peltonen ja Ruohotie (1992, 88) toteavat, että oppilaan havainnot ja tulkinnat opetusjärjestelyistä ja oppimisympäristöistä ovat tärkeämpiä kuin se objektiivinen todellisuus, josta nämä merkitykset syntyvät. Tällöin haasteellisuus, vaihtelevuus, palaute ja kannustus muodostavat opiskelukokemusten subjektiivisen miellyttävyyden.

Musiikin opetus-oppimistilanteisiin osallistuvat tekijät välittyvät oppilaalle havainnoinnin ja valikoivan tarkkaavaisuuden kautta. Valikoivuuteen vaikuttavat yksilön aikaisemmat kokemukset, tiedot ja tuntemukset sekä havainnoitavan kohteen merkityksellisyys. Yksilö vastaanottaa tilanteista tiedon, johon hänen tarkkaavaisuutensa kohdistuu.

Tiedon poimimista ohjaavat yksilön kognitiivis-emotionaaliset rakenteet, intentiot, tarpeet ja kiinnostusten kohteet, joissa kuvastuu hänen elämis- ja kokemismaailmansa. Luokkahuoneinteraktiot jakautuvat eri tavoin oppilaille. Tilanteiden ulkoisista piirteistä yksilö etsii niitä, joita siinä pitäisi olla hänen sisäisten malliensa mukaan. Niiden pohjalta oppilaalle muodostuu erilaisia käsityksiä ympäristöstä. Se, mitä havaitaan, on sidoksissa yksilön sisäisiin malleihin. (Neisser 1983, 62-67; Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1983, 18.)

Havaitseminen on jatkuvaa ympäristöön suuntautuvaa ja tulkitsevaa tiedon hakemista. Havaitomaailma koostuu merkityksistä. Niitä muodostuu, kun yksilö havainnoi kohteen joksikin. Se, millainen merkityksestä muodostuu, riippuu yksilön aikaisemmista kokemuksistaan ja tiedoistaan sekä vallitsevasta havaintotapahtumasta. Samasta havaintotilanteesta voidaan muodostaa eri aikoina erilaisia tulkintoja. Yksilöiden näkemykset todellisuudesta ja eri asioiden merkityksistä vaihtelevat. Tulkinta riippuu yksilön käsityksistä, odotuksista ja tavoitteista. (Rauste-von Wright 1994, 9; Viteli 1990, 41; Kivinen, Latikka & Oja-Koski, 1994, 10-15.)

Tilanteeseen osallistuvien tekijöiden havaitseminen on kehämäinen prosessi. Prosesissa sisäiset mallit eli skeemat ja odotukset ohjaavat tiedonhakua. "Poimittu" tieto joko vahvistaa tai muokkaa havaintotapahtumassa esiinnoussutta skeemaa. Prosessi jatkuu niin kauan, kunnes jokin muu asia tilanteessa herättää yksilön tarkkaavaisuuden ja suuntaa huomiokyvyn siihen. (Rauste-von Wright 1994, 23-26; Kivinen ym. 1994, 13.)

4 MUSIIKKIKASVATUS TEHOSTETUSSA MUSIIKINOPETUKSESSA

Musiikki on eräs ajattelun ja tietämisen muoto. Sillä on oma rakenteensa, järjestyksensä ja symbolinsa. Musiikki sisältää omat merkityksensä, jotka ilmenevät sille ominaisen symbolisen järjestelmän kautta mm. ääninä, merkkeinä ja liikkeinä, jolloin kommunikointi tapahtuu niitä käyttäen. Musiikki on luonteeltaan ajassa etenevää, ilmaisullista ja tunteisiin liittyvää. (Plummeridge 1991, 4, 11, 17.)

Musiikilla on taiteenlajina omat erityispiirteensä. Esteettinen kasvatus välittää yksilölle taiteen arvostuksia ja arvoja. Musiikki taideaineena eheyttää oppilaan persoonallisuutta erityisesti tunne-elämän, sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ja luovuuden kehittämisessä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97). On selvitettävä mitä taide merkitsee yksilölle, jotta ymmärrettäisiin, miksi taiteelliset arvot ovat tärkeitä kasvatuksessa. Swanwick (1988, 36) määrittää taiteet erityisiksi ajatusten muodoiksi ja ymmärtämisen luokiksi. Taiteen ilmaisullinen luonne luo syvyyttä, sisältöä ja älyllistä laatua ihmisen elämään.

Luovat taiteet ovat osa ihmisen subjektiivista tietämistä. Kun lapsi toimii musiikin parissa, hän "kutsuu" tietoisesti tunteitaan ja voi saavuttaa syvempää tietoa itsestään. Musiikkikasvatus auttaa lasta mukautumaan ympäröivään yhteisöön ja tiedostamaan itsensä. Kun lapsen itsetietoisuus kasvaa, hän pystyy suhtautumaan moraalisiin, älyllisiin ja esteettisiin päämääriin tasapainoisesti ja yksilöllisesti. (Plummeridge 1991, 17, 57-63.)

4.1 Musiikkikasvatus

Musiikkikasvatus on yksilön kasvattamista musiikin avulla ja yksilön kasvattamista musiikkiin. Musiikillinen tietämys ja elämys palvelevat musiikkikasvatuksen humanistista oikeutusta; yksilön perustarpeiden tyydyttämistä ja elämän laadun tietoista kohottamista. Musiikkikasvatuksen eräs tärkeä tavoite on ajattelun kehittäminen taiteellisten saavutusten kautta. (Swanwick 1988, 48-49)

Jos ajatellaan, että musiikki on suorassa yhteydessä ihmisen tunne-elämään, niin musiikkikasvatuksessa tulee huomioida lasten älyllinen kehitys ja tunnekapasiteetti. Kun musiikin erityispiirteet yhdistetään tietoisesti yksilön musiikilliseen kehitysvaiheeseen, voidaan saavuttaa eheä ja rikas musiikillinen kehityskaari. Vasta tällöin musiikkikasvatus voi olla tehokasta ja antoisaa. (Plummeridge 1991, 4, 11, 17.)

Musiikkikasvatus, joka pyrkii kykyjen ja persoonallisuuden kehittämiseen, suuntaa oppilasta ymmärtämään musiikkia merkitysten maailmana. Sen näkemyksen kautta

ihmiset yleensä tekevät esteettisiä päätöksiä ja antavat musiikille arvon taidemuotona. Tähän päästään ymmärtämällä ihmisen erilaisia kokemis- ja tietämistapoja. Oppilaiden tulisi kokea musiikki esittämisen, säveltämisen ja kuuntelun kautta. Musiikkikasvatuksessa tulee tiedostaa näiden toimintojen yhteys musiikin perusteellisempaan ymmärtämiseen. Silloin se pystyy antamaan lapselle uusia kiinnostuksen kohteita ja laajentamaan lapsen maailmankuvaa. (Plummeridge 1991, 21, 49, 57.)

Tarkastelemme musiikkikasvatusta Swanwickin (1988, 9-16) esittämien näkemysten kautta. Musiikkikasvatusta voidaan lähestyä kolmen näkökulman kautta, joissa tarkastellaan musiikinopetuksen sisältöjä ja lähtökohtia. Näkökulmien tavoitteita tasapainoisesti yhdistelemällä saavutetaan laajemmin musiikkikasvatuksen päämäärät.

Traditionaalinen suuntaus painottaa musiikin kulttuurista arvoa ja arvostusta. Oppilaat perehtyvät musiikin traditioihin kuten musiikkikirjallisuuteen ja klassisen musiikin suurteoksiin. Tarkoituksena on vain välittää ne, ei kyseenalaistaa valittuja sisältöjä. Tästä lähtökohdasta etenevä opetus sopii Swanwickin mielestä huonosti luokahuoneopetukseen, sillä siinä korostuvat oppilaiden heterogeenisuus, taidot ja oppisisältöjen teoreettisuus.

Lapsikeskeisessä musiikkikasvatuksessa, joka perustuu mm. Rousseauun, Deweyn, Pestalozzin ja Fröebelin ajatuksiin, on tärkeää musiikillinen ilmaisu, tunne ja osallistumisen laatu. Tavoitteeksi muotoutuu oppilaiden aktiivinen osallistuminen, jossa tuloksia ei arvoteta vaan huomioidaan prosessin kokonaisvaltaisuus. Kun oppilaat ovat keksijöitä, tutkijoita ja nauttijoita he rohkaistuvat itseilmaisuun ja luovuuteen. Esimerkiksi teorian opiskelussa korostetaan enemmän lasten luovuutta kuin tradition säilymistä.

Opettajan on oltava herkkä oppilaiden teoille ja tuotoksille, jotta oppimisesta muodostuisi päämääräsuuntautunutta ja kehittäväää. Opettajan on siirryttävä ohjaajaksi, kyselijäksi ja auttajaksi. Oppilaiden oma työskentely nousee tärkeimmäksi toiminnaksi musiikkitunneilla, kun musiikillinen lopputulos ymmärretään muodoksi, joka kuvaa musiikillisen idean olemusta.

Kolmas musiikkikasvatuksen näkökulma nostaa esiin nykykulttuurin ja sen sosiaalisen ajan, jossa elämme. Kulttuurien sekoituessa ja nopeiden sosiaalisten muutosten myötä oppilaiden musiikillinen kulttuuri-identiteetti voi olla epäselvä. Tämän huomioiva musiikkikasvatus auttaa oppilaita löytämään ja määrittämään omat kulttuuriset juurensa. Opettaja huomioi mediat ja kehittyvän tekniikan sekä suuntautuu tietoisesti tulevaisuuteen. Hänen on linjattava opetus suunnitelmallisesti, jotta oppilailla olisi mahdollisuus tutustua, omaksua ja luoda omaa kulttuuri-identiteettiään.

4.2 Musiikkiluokkatoiminta

Painotetun musiikin opetussuunnitelman toteuttaminen edellyttää, että kunta on päättänyt ja laatinut kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan lisätyn musiikinopetuksen oppimäärän (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 57). Musiikkiluokalla annetaan tehostettua musiikinopetusta. Musiikkiluokkatoiminnalle on ominaista oppilasvalinta, lukujärjestystekniset muutokset ja koulun ulkopuolinen toiminta.

Musiikkiluokalle valittavien oppilaiden ensisijaisena valintaperusteena on oppilaiden musiikilliset valmiudet. Niitä arvioimalla ennakoidaan oppilaan mahdollisuuksia musiikkiluokalla tapahtuvaan musiikin opiskeluun, sillä sinne ei tule sijoittaa oppilasta, jolla ei ole edellytyksiä osallistua musiikkiluokalla annettavaan musiikinopetukseen. Musiikkiluokalle pyritään toisen vuosiluokan keväällä. Valintakokeiden sisältö vaihtelee vuosittain ja eri paikkakunnissa. (Peruskoulun tehostetun musiikin opetuksen järjestämisestä tutkineen työryhmän muistio 1978, 27.)

Musiikkiluokalla käytetään suurempia tuntimääriä musiikkia tuntijaon mukaisesti. Musiikkia käytetään runsaasti myös muiden aineiden tukena ja läpäisyaineena. Opetettavat sisällöt eivät tuntimääräisesti lisäännä vaan musiikinopetukseen siirretty lisäaika käytetään musiikin taidolliseen harjoitteluun ja syventävään opetukseen. Jyväskylän kaupungin musiikkiluokkien ala-asteilla on musiikkia on neljä tuntia viikossa ja lisäksi kuudennella luokalla on tunti musiikkiliikuntaa. Kokonaistuntimäärä on kuitenkin sama kuin muillakin luokilla. Koulut saavat itse päättää mistä oppiaineista vähennykset tehdään. (Jyväskylän kaupungin koululaitos 1994, 21.)

Koulun ulkopuolinen toiminta sisältää mm. oppilaiden soittotunnit sekä koulun että luokan kuoron ja orkesteritoiminnan sekä erilaiset kerhot. Ne rikastuttavat luokan arkipäivää ja motivoivat oppilaita. Esiintymisen kautta oppilaat oppivat ja saavat ideoita toisiltaan. Erilaiset tutustumis-, konsertti- ja esiintymismatkat avartavat oppilaan käsitystä kulttuuristaan ja antavat oppilaille elämyksiä ja kokemuksia. Musiikkiluokalla oppilas saa tehokasta ja suunnitelmallista musiikinopetusta keskeisellä harrastealalla. Oppilaat oppivat määrätietoista työskentelyä päämäärän savuttamiseksi. Heillä on hyvät valmiudet jatkaa kouluttautumista ammattimuusikoksi. (Plummeridge 1991, 12; Jyväskylän musiikkiluokat 1983, 10.)

Yhteistyö muihin musiikkia harrastaviin tahoihin on tärkeää. Näin toimintaa voidaan laajentaa ja opetusta syventää esimerkiksi kerhotoiminnan järjestämisellä, välineiden yhteishankinnalla ja käytöllä, yhteisten virkojen perustamisella. (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 58.) Jyväskylän kaupungin musiikkiluokkalaisilla on mahdollisuus suorittaa säveltapailun ja musiikin teorian peruskurssi 1/3 koulussa. Yhteistyö musiikkioppilaitosten kanssa mahdollistaa sen, että musiikkioppilaitoksessa opiskeleva musiikkiluokan oppilas voi saada vapautuksen musiikintuntien teorian opiskelusta tenttimällä asiat koulussa. Myös osallistuminen koulun orkesteri- tai kuorotoimintaa korvaa musiikkikoulun opetussuunnitelmaan kuuluvan yhteismusisointivelvotteen. (Jyväskylän kaupungin koululaitos 1994, 22.)

4.3 Musiikinopetuksen tavoitteet musiikkiluokalla

Tehostetulle musiikinopetukselle ei ole erillistä valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Kuntakohtaisesti tehtävissä alueellisissa opetussuunnitelmissa huomioidaan peruskoulun kokonaistavoitteet ja musiikin ainekohtaiset tavoitteet. Tehostetussa musiikinopetuksessa tavoitteet ovat samansuuntaiset kuin valtakunnallisen musiikinopetuksen ja lisäksi niissä voi olla kuntakohtaisia erityistavoitteita. (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 57.)

Tehostetun musiikinopetuksen tavoitteissa suositaan keskittymistä kokonaisvaltaisen musiikkikasvatukseen, oppilaiden erityvien valmiuksia ja musiikillisten

kykyjen ja asenteiden sekä sosiaalisen kehityksen edistämiseen. Pyrkimyksenä on musiikillisen vastaanottokyvyn ja tuottamisen edistäminen oppilaan kokonaispersoonallisuuden mukaisesti. (Peruskoulun tehostetun musiikin opetuksen järjestämistä tutkineen työryhmän muistio 1978, 35-36.)

Musiikinopetuksella pyritään kehittämään oppilaan persoonallisuutta ja musiikillista ajattelua, antamaan esteettisiä ja nautittavia kokemuksia sekä myönteisiä asenteita, jotka auttavat oppilaita tekemään valintoja ja kehittävät arviointikykyään. Se tarjoaa mahdollisuuden yhteistoimintaan ja sitä kautta sosiaalista oppilaita ja tarjoaa heille tilaisuuksia vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Oppilaita ohjataan monipuoliseen musiikin vastaanottamiseen taiteena ja suhtautumaan myönteisesti musiikkikulttuuriin ja sen kehittämiseen. (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 1.)

Jyväskylän kaupungin koululaitos liittää musiikkiluokkien musiikinopetuksen tavoitteet kiinteästi valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan musiikinopetuksen tavoitteista. Tavoitteena on, että oppilas saa elämyksiä ja kokemuksia musiikissa, joiden kautta hänelle syntyy myönteinen asenne ja rakkaus musiikkiin. Musiikin opiskelussa keskeistä on oppilaan tietojen ja taitojen harjaannuttaminen monipuolisilla työtavoilla sekä antaa oppilaalle mahdollisuus kehittyä ja saada valmiuksia musiikin vastaanottamisessa ja ilmaisussa sekä ryhmässä että yksin. (Jyväskylän kaupungin koululaitos 1994, 21.)

Tietoinen tavoitteiden määrittäminen ja opetussuunnitelmien laatiminen ovat elinehjoja musiikkikasvatukseen onnistumiselle (Swanwick 1988, 10-18, 83.) Musiikin opetussuunnitelma on dynaaminen prosessi. Se elää tekoina opettajan ja oppilaiden välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Musiikkikasvatuksessa tulisi painottaa käytännön kokemuksia loogisen ja teoreettis-painotteisen oppimisen rinnalla. Opetus on suunniteltava systemaattisesti eteneväksi, jotta oppilaat kokisivat musiikin merkitykselliseksi ja sitä kautta oppimisen mielekkääksi. (Plummeridge 1991, 23, 40-41, 63-64.)

4.4 Tehostetun musiikinopetuksen sisältö, työtavat ja arviointi

Sisällön valinta vaikuttaa oppilaiden kiinnostuksen viriämiseen ja asennoitumiseen musiikinopetukseen. Sisältöjen tulee tukea lasten esteettistä kehitystä, eettistä kasvatusta ja musiikillista kehitystä. Musiikinopetus etenee oppilaan kehitystason ja motivaation mukaisesti. Opetuksessa huomioidaan oppilaiden erilaiset valmiudet ja viriketausta musiikissa. Musiikkiluokan musiikinopetuksen sisällön valinnassa painottuvat oppilaan harrastus ja musiikin käsitteistön omaksumiseen ohjaava toiminta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 191; Peruskoulun tehostetun musiikin opetuksen järjestämistä tutkineen työryhmän muistio 1978, 36.)

Musiikinopetuksen tavoitteita ei saavuteta, jos kutakin opetuksen osa-aluetta pyritään toteuttamaan joko irrallisena tai poimimalla yksittäisiä tehtäviä ilman tarkoituksenmukaisesta yhteyttä opetukselliseen kokonaisuuteen. Musiikillinen aines tulee hahmottaa kokonaisuudeksi. Oppisisältöjen on liityttävä eheyttävästi muihin oppiaineisiin ja saavutetuille tiedoille ja taidoille tulisi löytää yhtymäkohtia käytännön tilanteisiin. Tehostetun musiikinopetuksen sisällön valinnassa keskeisenä periaatteena on oppilaan harmonisen kokonaiskehityksen edistäminen. Musiikillinen oppiaines sopii elämysten ja asennoitumisen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen myönteiseksi edistäjäksi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 191-192; Peruskoulun tehostetun musiikin opetuksen järjestämistä tutkineen työryhmän muistio 1978, 37.)

Musiikinopetuksen kokeminen miellyttävänä ja viihtyminen opetus-oppimistilanteissa edellyttää mieluisia musiikkielämyksiä. Ne edistävät musiikillisen ajattelun kehittymistä, johon musiikillinen oppiminen perustuu. Työtapoja ja oppiainesta valittaessa päämääränä on tietoisesti rikastuttaa oppilaiden tunne-elämää. Tunne-elämän ja luovan toiminnan edistämiseksi on käytettävä paljon leikkejä ja kokeiluja, jotka herkistävät esteettisten ilmiöiden havaitsemista ja auttavat symbolien oppimista sekä kehittävät ongelmien ratkaisemisessa tarvittavaa luovuutta. Säveltäminen ja luova toiminta tutustuttaa oppilaan musiikin "kielioppiin" sekä syventää musiikillista ymmärtämistä. (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 3; Plummeridge 1991, 51.)

Laulu-, soitto- ja kuuntelukappaleiden valinnassa huomioidaan oppilaiden kehitystaso, mieltymykset ja ajankohtaisuus. Se on motivaation säilymisen kannalta olennaista. Toisaalta musiikinopetuksen eräänä tärkeänä tehtävänä on laajentaa oppilaiden musiikillista ajattelua tarjoamalla mahdollisimman monipuolisesti eri tyylistä musiikkia-
nesta (Plummeridge 1991, 54- 57).

Musiikinopetus perustuu musiikin peruskäsitteiden; rytmin, melodian, muodon ja harmonian sisältämään kokonaisuuteen. Perinteisen nuottikirjoituksen lisäksi annetaan valmiuksia musiikin vastaanottamiseen ja tuottamiseen ajan mukaisella teknologialla ja soittimistolla. Opetuksen sisällöt ovat ilmaisu (tuottaminen), kuuntelu (vastanottaminen) ja musiikkitietous. Musiikillisen oppisisällön tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti muun muassa kulttuurin eri alueita. (Jyväskylän kaupungin koululaitos 1994, 21.)

Musiikkitietous sisältää musiikkitiedon, musiikin teorian ja säveltapailun sekä siihen liittyvät musiikkikulttuurit ja äänen ominaisuudet. Musiikin teoria ja säveltapailu sisältävät perusteet musiikin merkitsemistavoista ja teoreettisista lainalasuuksista sekä tunnistamisesta kullen ja itse ilmaisten musiikillisia ilmiöitä. Teoreettisen pohjan tulee olla vahva. Teoreettisen tiedon etenemisjärjestys on laadittu aikaisemmin opitun tiedon varaan. (Jyväskylän kaupungin koululaitos 1994, 23-27.)

Laulamisen, soittamisen, musiikin kuuntelun ja musiikkiliikunnan kuten myös luovan toiminnan ja ilmaisun ohjaus tulee toteuttaa toisiaan tukevasti. Työtapojen valinnassa aktivoidaan oppilaat mielekkäisiin musiikin kuuntelutottumuksiin ja yhteis- ja ryhmätoimintoihin. (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 19-20; Peruskoulun tehostetun musiikin opetuksen järjestämistä tutkineen työryhmän muistio 1978, 36.)

Arviointi suoritetaan jatkuvasti tarkaillen oppilaan vahvoja alueita yksilöllisten suoritus-
ten tai ryhmäsuoritusten perusteella. Siinä huomioidaan oppilaiden musiikilliset harrastukset ja asenteiden, taitojen ja tietojen kehittyminen. Näitä ovat mm. laulu- ja soittotaidon, rytm- ja melodiatajun, muoto- ja tyyli- ja melodiatajun, harmoniatajun ja musiikillisen muistin kehittyminen sekä oppilaan luovuuden ilmeneminen erilaisissa musiikkitoiminnoissa. Lähtökohtana arvioinnissa on hyvä oppilaantuntemus, avoimet vuorovaikutus-

suhteet ja opettajan kannustus sekä myönteinen ilmapiiri. Arvioinnissa on syytä painottaa käytännön musisointitaitoja. (Peruskoulun tehostetun musiikin opetuksen järjestämistä tutkineen työryhmän muistio 1978, 38-39; Jyväskylän kaupungin koulu-
laitos 1994, 22.)

5 LAADULLINEN TUTKIMUS JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimus kohdistuu yksilön subjektiivisten mielekkyyskokemusten merkitysrakenteisiin. Se edellyttää tulkinnallista ja ymmärtävää tutkimusasennetta. Tulkinta ja ymmärtäminen viittaavat tutkimustehtävän käsitelyyn sen laadullisten ominaisuuksien varassa. Mielekkyyskokemusta ei voi muuttaa määrälliseksi, yksinkertaistaa sitä numeeriseen muotoon, tekemättä vääryyttä sen monimuotoiselle olemukselle. Kokemukset musiikin opiskelusta ja oppimisesta ilmenevät oppilaalle kokonaisvaltaisesti ja niitä ei välttämättä käsitellä tietoisella tasolla vaan kokemus voi säilyä tunteena ja elämysvärinä. Mielestämme parhaan lähtökohdan oppilaiden mielekkäiden kokemusten tutkimiseen musiikkitunneista tarjoaa laadullinen tutkimus.

Laadullisen tutkimuksen kohteena on ihminen ja ihmisen elämismaailma. Elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, joka rakentuu ihmisen muodostamien merkitysten kautta todellisesta maailmasta. Laadullisen tutkimusotteen avulla pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään mielekkyyskokemuksia oppilaan muodostamina merkitysyhteyksinä. Merkitykset ilmenevät aina jonakin toimintana, päämäärän asettamisena, tilanteiden tulkitsemisina, koettuina ja merkityksellisinä elämyksinä tai muina vastaavina ihmisestä lähtöisin ja ihmiseen päätyvinä ilmiöinä (Varto 1992, 23-24).

Tavoitteena on kuvata ilmiön laatua. Tutkimus suuntautuu tutkittavan ilmiön yksilöllisiin piirteisiin, ominaisuuksiin ja ainutlaatuisuuteen. Laadullinen tieto kuvaa ihmisten kokemuksia, mielipiteitä, asenteita ja näkemyksiä. Kvalitatiivisuus viittaa aineiston kielelliseen tekstimuotoisuuteen. Vaikka aineistoa ei olisi kerätty kielellisesti, se muunnetaan sellaiseksi analyysivaiheessa. (Patton 1990, 109; Syrjälä & Numminen 1988, 79-80; Perttula 1995, 52.)

Ilmiö ymmärretään kokonaisuudeksi, joka on enemmän kuin osiensa summa. Jokaista siihen liittyvää tapahtumaa käsitellään ainutlaatuisena yksikkönä, jolloin merkitykset ja niiden yhteydet muihin osiin suhteutetaan laajempaan kokonaisuuteen. Tutkittava ilmiö ymmärretään yhteyksiensä ja merkitystensä kautta muodostuneeksi. Merkitysten muotoutumista määrää ilmiön esiintymiskonteksti, joka on huomiotava. (Patton 1990, 49-52.)

Tutkimusprosessi etenee samanaikaisesti sekä deduktiivisesti että induktiivisesti. Tutkijoilla on olemassa tutkimustehtävistä ennakkokäsityksiä ja oletuksia sekä alustava teoreettinen kehys ja tutkimuksen pääpiirteinen suunnitelma. Aineistoa hankittaessa tutkimustehtävä muuntuu ja täsmentyy. Aineisto ja teoriatausta täsmen-tävät ja rajaavat toinen toistaan, jolloin tutkimus elää koko prosessin ajan. (Mäkelä 1985, 60-65.)

Tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Koska laadullinen tutkimus käsittelee ihmisten elämismaailmaa, ei tutkija ihmisenä voi päästä sen ulkopuolelle. (Varto 1990, 26; Patton 1990, 54-56.) Tutkija tuo oman elämismaailmansa merki-tysyhteydet tutkimukseensa mukaan sekä analysoi ja tulkitsee toisen ihmisen elämis-maailmaa sen kautta. Kvalitatiivisen tutkimuksen rakennetekijöitä ovat:

- 1) toisen ihmisen kokemus,
 - 2) hänen tapansa ilmaista tuota kokemustaan,
 - 3) tutkijan kokemus toisen ihmisen kokemuksesta ja sen ilmaisusta sekä
 - 4) tutkijan tapa ilmaista kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta
- (Perttula 1995, 100).

Laadullisen tutkimuksen päämenetelmänä on tulkinta ja ymmärtäminen. Erityisesti kokemusta tutkittaessa tulkinnan ajatuksena on oletus, että ilmiöt eivät ole elämis-maailmassa sellaisessa muodossa, jotta ne voitaisiin käsitteellistää suoraan. Tutkijan on päästävä tavoitettujen merkitysten taakse. Saadun aineiston "taaksepääseminen" on vaativa tehtävä, sillä monitasoiset kielelliset ilmaukset, sosiaaliset rakenteet, organisaatiot ja muut jäsentymättömät ongelmat edellyttävät tutkijoilta joskus luotta-mista pelkkiin intuitioihinsa. Tulkintaa on seurattava ymmärtäminen. Siinä yhdistetään avatut merkitykset kokonaisuudeksi tutkimustehtävän olettamalla tavalla. Ymmärtämi-

nen tarkoittaa tapaa ottaa tutkimuskohteen mieli haltuunsa. Tutkijat purkavat aineiston tulkinnan kautta ja kokoavat merkitykset yhteen tehtävänannon mukaisesti. (Varto 1992, 58-72.)

Vahvistettujen ja vahvistamattomien asioiden raportointi mahdollisimman laajasti ja kattavasti antaa lukijalle mahdollisuuden muodostaa oman käsityksensä tutkimuksesta ja sen onnistumisesta. Tässä pyrimme antamaan mahdollisimman selvän ja yksityiskohtaisen kuvan tutkimusprosessin luonteesta, etenemisestä ja prosessin aikana tehdyistä valinnoista. (Patton 1990, 54-56; Syrjälä & Numminen 1988, 81.)

5.1 Tapaustutkimus

Mielekkyyden kokeminen liittyy yksilöön kokonaisvaltaisesti ja on monitasoista. Sitä lähestytään menetelmillä, jotka tukevat sen luonnetta. Kokemusten yksilölliset elämänsä ja tulkintatavat edellyttävät tapaustutkimuksen käyttöä. Tapaustutkimus on joustava ja moniulotteinen ja sopii syventämään pienen tutkimusjoukon aineistoa. Sen avulla voidaan kuvailla ja ymmärtää kohdetta yksityiskohtaisesti, syvällisesti ja laajasti sen omassa kontekstissaan. (Patton 1990, 53-54; Syrjälä & Numminen 1988, 14-15.)

Tutkimusjoukko eli tapaus määritellään tutkimusongelmasta käsin. Se voi olla ihminen, tapahtuma tai tilanne, ajanjakso tai yhteisö (Patton 1990, 54). Oppilaiden mielekkyykokemusten merkitysten muodostuminen musiikkituntien vuorovaikutustilanteista rajaa tapauksen oppilaista ja opettajasta koostuvaksi luokaksi, joka tässä tutkimuksessa sijoittuu musiikkiluokkaan.

Ihminen nähdään tietoisena ja aktiivisena toimijana. Toiminta sisältää aina merkityksiä tekijälle itselleen ja muille vuorovaikutuksessa olleille. Oppilaat ja opettaja tulkitsevat ja muodostavat merkityksiä kohtaamistaan musiikkituntien tapahtumista. Niitä kuvailevat mm. oppilaiden perustelut ja mielipiteet koetusta tilanteista. (Syrjälä & Numminen 1988, 15, 82.) Tästä lähtökohdasta päädytään tutkimaan niitä merkityksiä, joita tilanteessa mukanaolleet muodostavat. Erityisesti kiinnostavaa on se, miksi ja millä edellytyksillä sama tilanne musiikkitunnilla koetaan eri tavoin.

Tutkimus kohdistuu opettajan ja oppilaiden arkielämään koulussa. Kiinnostuksen kohteena ovat osallistujien henkilökohtaiset kokemukset, opetuskokonaisuudet ja oppimistilanteet. Mielekkyysskokemusten kartoitus sisältää oppilaiden yksilökohtaiset kokemus- ja merkitysrakenteet.

Tutkimustilanteessa vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välillä on oltava mahdollisimman aitoa ja luonnollista. Aineiston keruupaikka, tutkijan käyttämä kieli ja asennoituminen tutkittavaa vaikuttavat tutkimustilanteen vuorovaikutuksen laatuun ja sitä kautta myös koko tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuksen suorittaminen on tehtävä oppilaille tutussa ja turvallisessa ympäristössä. (Syrjälä & Numminen 1988, 7-11, 81.)

Tapaustudkimuksen eräs piirre on pyrkimys aineiston hankinnan monipuolisuuteen. Eri menetelmin saatuja aineistoja yhdistellään, jolloin niistä tulee toisiaan tukevia ja täydentäviä. Menetelmät eivät kuitenkaan saa viedä tai johdatella aineistoa. (Syrjälä & Numminen 1988, 78-79.) Tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan eri näkökulmista, jolloin avautuu mahdollisuus käyttää ja yhdistää erityyppistä tutkimustietoa.

5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimuksessa lähestytään mielekkyyden kokemista fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen avulla. Päämääränä on ilmiön ymmärtäminen saamalla tietoa toisen ihmisen koetusta maailmasta tutkijan koetun maailman avulla. Kokeminen on inhimillistä toimintaa, jota pyritään lähestymään ilmiön omilla ehdoilla. (Hirsjärvi 1985, 68-79.)

Ihmisen kokemustodellisuus ei ole puhdas objektiivinen todellisuus, sillä kokemukset suodattuvat ihmisen tulkinnan kautta sille tasolle, jossa ne ymmärretään. Tutkimuksessa kohdistutaan siihen, mitä tutkittavat ovat kokeneet ja kuinka he tulkitsevat kokemaansa. Tällaisessa lähestymistavassa ei edellytetä, että tutkija olisi kokenut samat tilanteet kuin tutkittavansa. (Patton 1990, 69-70.)

Inhimillinen toiminta on merkityksellistä ja intentionaalista. Ihminen käsitetään päämääräsuuntautuneeksi toimijaksi, joka käsittelee ja tulkitsee maailmaa merkitysten avulla. Kun ihminen suuntautuu johonkin ympärillään olevaan objektiin, hän pyrkii aina ymmärtämään sitä. Kohdatulle objektille muodostuu ihmisen tajunnassa jokin sitä selittävä ja kuvaava mieli. Tämä ymmärtävä suhde on merkityssuhde. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote korostaa yksilöllisiä merkityksiä. Merkitysten muodostaminen on tajunnallinen ominaisuus. Merkitykset liittyvät aina kaikkiin elämyksiin ja kokemuksiin, sillä ilman elämystä ei ole mieltä. (Hirsjärvi 1983, 32-36; Lehtovaara 1994, 75-78.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa yhdistyy kaksi eri näkökulmaa. Fenomenologia on kiinnostunut yksilöllisistä merkitysrakenteista sellaisinaan ja se rajautuu ihmisten kokemusten kuvailuun. Hermeneutiikka tarkastelee näiden merkitysrakenteiden sosiaalista puolta ja pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään kokemuksia. Näkökulmat sekoittuvat, sillä tutkija ei voi suorittaa ilmiön puhdasta kuvailua liittämättä siihen omia tulkintojaan ja ymmärtämispyrkimystä. (Perttunen 1995, 54-56.)

Tutkimuksen lähtökohtana on arkitodellisuus, jota tarkastellaan oppilaan näkökulmasta käsin; millaisena oppilas mieltää kokemuksensa musiikin opiskelusta ja oppimisesta musiikkiluokalla. Sisäiset merkitysrakenteet ilmenevät kokemuksellisina ilmauksina ja silloin tukeudutaan oppilaiden kuvauksiin ja käsityksiin mielekkyyden kokemisesta musiikkitunneilla. Oppilaan päämääriä ja motiiveja pyritään ymmärtämään vastaamalla kysymykseen mikä? (Hirsjärvi 1983, 40-41; Hirsjärvi 1985, 71-73.)

Tarkoituksena on tavoittaa oppilaan todellisuus sellaisena kuin se hänelle ilmenee ja paljastaa eksplisiittisten ilmaisujen taustalla oleva todellinen merkitys. Oppilaan kokemusten ymmärtäminen on tulkintaa, jossa pyritään mielekkyyden kokemisen merkitysten oivaltamiseen. Tutkija selittää oppilaan kokemuksia omia kokemuksiaan muuntelemalla. Sulkeistamisen avulla halutaan tavoittaa keskeinen ja olennainen ilmiön olemuksesta. Tutkija pyrkii tietoisesti poistamaan oman tapansa ajatella ja muodostaa merkityksiä. Hän karsii ilmiön kannalta epäolennaiset ominaisuudet mielikuvituksen ja intuition avulla siten, että tavoittaa sen mitä mielekkyykokemus tarvitsee olemassaolonsa säilymiseksi. Esimerkiksi aito oppilaan kirjallisen dokumen-

tin ymmärtäminen vaatii ilmausten tulkintaa tekstikokonaisuuteen peilaten, tyylin mukaista tulkitseminen ja keskustelua kirjoittajan kanssa. (Hirsjärvi 1983, 42-47; Hirsjärvi 1985, 71-73; Perttula 1995, 9-12; Lehtovaara 1994, 82.)

5.3 Kirjoitelma

Kertomus on tyypillinen tekstilaji kirjoittamisen ja lukemisen harjoittelussa peruskouluissa. Tekstilajin tuttuuden vuoksi oppilaan on mahdollista kirjoittaa tuotos, johon hän pystyy sisällyttämään laajemmin emotionaalisia virityksiä ja toiminnan motiiveja sekä kuvata pulmatilanteita ja ihmisten käyttäytymistä. Kertomukselle on ominaista se, että sen avulla kirjoittaja kuvaa havaintojaan, kokemuksiaan ja tuntemuksiaan koetuista tai kuvitellusta tilanteesta. Silloin tapahtumissa tai tilanteissa painottuvat kokemuksellisuus ja emotionaalisuus. (Vähäpassi 1987, 96-99; Apo 1990, 62.)

Kertomus on kokemuskeskeinen kirjoituslaji, jossa toimijana ja kokijana on "minä". Se asettaa kirjoittajan tekstin keskipisteeksi ja yleensä oppilaat haluavatkin kirjoittaa ensimmäisessä persoonassa. Kirjoitelman suuntaaminen kirjoittajan henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvaksi ei ole niin vaativaa kuin kuvitteellisen kertomuksen tuottaminen. Kirjoitelman erääksi ongelmaksi voi tulla sisällöllinen niukkuus. Etuna on kuitenkin se, että oppilaat voivat ilmaista kokemuksiaan luonnollisemmin. (Ruth & Murphy 1988, 256.)

Kirjoittaminen on monimuotoinen prosessi, jossa kokemusten sisältämät tunteet, tiedot, odotukset ja asenteet on jo ajatuksissa muunnettava kielellisiä ilmaisukeinoja käyttämällä konkreetteiksi sanoiksi ja lauseiksi. Se vaatii oppilaalta luovaa ongemanratkaisukykyä. Tehtävänannon pohjalta kirjoittaja palauttaa mieleensä aiheeseen liittyviä kokemuksiaan, mielikuvia, tilanteita, tietoja ja mielipiteitä. Niitä valikoiden ja jäsentäen kirjoitelman ydinajatus täsmentyy ja tarkentuu. Kirjoittaja tulkitsee kirjoitusprosessin alussa tehtävän merkityksen ja pyrkii toimimaan se mukaisesti kirjoitusprosessin aikana. (Linnankylä, Mattinen & Olkinuora 1989, 9; Ruth & Murphy 1988, 244.)

Kirjoitelman otsikointi vaikuttaa oppilaiden valintoihin ja sisältöihin. Niissä on huomioitava tekstin tavoite, ulkoisten tekijöiden vaikutus sekä se, ketkä tekstiä kirjoittavat. Luokan sosiaalinen ympäristö saattaa vaikuttaa oppilaan mahdollisuuteen kirjoittaa aiheesta. Ongelmia voi myös syntyä, jos oppilas ei ymmärrä otsikossa olevia käsitteitä oikein. Niiden tulee olla yksiselitteisiä ja selkeitä, jotta jokainen pystyy ymmärtämään ohjeen merkityksen. Ruthin ja Murphyn (1988, 62-63) mukaan hyvä otsikko a) sisältää selkeän päämäärän, b) on merkityksellinen oppilaalle, c) kohdistuu erityisiin tai rajattuihin tilanteisiin, d) sisältää vihjeen tai ehdotuksen tilanteesta ja e) rohkaisee oppilasta kirjoittamaan aiheesta. Otsikko tulee olla riittävän konkreettinen ja liittyä oppilaan kokemusmaailmaan. Sen on sopivassa määrin sisällettävä mahdollisuus henkilökohtaiseen lähestymistapaan, jotta kirjoittaja voisi vapaasti ilmaista käsityksensä aiheesta.

5.4 Teemahaastattelu ja kysely

Tutkimushaastattelun tarkoituksena on selvittää ja tarkentaa mielekkyyden kokemisesta saatua aineistoa. Lähtökohtauetuksena on, että jokaisen oppilaan näkökulma on merkityksellinen ja täynnä tietoa (Patton 1990, 278). Haastattelun avulla saadaan selville tunteita, ajatuksia, tavoitteita, mielipiteitä ja aikaisempia kokemuksia. Se täsmentää oppilaan tapaa jäsentää kokemuksiaan ja niille antamiaan merkityksiä. Tulokseksi saadaan laadullista tietoa kokemuksista, kun pyritään selvittämään mitä ja miten toinen ajattelee. (Patton 1990, 278; Syrjälä & Numminen 1988, 94.)

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Heidän on hyväksyttävä sekä toisensa että kyseessä olevan tehtävän tarkoitus. Vuorovaikutus tapahtuu erilaisten sääntöjen ja roolien kautta. Tässä sosiaalisessa prosessissa oppilas voi tuntea olevansa ulkopuolinen osallistuja tai alisteisessa asemassa oleva, jos hän ei ole motivoitunut haastatteluun tai kokee haastattelijan dominoivana. Vaikka tutkimushaastattelu ei ole koskaan vapaata, se voi kuitenkin olla avointa ja vilpittöntä (Syrjälä & Numminen 1988, 98-99, 94).

Haastattelijan omat mielipiteet ja tulkinta vaikuttavat siihen, millaisiin asioihin hän kiinnittää huomionsa haastattelutilanteessa. Tutkijan subjektiivisuus voi vääristää tutkimustietoja tai auttaa tutkittavaa avautumaan. Jotta haastattelu onnistuisi, on haastattelijan oltava aidosti kiinnostunut haastateltavan kokemus- ja elämysmaailmasta, oltava herkkä ja joustava sekä omattava riittävät keskustelu- ja kuuntelutaidot. Kysymysten esittämisessä on huolehdittava, että haastateltava ymmärtää kysymysten merkityksen oikealla tavalla ja että kommunikaatio tapahtuu haastateltavan kielellisten valmiuksien ehdoilla. (Patton 1990, 245; Syrjälä & Numminen 1988, 110.)

Teemahaastattelu perustuu tutkijoiden etukäteen rakentamiin aihepiireihin. Se sopii tutkimusmenetelmäksi tilanteissa, kun tutkitaan vaikeasti lähestyttävää aihetta tai kun tutkittavaa ilmiötä voisi olla muuten hankala käsitteellistää. Teemahaastattelulla varmistetaan, että jokaiselta haastateltavalta saadaan samat tiedot. Teemat muodostetaan tutkimuksen viitekehyksen mukaisesti. Laadullisen tutkimuksen induktiivinen lähestymistapa mahdollistaa aineiston ja teorian välisen vuorovaikutuksen tutkimusprosessin aikana. Näin teema-alueiden valintaan vaikuttaa jo saatu tutkimusaineisto. Teemahaastattelun kautta tarkastellaan tutkittavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään siitä. Kiinnostuksen kohteena on ilmiön perusluonteen ja ominaisuuksien löytäminen. (Patton 1990, 283-284.)

Teemahaastattelun muoto voi rakentua eri haastattelutyylejä yhdistämällä. Käytetty teemahaastattelu sisältää strukturoidun avoimen haastattelutyylin. Oppilaille esitetään samat avoimet kysymykset samassa järjestyksessä, mutta tarkennetaan joitain teema-alueita lisä- tai syventävin kysymyksin. (Syrjälä ja Numminen 1988, 100-102.)

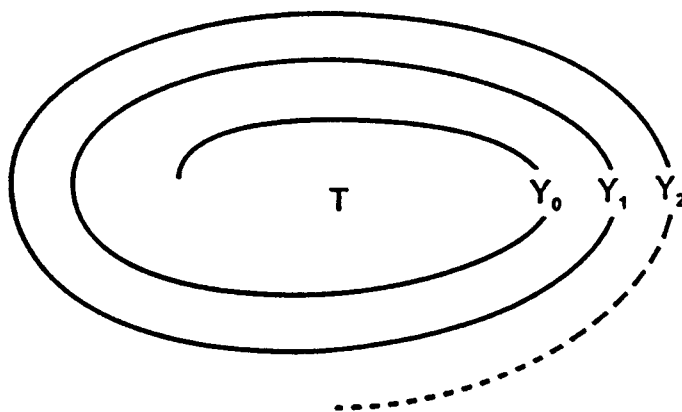
Haastatteluaineiston analyysissä on erotettava Piagetin (1951) mukaan onko vastaus a) satunnainen, jolloin lapsi ei ole kiinnostunut aiheesta, b) sepittämistä, jos lapsi keksii vastauksen, johon ei kukaan voi uskoa, c) johdettu vakaumus, jos kysymys on johdatteleva, d) "vapautettu" vakaumus, kun lapsi miettii tarkkaan ja ilmaisee mielipiteensä ensimmäisen kerran haastattelun aikana vai e) spontaani vakaumus, kun ongelma on tuttu ja vastaus on harkinnan tulos. (Horppu 1993, 63.)

Kyselyn avulla hankitaan tietoja valmiilla kysymyslomakkeella. Se voi koskea osaan tutkittavasta joukosta ja se soveltuu mm. tilanteessa, kun tiedusteltavia asioita on vähän. Kyselyn etuina ovat mahdollisuus huolelliseen etukäteissuunnitteluun sekä se, että vastaja saa itse valita ajankohdan, jolloin kirjaa vastauksensa lomakkeeseen. (Järvinen & Järvinen 1995, 98-99.)

Musiikkiluokan opettajalle suunnatun kyselylomakkeen tarkoituksena on saada tietoa musiikkitunnin opetus- ja arviointikäytännöistä. Kyselylomake rakentuu vastausvaihtoehtojen ja avoimien kysymysten muodossa. Kysymysten muotoilussa pyritään yksiselitteisyyteen ja selkeyteen. Vastausvaihtoehdot on suunniteltu vapaamuotoisiksi. Opettaja rastittaa vaihtoehdon, joka on toteutunut tai on yleinen opetuskäytäntö luokan musiikkitunneilla. Jokaiseen kysymykseen opettajalla on mahdollisuus lisätä omat huomionsa, jos ne poikkeavat vaihtoehdoissa esitetyistä. Avoimet kysymykset liittyvät asioihin, joista vain luokan opettaja tietää. Haastattelu ja kysely sopivat täydentämään toisiaan aineiston mahdollisimman kattavassa hankinnassa. Niiden kautta voidaan hankkia sellaista tietoa, jota voi saada vain henkilöltä itseltään (Järvinen & Järvinen 1995, 104).

5.5 Koetun mielekkyyden ymmärtämisen tulkintamalli

Mielekkyyden kokemisen ymmärtäminen nähdään prosessina, jossa yksittäiset osat voidaan ymmärtää vain suhteuttamalla ne kokonaisuuteen. Tulkinta rakentuu hermeneuttisen kehän mukaisesti. Hermeneuttinen kehä on tapa ymmärtää kohdetta ja kuvata tulkintaprosessia. Prosessi kuvataan näennäisesti kehämäiseen muotoon (kuviot 6). Tutkijoille tutkimusaiheesta muodostunut esiyymmärrys kommunikoi jatkuvasti aineiston ja teoreettisten käsitteiden kanssa tulkintaprosessin aikana. Metodien luonteeseen kuuluu ettei ymmärtämisellä ole absoluuttista alkupistettä. Ennakkokäsitykset vaikuttavat ymmärtämisprosessiin. Tämä esiyymmärrys suuntaa tutkijoiden havainnointia ja se muuntuu tulkintaprosessin edetessä. (Varto 1992, 69; Siljander 1988, 115.)



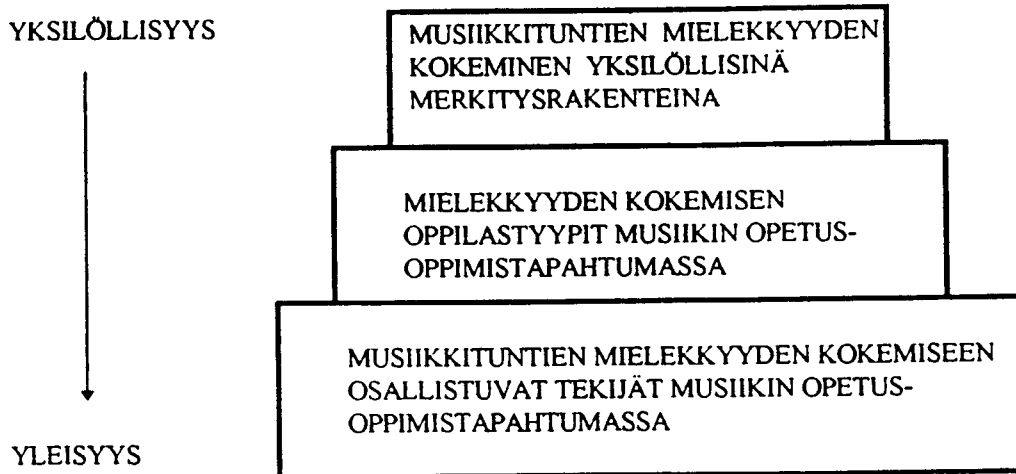
Kuvio 6 Hermeneuttinen spiraali (Siljander 1988, 114).

Prosessi lähtee liikkeelle olemassaolevasta esiyymmärryksestä Y_0 , joka vaikuttaa aineiston merkityksen tulkintaan T . Tulkinta suuntaa esiyymmärrystä, jolloin prosessin edetessä tutkijoiden ymmärtämysyhteydet ja käsitykset tulkittavasta kohteesta muuttuvat Y_1 :ksi. Jokainen aineiston lukukerta muuttaa alkuolettamuksia ja aineiston merkitykset järjestyvät uudelleen hieman toisella tavalla. Eteneminen kehällä paljastaa kaksi asiaa: lukukerta vie aina lähemmäs kohti tutkimuskohteen mieltä ja samalla se syventää tutkijoiden itseymmärrystä. (Siljander 1988, 115; Varto 1992, 69.)

Tutkittavan ilmiön osien suhde kokonaisuuteen on vuorovaikutteisesta. Kokonaisuus rakentuu osiensa kautta, mutta osien suhde selkiintyy vasta, kun ne liitetään kokonaisuuteen. Ilmiötä voidaan ymmärtää osien kautta, mutta niiden merkitys kokonaisuuden kannalta ilmenee vasta tarkasteltaessa ilmiötä kahdella tasolla, osia ja kokonaisuutta. Loputon päätelmien kasautuminen antaa tutkimusprosessille väliaikaisuuden leiman. Tutkijat korjaavat tutkimustehtäviä muuttuneiden ennako-oletusten mukaisesti ja käsitteiden määrittely muovautuu lopullisesti vasta tulkinnan etenemisen aikana. Hermeneuttista kehää leimaa sulkeutumattomuus. (Siljander 1988, 117.)

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimusasetelmassa tarkastellaan mielekkyyden kokemista eri tasoilla. Empiiriset tutkimustehtävät jäsentyvät kahteen pääalueeseen. Ne sijoittuvat mielekkyyden kokemisen yksilöllisyyden ja yleisyyden ulottuvuudelle (kuvio 7).



Kuvio 7 Tutkimustehtävät ja niiden suhde musiikkiluokkalaisten mielekkyyden kokemiseen musiikkitunneilla ulottuvuudella yksilöllisyys-yleisyys.

Kuvion pohjalta esitämme kysymyksiä mielekkyyden kokemisen rakentumisesta, laadusta ja sisällöstä musiikkitunneilla musiikkiluokan oppilailla.

- 1) Mitä tekijöitä oppilaan mielekkyyskokemus sisältää ja miten se on rakentunut?
- 2) Millaiseksi muodostuu musiikkituntien mielekkyyden kokeminen yksilökohtaisina merkitysrakenteina?
- 3) Miten merkitykset rakentuvat eri oppilailla ja voiko heitä jakaa oppilastyyppeihin musiikkituntien mielekkyyden kokemisen perusteella?
- 4) Miten musiikkiluokan oppilaat kokevat musiikkitunneilla musiikin opiskelun ja oppimisen mielekkyyden ja millainen suhde mielekkyyskokemuksella on musiikin opetus-oppimistapahtumassa osallistuviin tekijöihin?

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA ANALYYSIMALLIN MUOTOUTUMINEN

Tutkimusaineisto kerättiin kolmessa vaiheessa. Toukokuussa 1995 musiikkiluokan oppilaat kirjoittivat kirjoitelmat ja viikon kuluttua kirjoitelman kirjoittamisesta suoritimme oppilashaastattelut. Elokuussa 1995 jouduimme uusimaan viiden oppilaan haastattelut, koska ne olivat tuhoutuneet äänitysteknisen vian vuoksi. Samalla haastattelimme myös opettajaa ja jätimme hänelle kyselylomakkeen täytettäväksi.

7.1 Tutkimusjoukko ja esitestaus

Tutkimus tehtiin Huhtasuon ala-asteen viidennellä musiikkiluokalla. Luokalla oli 25 oppilasta, joista 19 tyttöä ja 6 poikaa. Musiikkiluokan opettaja oli opettanut luokkaa kolmannelta vuosiluokalta lähtien. Lopullinen tutkimusaineisto sisälsi 23 oppilasta ja opettajan. Kaksi oppilasta puuttuu aineistosta, koska toinen oppilaista ei ollut koulussa haastatteluaineistoa kerättyä ja toisen oppilaan kielelliset valmiudet eivät riittäneet mielekkyyden kokemisen luotettavaan analysoimiseen. Kirjoitustilanteessa yksi oppilas oli poissa, mutta hän kirjoitti kirjoitelmansa seuraavana päivänä eristetyssä tilassa.

Musiikkiluokkien toiminta koulussa edellyttää, että siellä on erillinen musiikkiluokka. Musiikkiluokassa on kiinteät soitinvalikoimat ja välineet. Musiikinopetus voidaan suorittaa näin vaivattomasti ja ilman suuria järjestelyjä. Koulussa oli neljä musiikkiluokkaa, jotka kaikki käyttivät koulun yhteistä musiikkiluokkaa. Tutkimusluokalla oli yksi tunti viikossa musiikkia musiikkiluokassa ja loput musiikin tunnit pidettiin omassa luokassa. Kotiluokkaan voitiin siirtää joitakin yksittäisiä soittimia musiikkiluokan varusteista kuten metallofoneja ja rytmisoittimia.

Suoritimme esitestauksen kirjoitelmaotsikoiden soveltuvuudesta kolmella oppilaalla, jotka harrastivat musiikkia aktiivisesti. Tarkoituksena oli keskittää oppilaiden mielenkiinto musiikkituntien mielekkyyden kokemusten kuvailuun. He saivat aikaa muutaman päivän. Toinen tutkijoista tunsii oppilaat henkilökohtaisesti ja tapasi heitä viikottain.

Harkitsimme kirjoittamista motivointikuvan pohjalta, joka olisi antanut virikkeitä kirjoitelman sisältöön. Luovuimme kuvasta, koska se saattaisi rajoittaa oppilaiden ajatusmaailmaa tutkijoiden ennakkokäsitysten mukaisesti. Kirjoitelman esitetaus sisälsi otsikot: 1. Mielenkiintoisin musiikintuntini, 2. Tällainen olisi unelmieni musiikin tunti, 3. Tupsahdin keskelle kivaa ja iloista musiikintuntia ja 4. Ohjeet uudelle musiikinopettajalleni. Otsikoinneilla pyrittiin saavuttamaan mielekkäiden kokemusten kuvaus, annettiin mahdollisuus toiveiden esittämiseen, mielikuvituksen käyttöön ja käsitysten viestittämiseen suoraan musiikinopettajalle. Esitetausoppilaat kommentoivat otsikoita ja ohjeiden selkeyttä tehtävää kirjoitelman lisäksi. Tutkimusta varten kirjoitettavasta versiosta poistimme ensimmäisen otsikon, sillä se oli samantyyppinen kuin otsikko 2. Se selkiytti otsikon valinnan vaihtoehtoja.

7.2 Tutkimuksen suorittaminen: kirjoitus- ja haastattelutilanteet

Kirjoitelmien avulla pyrittiin saamaan tietoa oppilaan kokemuksista ja käsityksistä mielekkäiden musiikkituntien sisällöstä. Pyrkimyksenä oli lähestyä mielekkyyden kokemista oppilaiden omien viitekehysten ja merkitysyhteyksien kautta ilman, että tutkijoiden oletukset tai ennakkokäsitykset vaikuttaisivat kirjoitelmien sisältöön tai muotoon.

Oppilaat kirjoittivat kirjoitelman aamupäivällä kello 10-11. Aikaa kirjoittamiseen varattiin noin 60 minuuttia. Käytimme kirjoitelma -termiä ainekirjoituksen sijasta. Näin toivoimme saavamme oppilaat kirjoittamaan vapaammin, ettei koulun ainekirjoituksen herättämät mielikuvat ja odotukset vaikuttaisi kirjoitelmien sisältöön.

Tutkimusta varten oppilaat kirjoittivat kirjoitelmansa valitsemalla yhden seuraavista otsikoista: 1. Tällainen olisi unelmieni musiikintunti, 2. Kirje uudelle musiikinopettajalleni ja 3. Tupsahdin keskelle kivaa ja iloista musiikintuntia. Otsikkolomake sisälsi myös lyhyitä, motivoivia ohjeita kirjoitelman sisältöön (ks. liite 4). Halusimme korostaa kirjoitelmassa sen kertomuksellista muotoa ja annoimme erillisen ohjeen ettei tekstiä saa kirjoittaa pelkästään ranskalaisin viivoin.

Taululla olevat ohjeet sisälsivät tietoja kirjoitelmasta ja kirjoitelmatilanteesta (ks. liite 3). Ne olivat selkeitä ja koskivat huolellisuutta, kirjoitelman ulkoasua ja kirjoitelman palautusta. Kirjalliset ohjeet olivat koko kirjoitustilanteen ajan näkyvillä taululla. Tällä menettelyllä pyrittiin joustavuuteen ja työrauhan säilymiseen.

Tunnin alussa esittelimme itsemme, motivoimme oppilaita korostamalla heidän osuuttaan tutkimuksessa ja selvitimme kirjoitelmien käyttötarkoituksen tutkimusaineistona. Painotimme sitä, eivät kirjoitelmat vaikuta esimerkiksi musiikin numeroon ja niiden sisältöä ei lue kuin tutkijat. Tämän jälkeen luimme vielä taululla olevat ohjeet.

Kirjoituspaperiksi oli valittu ainekirjoitusvihko -paperi. Sen ulkonäkö aiheutti joillekin oppilaille epäselvyyttä, koska se erosi luokassa käytetystä ainekirjoituspaperista. Ohjeidenannon jälkeen jaoimme kirjoituspaperit ja otsikkopaperit luokan normaalin käytännön mukaisesti. Korostimme, ettei kirjoitelmat vaikuta oppilaiden musiikin numeroon eikä niiden sisältöjä lue muut kuin tutkijat. Aikaa valmisteluihin kului noin viisi minuuttia.

Aihepiiri näytti tuntuvan joillekin oppilaille alussa vaikealta. Luotimme kuitenkin siihen, että oppilaat löytäisivät mieleisensä otsikon. Kirjoitelmalle annettiin ohjeissa tietty vähimmäispituus. Tällä pyrittiin siihen, että kirjoitelmaa ei tehtäisi hätiköiden, vaan että oppilaat paneutuisivat siihen. Muutamat oppilaat kritisoivat annettua vähimmäispituutta. Totesimme, että luotamme oppilaiden omaan harkintakykyyn. Jos he kirjoittavat monipuolisesti vähemmälläkin sivumäärällä, he voivat niin tehdä.

Kirjoitustilanteen aikana vastailimme oppilaiden kysymyksiin, joita esitettiin viittaamalla. Oppilaat istuivat puolikaassa. Kaksi oppilasta kävi luokan ulkopuolella ja eräs vaikutti levottomalta käyden teroittamassa kynäänsä useasti. Luokassa ei vallinnut täysi hiljaisuus. Luokassa oli myös melko kuuma.

Oppilailla oli seuraavalla tunnilla matematiikan kokeet. Edellisenä päivänä heillä oli ollut vaikea musiikin teoriakoe tutkintotasoltaan 1/3. Keskittymiseen saattoi myös vaikuttaa se, että luokan bändi soitti aamunavauksessa, jossa oli myös muuta ohjelmaa. Saman viikon perjantaina oli tulossa koulun suurjuhlat, jotka työllistivät

sekä koulun oppilaita että opettajia.

Oppilaiden kirjoitelmat luettiin useasti läpi ja niistä poimittiin mielekkyyden kokemista koskevia asioita, käsityksiä ja kokemuksia. Poimitut kommentit luokiteltiin sekä yleisesti koko luokkaa koskeviin että yksilöittäin eroaviin aihepiireihin. Oppilashaastattelussa täsmennettiin oppilaan kirjoitelmassa ilmaisemia käsityksiä musiikkintuntien miellyttävyydestä ja hauskuudesta sekä musiikin opiskelusta ja oppimisesta.

Haastattelu pohjautui oppilaiden kirjoitelmien ja tutkijoiden alustavaan teoriataustaan mielekkyyden koostumisesta musiikkitunneilla. Puolistrukturoiden teemahaastattelun kysymykset muotoutuivat seuraavien teemojen ympärille:

1. Harrastaminen (musiikillinen aktiivisuus koulun ulkopuolella),
2. Mielekkään musiikin opiskelun eri osa-alueet (oppilaan yksilöllinen kokemus ja mielipide),
3. Mielekäs musiikkitunti (käsitys mielekkäästä musiikkitunnista),
4. Luokkaan liittyvät fyysiset kehystekijät (aistit ja tunne),
5. Opettajaan ja musiikinopetukseen liittyvät asiat (mielipiteet ja tunne) ja
6. Minä musiikkiluokassa (tunne).

Kysymykset oli rakennettu puolistrukturoiduiksi ja niiden tehtävänä oli lähinnä tukea haastattelun kulkua. Kysymykset esitettiin samassa järjestyksessä jokaiselle oppilaalle. Mielekkään musiikin opiskelua koskevat osa-alueet ja kysymykset esitettiin jokaiselle oppilaalle ainutkertaisina. Sisältö poimittiin oppilaan kirjoitelmasta ja tämä kohta haastattelua oli jokaiselle oppilaalle erilainen. Muut kysymysten aihepiirit olivat samat (ks. liite 5).

Puolistrukturoitu teemahaastattelu suoritettiin kirjoitelmaa seuranneella viikolla. Pyrimme saamaan haastattelutilanteista mahdollisimman viihtyisiä ja turvallisia. Mikrofonit olivat pieniä ja melko huomaamattomia. Jotkut oppilaat reagoivat haastattelun alussa mikrofoniin. Selitimme niiden olevat ainoastaan meitä tutkijoita varten. Oppilaat eivät näyttäneet jännittävän haastattelun äänitystä. Haastattelu kesti noin 10 minuuttia oppilasta kohden.

Toinen tutkijoista haastatteli tietokonehuokassa ja toinen välinevarastossa. Koska luokkia ei oltu varattu erikseen, haastattelutilanteita häiritsivät välituntimeteli, muiden oppilaiden koputtelu oveen ja vahingossa tilaan pyrkivät opettajat.

Jokaisen haastatteluhuokion jälkeen merkitsimme muistiin mielikuvan haastatellusta oppilaasta, haastattelun ilmapiiristä ja muista haastattelutilanteeseen liittyvistä seikoista. Tällä menettelyllä pyrimme siihen, että aineiston käsittelyvaiheessa pysyisimme tulkitsemaan haastattelu mahdollisemman tarkasti sekä voisimme palauttaa mieleen yksittäisten haastattelutilanteiden etenemisen ja tunnelman.

7.3 Aineiston käsittely ja kokemusten fenomenologis-hermeneuttinen analyysimalli

Kirjoitelma- aineisto käsiteltiin ensimmäisen kerran tiiviisti ja ripeästi, sillä haastattelun rakenne ja sisältö pohjautuivat siihen. Tarkastelimme kirjoitelmia soveltaen niihin Satu Apon (1990) kertomuksen sisällön analyysiä. Luimme kirjoitelmat nopeasti läpi saadaksemme niistä kokonaisvaltaisen käsityksen. Ensimmäisen lukukerran jälkeen kirjasimme jokaisesta kirjoitelmasta ylös yleisvaikutelmaan sekä kirjoitustyyliin, sisältöön ja merkityksiin liittyvän alustavan hahmotelman. Käsittelyvaihetta voi luonnehtia intuitiiviseksi ja mielikuviin perustuvaksi, sillä kirjoitelmien sisältöä ei tarkasteltu teoreettisten käsitteiden kautta. Tutkijoiden esiyymmärrys ohjasi tiivistelmien tekoa. Pyrimme ammentamaan aineistoa sen mahdollistamien rajojen puitteissa.

Ennen merkitysanalyysiä poimimme yksityiskohtaisesti kirjoitelmista sellaiset positiivisesti latautuneet adjektiivit, jotka liittyivät mielekkyyden kokemiseen musiikkitunneilla. Ne kohdistuivat erilaisiin musiikin opetukseen ja oppimiseen liittyviin objekteihin, tapahtumiin, tunteisiin ja sosiaaliseen vuorovaikutuksen luonteeseen. Tämä analysointivaihe nosti esiin joitakin mielekkyyden kokemiseen vaikuttavia ja siihen osallistuvia tekijöitä musiikkitunneilla. Mielekkyyden kokemisen ilmaiseminen kirjallisessa muodossa saattoi olla oppilaille hankalaa. Sen vuoksi analyysiksi valittiin yksilöllisiä merkityksiä tarkasteleva analyysimalli, jota täydennettiin aineiston tulkinnalla.

Tutkimuksessa sovellettiin Juha Perttulan (1995, 64-95, 117-174) esittämää fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää kokemusten merkitysten tutkimisessa. Analyysimetodi liitettiin tämän tutkimuksen puitteissa mielekkyyksiön teoreettisiin lähtökohtiin. Mielekkyyden kokemista lähestyttiin kasvatopsykologisen tiedon kautta. Aineistoa lähestytään hermeneuttisen päättelyn kautta. Tajunnallisten toimintojen analyysi kohdistuu merkityksiin, jotka ymmärretään yksilöllisesti.

Analyysimalli sisältää *yksityisen* ja *yleisen* tason. Näiden sisällä analyysi ja aineiston käsittely etenee tiettyjen osavaiheiden kautta. *Merkitys* tarkoittaa yksittäistä, jonkun tietyn sanoman tai viestin sisältämää osaa tutkimusaineistossa. *Merkitysrakenne* on se kokonaisuus, joka muodostuu yksittäisistä merkityksistä, jotka suhtautuvat toisiinsa joko säilyttäen mielekkyyttä tai luoden epämielikkyyttä. Yksityisen tason analyysissä pyrimme saavuttamaan oppilaiden muodostamia merkityksiä ja niistä rakentuneita yksilöllisiä merkitysrakenteita, jotka koskivat mielekkyyden kokemista musiikkitunnella. Yleisen tason analyysissä muodostamme jokaisen oppilaan merkityssisällöistä mielekkyyksiön yleisen, tässä tutkimusjoukossa vallitsevan merkitysrakenteen.

Analyysimetodi muodostuu kahdesta vaiheesta ja niiden sisältämistä osavaiheista. Metodien ensimmäisessä vaiheessa tarkastellaan mielekkyyden kokemista yksittäisten oppilaiden muodostamina merkityksinä. Toisessa vaiheessa tarkastellaan yleistä tasoa eli luokan tasolla vallitsevaa mielekkyyden kokemista. Kirjoitelma- ja haastatteluaineisto yhdistettiin mielekkyykokemusten merkitysanalyysissä.

7.3.1 Yksityisen tason analyysi

Ensimmäisessä (1) osavaiheessa tutustutaan kirjoitelma- ja haastatteluaineistoon lukemalla ne huolellisesti ja avoimesti läpi. Tutkijat pyrkivät asettumaan oman luonnollisen asenteensa ulkopuolelle sulkemalla tietoisesti pois omat ennakkokäsityksensä. Päämääränä on tavoittaa oppilaan ilmaistujen kokemusten merkitys sellaisena kuin oppilas sen mahdollisesti on kokenut ja ymmärtänyt. Tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen ei tutustuta kuin pinnallisesti, jolloin tutkimusaineiston avoin hahmottaminen mahdollistuu.

Toisessa (2) osavaiheessa käsitellään ja määritellään tutkimusaineistosta selkeästi esiinnousevat mielekkyyden kokemista käsittelevät teemat. Oppilasaineistot luetaan useaan kertaan läpi, jolloin teemoja tarkennetaan, muunnetaan ja niistä varmistutaan. Teema-alueiden tarkoituksena on rajata ja kuvata mielekkyyden kokemiseen musiikkitunnilla osallistuvia tekijöitä. Muotoutuvat teemat tulevat sisältämään tässä tutkimuksessa kaiken tutkimusinformaation. Oppilaiden aineistoista rajataan merkityksen sisältämät yksiköt ja se sijoitetaan teema-alueeseen. Tämä tapahtuu intuitiivisesti ja mielikuvia käyttäen. Merkityksen sisältämä yksikkö on aineistosta rajattu osa, joka sisältää yhden tietyn viestin tai sanoman. Yksikön laajuus voi vaihdella muutamasta sanasta virkkeisiin. Merkityksen sisältämän yksikön valinta ja rajaaminen perustuu sen sisältöön, ei yksikön ilmaisutapaan, muotoon tai laajuuteen.

Kolmannessa (3) osavaiheessa jokaisen oppilaan aineistoista rajatut, merkityksen sisältämät yksiköt käännetään yleiskielelle. Muuntaminen yleiskielelle tapahtuu mielikuvatasolla ja muodostunut merkitys ilmaistaan mahdollisimman yksiselitteisesti, selkeästi ja ilmaisuvoimaisia sanoja käyttäen. Siten pyritään tavoittamaan oppilaan ilmaisema merkitys hänen kokemustensa mukaisesti.

Seuraavaksi, osavaihe 4, merkityksen sisältämä yksikkö ja siitä tehty yleiskielinen muunnelma liitetään tutkimusaineistosta nousseisiin teema-alueisiin. Saman sisältöiset ja saamaan teema-alueeseen kuuluvat merkitykset yhdistetään. Teema-alueittain muodostettu yksilökohtainen merkitysrakenne mielekkyyden kokemisesta musiikkitunneilla ilmaistaan eräänlaisena kertomuksena. Se on kuvaus, jossa pyritään tavoittamaan yksilökohtaisesti mielekkäät merkitysyhteydet.

Viimein osavaihe (5) sisältää oppilaan merkitystihentymät kertomuksena. Siinä oppilaan merkitysrakennetta tulkitaan hermeneuttisen tulkintamallin kautta. Oppilaan aineiston tulkinnessa käytetään vertailukohteena opettajalta saatuja tietoja musiikkitunneista. Pyrimme ymmärtämään ja tulkitsemaan oppilaan mielekkyyden kokemista musiikkitunneilla kokonaisvaltaisesti sen ilmenemiskontekstissaan.

7.3.2 Yleisen tason analyysi

Tutkimusaineistoa tarkastellaan yleisellä tasolla. Kiinnostuksen kohteena ovat ne kuvitellut yleiset kokemukset, jotka muodostuvat kaikkien luokan oppilaiden yksilökohtaisista merkityksistä. Ne ovat tutkijoiden luomia eivätkä oppilaiden ilmauksia. Yksilökohtaiset merkitykset ovat esimerkkinä kaikille oppilaille yhteisistä kokemuksista. Merkitykset irrotetaan niiden ainutkertaisista yhteyksistään eikä niissä näy enää yksittäisen oppilaan kokemus.

Ensimmäisessä (1) osavaiheessa aineistoa jäsentävät teema-alueet muodostetaan kaikkien oppilaiden yksilöllisistä merkitysrakenteista havainnoimalla, erittelemällä ja niitä tulkitsemalla. Teoreettiset oletukset suuntaavat teema-alueiden muodostumista. Teema-alueiden alle sijoitetaan aineistosta kaikki ne tiedot, jotka liittyvät kyseiseen teemaan. Niistä tehdään tarpeeksi väljiä, jotta tutkimuksen kannalta merkityksellisiä tietoja ei jää pois. Tässä analyysivaiheessa pohjana käytetään teemahaastattelun runkoa.

Toisessa (2) osavaiheessa muodostuneet teema-alueet jaetaan sitä jäsentäviin alateemoihin. Niihin sijoitetaan oppilasaineistosta jokainen yleiskielelle tiivistetty merkityksen sisältävä yksikkö. Tällöin kirjataan ylös keneltä mikäkin merkitys on lähtöisin. Näin voidaan vielä tarkastaa, onko merkitys ymmärretty ja kuvailtu oikealla tavalla.

Kolmannessa (3) osavaiheessa aineistoa käsitellään yleisesti ja tutkittavien yksilölliset merkitykset muodostavat ilmiön yleisen merkitysrakenteen. Muodostunut merkitysrakenne pyritään hahmottamaan kokonaisuutena, jota kuvataan luokkatasolla ilmenevien teema-alueiden kautta. Tuloksena saadaan yleiskuva musiikkiluokassa mielekkyyden kokemiseen musiikkitunneilla vaikuttavista tekijöistä. Ne muodostuvat yksilöllisten kokemusten kautta ja sisältävät kaikkien tutkittavien kohdalla ilmenneet mielekkyyteen liittyvät ja sen kannalta tärkeät yhteydet ja merkitykset.

8 TULOKSET

Tulokset esitetään kolmella eri tavalla. Musiikkituntien kokemista mielekkäänä tarkastellaan ensin erilaisten oppilastyypin kautta. Kolmeen oppilastyypin syvennyttään lähemmin kolmen yksittäisen oppilaan merkitysanalyysin kautta. Lopuksi näkökulmaa mielekkyyden kokemiseen musiikkitunneista laajennetaan, jolloin kohteena ovat kaikki luokan oppilaat. Siinä jokaisen oppilaan merkitysanalyysit yhdistetään muodostamaan käsitys mielekkyyden kokemisesta luokassa. Tulosten esitystapa etenee yksityiseltä analyysitasolta yleiselle tasolle. Opettaja-aineisto sisälsi kyselyn ja puolistrukturoidun teemahaastattelun. Tätä aineistoa emme raportoi tuloksissa, koska sen pääasiallinen tarkoitus on ollut tukea oppilasaineiston tuloksia. Opettajan näkemykset ja kokemukset ovat selkeyttäneet käsitystä luokan toiminnasta, musiikkikasvatuksesta, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja mielekkästä musiikin opiskelusta musiikkiluokalla.

8.1 Luokan oppilastyypit

Tarkastelimme musiikkituntien kokemista mielekkäänä viihtymisen ja musiikillisen minäkäsityksen kautta. Viihtyminen heijastaa musiikkiluokan oppilaan mielekkyyden kokemusta musiikkitunneilla, jolloin viihtyisäksi koetut musiikkitunnit koetaan kokonaisvaltaisesti mielekkäinä. Viihtymiseen musiikkitunneilla vaikuttaa kiinteästi oppilaan musiikillinen minäkäsitys. Se on eräänlainen suodatin, jonka välityksellä musiikin opetus-oppimistapahtumaan osallistuvat tekijät koetaan ja tulkitaan jonkinlaisina.

Viihtyminen ilmenee tutkimusaineistossa oppilaiden eriaistuisina asennoitumisina yleensä musiikin opiskelua ja oppimista sekä muita musiikin opetus-oppimistapahtumaan osallistuvia tekijöitä kohtaan. Asennoituminen näkyy tämän tutkimuksen puitteissa kirjallisen ja suullisen viestinnän mm. yksittäisen sanan, lauseen tai asiasisällön kautta. Tarkastelimme musiikkitunneilla viihtymistä oppilaan kokonaisvaltaisena tuntemuksena sekä erilaisina käsityksinä musiikin opetus-oppimistapahtumasta.

Musiikillinen minäkäsitys säätelee oppilaan asennoitumista musiikkitunteihin sekä hänen arvioituja mahdollisuuksiaan musiikinopiskelijana. Kokonaiskuva oppilaan musiikillisesta minäkäsityksestä muodostettiin tarkastelemalla harrastuneisuutta, kokemusta itsestä musiikin oppijana ja kuvaa itsestä musiikkiluokkalaisena musiikki-luokassa.

Musiikkituntien mielekkyyden kokemisen tasoon vaikutti se, miten oppilas viihtyy musiikkitunneilla ja millaisena musiikin opiskelijana hän näkee itsensä. Viihtyminen luokiteltiin kolmeen tasoon; oppilas 1) viihtyy hyvin musiikkitunneilla, 2) viihtyy kohtalaisesti musiikkitunneilla ja 3) ei viihdy musiikkitunneilla. Sijoittuminen näihin luokkiin määräytyy seuraavasti:

1) Viihtyy hyvin musiikkitunneilla

Oppilas kokee viihtyvänsä hyvin ja suhtautuu myönteisesti kaikkeen musiikin opiske-luun ja on kiinnostunut musiikin opiskelusta laaja-alaisesti.

2) Viihtyy kohtalaisesti musiikkitunneilla

Oppilas kokee jonkin yksittäisen asian, tilanteen, tapahtuman tai sosiaalisen tekijän musiikkitunneilla kielteisenä, joka vaikuttaa musiikkitunneilla viihtymiseen. Hän suhtautuu kuitenkin myönteisesti opiskeluun ja on kiinnostunut musiikista esimerkiksi hän oppilas saattaa harrastaa musiikkia.

3) Ei viihdy musiikkitunneilla

Oppilas asennoituu musiikintunteihin kielteisesti. Hän pitää musiikista, mutta ei koe musiikin opiskelua kiinnostavana tai merkityksellisenä. Viihtymisen estää oppilaan persoonaan, sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin tai oppimiseen liittyvä tekijä tai tekijät.

Oppilaan musiikillista minäkäsitystä musiikkitunneilla arvioitiin seuraavien kolmen väittämän kautta; oppilaan musiikillinen minäkäsitys on hyvä, kohtalainen tai heikko. Nämä määriteltiin seuraavasti:

1) Musiikillinen minäkäsitys on hyvä

Oppilaan musiikillinen minäkäsitys on hyvä, kun hän kokee suoriutuneensa musiikillisissa tehtävissä, arvostaa musiikkiluokalla olemista ja harrastaa musiikkia vapaa-aikanaan. Oppilas haluaa kehittyä musiikillisesti ja kokee oppimisesta olevan hyötyä tulevaisuudessa.

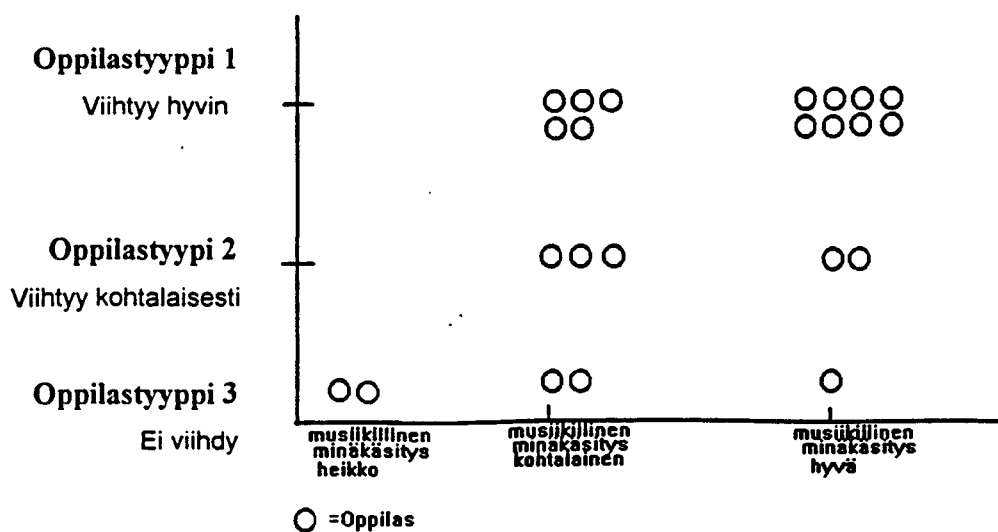
2) Musiikillinen minäkäsitys on kohtalainen

Oppilaan käsitys musiikin oppimiskyvyistään on kohtalainen. Hän ei harrasta musiikkia aktiivisesti, mutta saattaa soittaa ns. omaksi ilokseen. Hän ei tuo itseään tai mielipiteitään voimakkaasti esiin. Oppilas haluaisi kehittää omia musiikillisia taitojaan, mutta luottamus omiin musiikillisiin valmiuksiin on kohtalaista tai puuttuu.

3) Musiikillinen minäkäsitys on heikko

Oppilaan käsitys musiikin oppimiskyvyistään on heikko. Hän ei koe onnistuvansa musiikin oppimistilanteissa ja eikä näe itseänsä musiikillisesti lahjakkaana. Hän ei ole kovin kiinnostunut eikä motivoitunut musiikkitunneilla käsiteltäviin asioihin, eikä harrasta musiikkia vapaa-aikanaan.

Kuviossa 8 esitetään miten tutkimusluokan oppilaat sijoittuivat oppilastyyppeihin viihtymisen ja musiikillisen minäkäsityksen mukaan. Kuviossa pystysuora akseli tarkoittaa musiikkitunneilla viihtymistä ja vaakasuora musiikillista minäkäsitystä.



Kuvio 8 Musiikkiluokan oppilaiden mielekkyyden kokeminen musiikkitunneilla ja sijoittuminen oppilastyyppeihin viihtymisen sekä musiikillisen minäkäsityksen mukaan.

Oppilastyypin 1 kuuluvat oppilaat kokevat musiikkituntien mielekkyyden vahvasti. Tyypin oppilaat viihtyvät musiikkitunneilla hyvin. Oppilastyypin sijoittui oppilaista yli puolet (13/23 oppilasta). Tästä eriyti kaksi ryhmään, jotka eroavat toisistaan siinä, millainen musiikillinen minäkäsitys oppilaalla on. Oppilaat (5 oppilasta), joiden kokemus omista musiikillisista kyvyistään ja taidoistaan oli tyydyttävä, tulkittiin omaavan kohtalainen musiikillinen minäkäsitys. Toinen ryhmä sisältää oppilaat (8 oppilasta), jotka kokivat oppivansa ja onnistuvansa musiikin tunneilla erinomaisesti ja heidän musiikillinen minäkäsityksensä tulkittiin hyväksi.

Oppilastyypin 2 kuuluvat oppilaat kokevat musiikkituntien mielekkyyden kohtalaisena. Oppilaat viihtyvät musiikkitunneilla kohtalaisesti. Tyypin sijoittui 5/23 oppilasta. Tästä eriyti kaksi ryhmää, jotka eroavat toisistaan musiikillisen minäkäsityksen mukaan. Oppilaat (3 oppilasta), joiden kokemus omista musiikillisista kyvyistään ja taidoistaan oli tyydyttävä, tulkittiin omaavan kohtalainen musiikillinen minäkäsitys. Toinen ryhmän sisältää oppilaat (2 oppilasta), joiden käsitys omasta musiikillisesta osaamisestaan oli hyvä.

Oppilastyypin 3 kuuluvat oppilaat kokevat musiikkituntien mielekkyyden heikosti. Tyypin oppilaat eivät viihdy musiikkitunneilla toivomallaan tavalla. Oppilastyypin 3 sijoittui 5/23 oppilasta. Heistä eriyti kolme ryhmää, jotka eroavat toisistaan musiikillisen minäkäsityksen mukaan. Oppilaat (2 oppilasta), joiden kokemus omista musiikillisista kyvyistään ja taidoistaan oli heikko, tulkittiin omaavan heikko musiikillinen minäkäsitys. Toisessa ryhmässä (2 oppilasta) kokemus omista musiikillisista kyvyistään oli kohtalainen. Heillä tulkittiin olevan kohtalainen musiikillinen minäkäsitys. Kolmas ryhmä muodostui oppilaasta, jonka kokemus omista musiikillisista kyvyistään oli hyvä. Hänellä tulkittiin olevan hyvä musiikillinen minäkäsitys.

8.1.1 Vahvasti koettu mielekkyys musiikkitunneilla

Oppilaat harrastavat musiikkia. He ovat motivoituneita musiikin opiskeluun ja viihtyvät hyvin musiikkiluokalla. Ryhmän kannustus on tärkeää ja he tuntevat kuuluvansa ryhmään. Monipuoliset työtavat ja mahdollisuus luovaan toimintaan sekä soittaminen

bändissä koettiin mielekkäänä. Teorian opiskelu nähtiin tarpeellisena tulevaisuuden kannalta. Musiikinopetukseen toivottiin enemmän eriyttämistä. Luokan ilmapiiri koettiin myönteisenä ja iloisena. Luokassa esiintyvät pienet riidat pyritään ratkaisemaan ja luokkahenki tuntui parantuneen. Musiikkitunneilla on ollut joskus järjestyshäiriöitä, joihin opettaja joutui puuttumaan, mutta se koettiin paremmaksi verrattuna muihin oppitunteihin. Oppilaat kaipasivat enemmän oppilaskeskeisiä opetusmuotoja. He toivoivat vastuun ottamista omasta oppimisestaan ja vapautuneempaa opiskeluilma-
piiriä. Musiikki koettiin tärkeäksi ja oppilaat halusivat kehittää musiikillisia kykyjään.

8.1.1.1 Musiikillinen minäkäsitys on kohtalainen

Musiikin harrastus oli joko aktiivista soittamista tai soittamista omaksi iloksi. Rungas musiikin opiskelu kiinnostaa. Oppilaista kuitenkin tuntui, etteivät heidän musiikilliset kykynsä, taitonsa tai lahjakkuutensa riitä musiikin oppimiseen musiikkitunneilla. He hallitsivat mielestään joitakin musiikin oppisisältöjä kohtalaisesti. Tyypin oppilaat olivat innostuneita musiikin opiskelusta ja halusivat kehittyä musiikillisesti.

Teorian opiskelu koettiin vaikeana ja vaativana, koska siinä edetään liian nopeasti. Teoreettinen tieto on tarpeellista ja hyödyllistä, mutta sen opiskelua tulisi eriyttää enemmän. Erityisesti yhteissoitto bändissä, vapaus valita ja kokeilla erilaisia soittimia sekä toivelaulujen laulaminen koettiin mielekkäänä. Kiinteässä luokkaryhmässä olisi mukava opiskella. Näitä ovat esimerkiksi projekti- ja teematyöskentely. Musiikillisia kykyjä tulisi saada kokeilla luovan toiminnan kautta.

Musiikkitunnit tulisi pitää musiikkiluokassa, koska siellä on soittimet. Opetustilan viihtyvyys paransi raikkaita värejä lisäämällä ja opetustilan vaihtumisella. Oppilaat olisivat tunneilla mielellään pidempään, jos se olisi mahdollista. Silloin jäisi enemmän aikaa soittamiseen.

Opettajakeskeisessä opetuksessa työrauha on hyvä ja opetusmuoto sopii perusteelliseen oppimiseen. Opettajan läsnäolo on oleellinen osa oppimisprosessin ja -tulosten kontrollointia. Oppilaskeskeisiä työtapoja toivotaan enemmän. Mielekästä musiikin

opiskelua palvelisi mahdollisuus vaikuttaa oppimistapaan. Se edellyttäisi jokaiselta luokan jäseniltä sitoutumista, osallistumista ja vastuunottoa ryhmän päätöksiin ja toimintoihin.

Ilmapiiri oli koettu myönteiseksi, iloiseksi ja kannustavaksi. Luokkahenkeä kuvattiin-kohtalaiseksi, sillä luokassa esiintyy joskus riitoja. Oppilaat kokivat luokan kiinteäksi ryhmäksi. He saavat oppilastovereilta kannustusta ja luottavat luokan mahdollisuuteen toimia kokonaisuutena. Musiikkituntien työrauha aiheuttaa tyytymättömyyttä. Luokassa kaikki eivät noudata järjestyssääntöjä ja yleensä vain opettajan läsnäolo takaa työrauhan. Musiikin tunneilla työrauha koettiin paremmaksi, koska oppiaine kiinnostaa.

8.1.1.2 Musiikillinen minäkäsitys on hyvä

Oppilaat soittivat hyvin aktiivisesti vapaa-aikanaan. He korostivat musiikkiluokkalaisen erityisasemaa ja omia musiikallisia kykyjään. Nopea eteneminen musiikin opiskelussa miellyttää heitä. Musiikin opiskelu koetaan hyödyllisenä ja oppimishalu on sisäistä sekä kehityssuuntautunutta. He ovat kokeneet suoriutuneensa ja onnistuneensa musiikin opiskelussa musiikkiluokalla. Musiikillinen minäkäsitys ilmenee vahvasti myönteisenä.

Oppilaiden toivotat työtavat sisältävät luovia toimintoja ja uusia ideoita. Mieluisia työtapoja musiikin opiskelussa ovat luova musiikkiliikunta, säveltäminen ja sanoittaminen sekä musiikillisten mielikuvien piirtäminen. Työskentelytapoihin liittyi oppimispyrkimys ja osaaminen. Teoria-asiat osattiin hyvin ja ne koettiin tarpeellisiksi, mutta sitä opetetaan liian paljon ja opetustapa on yksitoikkoinen. Bändissä soittaminen oli mieluisampaa kuin laulaminen. Yhdessä toimiminen ja ns. vapaa musisointi koettiin mielekkääksi. Tällöin musiikilliset kyvyt ja taidot paranisivat. Esiintymismahdollisuuksia tulisi tarjota enemmän.

Musiikkiluokka opetustilana koettiin monipuoliseksi ja tilavaksi. Mielekkäämmän opetustilan tulisi herättää oppilaan mielenkiinto musiikkiin, siellä tulisi olla vapaata ja

kodinomaista sekä musiikkiluokan varustevalikoiman tulisi olla monipuolinen. NykYTEKNIikkaa pitäisi hyödyntää tehokkaammin. Musiikkituntien kesto oli liian lyhyt.

Ilmapiiri koettiin iloiseksi, koska musiikki oppiaineena kiinnostaa. Oppilailla oli hyviä ystäviä, he kokivat suoriutuvansa eivätkä kokeneet painostusta. Viihtyisään ilmapiiriin vaikutti muiden oppilaiden kannustus ja hyvä sosiaalinen vuorovaikutus. Luokkahenki ja ryhmän kiinteys koettiin kohtalaiseksi. Oppilaat olivat tietoisia luokan sisäisistä ristiriidoista ja niiden syistä. Heistä luokkahenki oli parantunut, mutta he epäilivät luokan toimintakykyä ryhmätyössä. Työrauha koettiin suhteellisen hyvänä ja tyydyttävänä. Järjestyshäiriöitä ilmeni joskus, jolloin opettaja puuttui niihin.

Oppilaskeskeinen opetusmuoto korostaa ryhmätoimintaa ja vapauden tunnetta. Opettajajohtoisuus musiikintunneilla tuki oppimista ja mahdollisti ripeän etenemisen. Opettajan haluttiin kontrolloivan oppimista ja hänen avullaan oppilaat kokivat oppivansa. Oppilaat halusivat ottaa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Osalle oppilaista opetus oli haasteellista, mutta pidemmälle ehtineet toivovat eriyttämistä.

8.1.2 Kohtalaisesti koettu mielekkyys musiikkitunneilla

Oppilaiden kokemuksissa kielteiset tunteet laimensivat koettua mielekkyyttä musiikkitunneilla. Tämä ilmeni kohtalaisena viihtymisenä. Sitä huononsivat mm. opettajan auktoriteettius, mielenkiinnottomat ja vaikeahkot opetussisällöt, valinnallisuuden ja vapauden osittainen puuttuminen ja huono sosiaalinen vuorovaikutus. Työrauhan puute musiikkitunneilla vaikutti vahvasti oppilaiden viihtymiseen. Oppitunneilla keskityttiin liiaksi sosiaalisten ongelmien käsittelyyn opettajan johdolla, joka vähensi oppilaiden mahdollisuuksia toimia ja työskennellä haluamallaan tavalla. Oppilaista hyvä vuorovaikutus luokan jäsenten välillä parantaisi viihtymistä.

8.1.2.1 Musiikillinen minäkäsitys on kohtalainen

Oppilaat harrastivat musiikkia vähän tai eivät ollenkaan. He kokivat itsensä kohtalaisina musiikin opiskelijoina. Heitä yhdisti arkuus ja pyrkimys olla huomaamaton musiikkitunneilla. He halusivat tuoda mielipiteensä musiikintuntien sisällöistä ja toimintavoista sekä mahdollisuuden vaikuttaa niihin. Musiikinopetus koettiin hyödyllisenä, jos opettaja piti sitä tärkeänä.

Teorian opiskelu koettiin pakonomaisena ja vaikeana. Soittaminen ja laulaminen olivat mieluisia musiikinopetuksen työtapoja. Niissä tulisi ottaa huomioon oppilaiden mieltymykset ja antaa heille valinnan mahdollisuuksia. Vapautta ja viihtymistä edistäviksi työtapoiksi nähtiin kuvaamataito ja musiikkiliikunta. Niiden kautta oppilaat kokivat voivansa hyödyntää musiikillista luovuuttaan paremmin.

Oppilaat eivät toivoneet pidempiä musiikkitunteja. Musiikkiluokassa oppilaita kiinnosti erityisesti soittimet ja soittaminen. Opetustilassa olisi viihtyisää, jos siellä olisi musiikkiaiheisia esineitä ja paremmat tuolit.

Luokkahenki koettiin kohtalaisena. Luokassa esiintyvät riidat huonontavat sitä eikä musiikkitunneilla ole silloin työrauhaa. Työrauhan todettiin olevan huono ja sen säilyminen edellyttää opettajan läsnäoloa. Pahin työrauhan menetykseen johtava syy oli oppilaiden puhuminen ilman lupaa. Työskentelyhäiriöistä huolimatta oppilaat kuvailivat luokan ilmapiiriä iloiseksi ja hyväksi.

Oppilaat kaipaavat enemmän päätösvaltaa opiskeltaviin musiikkisisältöihin ja työtapojen suhteen. Opettajajohtoinen musiikkitunti tapahtuu oppilaista yksinkertaisesti ja turvallisesti ja he toivovat suuntautumista oppilaskeskeisiin työtapoihin. He kokivat, että opettajan päätökset hallitsevat liikaa musiikin tuntien sisältöjä ja rakennetta. Opettaja koettiin auktoriteettiseksi, hän oli hermostunut ja kireä, ei ottanut oppilaiden mielipiteitä huomioon eikä luottanut oppilaiden omaan kykyyn oppia. Oppilaskeskeinen oppimismuoto muuttaisi oppimisen merkitykselliseksi eikä se olisi silloin "tankkaavaa".

8.1.2.2 Musiikillinen minäkäsitys on hyvä

Oppilaat ovat harrastaneet musiikkia hyvin aktiivisesti vapaa-aikanaan jo useita vuosia. Heidän musiikillinen minäkäsityksensä oli myönteinen, joka näkyi pyrkimyksenä syventää omia musiikillisia kykyjään ja haluna oppia musiikkia. He kokivat suorittuvansa musiikkituntein tehtävistä hyvin.

Työtapoja toivottiin musiikintunneille monipuolisesti ja runsaasti. Ne toisivat vaihtelua ja virkistystä. Teoriassa he kokivat osaavansa tehtävät hyvin, mutta heistä se vei liikaa aikaa. Soittaminen ja laulaminen korostuivat yhdessä tehtäviksi toiminnoiksi. Yhteissoitto ja -laulu sekä toivekappaleiden sitkeä harjoittelu muodostaisi mielekkäitä kokemuksia. Esitettyjen työtapojen kautta omat mielipiteet voisivat vaikuttaa paremmin oppituntien sisältöön ja muotoon.

Oppilaat halusivat ehdottomasti pidempiä musiikkitunteja. Esimerkiksi 2-3 tunnin kestoisia opiskelukokonaisuuksia voisi olla kolme tai neljä kertaa viikossa. Heistä musiikkiluokka on viihtyisä opetustila. Sen viihtyisyyttä voisi parantaa kodinomaisella sisustuksella, paremmin istuttavilla tuoleilla ja musiikkiaiheisilla julisteilla ja esineillä.

Oppilaat olivat tässä oppilastyypissä vastakkaista mieltä siitä, millainen opetusmuoto olisi mielekkäin. Oppilaskeskeinen opetus antaisi oppilaalle vastuuta päättää oppimistavasta ja tavoitteista. Toiminta itsenäisissä ryhmässä koettaisiin mieluisaksi ja viihtyisäksi, sillä opettajan kontrolloiminen ja vallankäyttö koettiin kieteisensä. Toisaalta opettajajohtoisuus oli koettu miellyttävänä ja hyväksyttävänä, jos oppilas ei halua ottaa vastuuta tai kokee opetuksen palvelevan oppilaan tarpeita ja tavoitteita.

Luokkahenki koettiin kohtalaisena. Luokkahenkeen ja ryhmäkiinteyteen vaikuttivat pienet erimielisyydet. Oppilaat totesivat kuitenkin, ettei oppilaiden keskinäinen riitely suuremmin vaikuta luokkahenkeen ja yhteistyö luokassa onnistuu. Työrauha oli koettu huonona ja häiritsevänä tekijänä. Musiikkitunneilla on heistä kuitenkin parempi työrauha kuin muilla oppitunneilla, sillä musiikki on oppiaineena kiinnostavampaa. Ilmapiiri tuntui iloiselta.

8.1.3 Heikosti koettu mielekkyys musiikkitunneilla

Oppilaat etteivät viihdy musiikkiluokalla, he eivät harrasta musiikkia eivätkä ole kovin kiinnostuneita musiikinopetuksesta musiikkiluokalla. Mielekkäitä musiikin työtapoja on mielimusiikin soitto bändissä ja sen kuuntelu musiikkitunneilla. Oppilaskeskeinen opetusmuoto miellyttää, koska he haluaisivat työskennellä ryhmässä ja edetä omaa tahtiaan. Musiikkitunneilla edetään liian nopeasti. Teorian opiskelu koetaan kielteisenä ja kielteisyys vaikuttaa laajemmin siihen, että musiikkiluokalla oleminen koetaan kielteisenä. Teoria-asiat koetaan liian vaativina ja oppilaat toivovat eriyttämistä.

Luokan ilmapiiriä ei koeta hyväksi. Luokassa on riitoja ja työrauha on yleensä huono. Lisäksi he kokevat etteivät saa opettajalta tasapuolisesti huomiota osakseen verrattuna toisiin oppilaisiin.

He eivät valitsisi enää musiikkiluokkaa, koska eivät mielestään ole tarpeeksi musikaalisia ja heillä on ikävä entisiä luokkakavereitaan. Oppilastyyppeihin kuuluvilla oppilailla on heikko musiikillinen minäkäsitys ja se vaikuttaa oman musiikillisen persoonan kokemiseen huonona.

8.1.3.1 Musiikillinen minäkäsitys on heikko

Oppilaat eivät harrasta musiikkia. He kokevat olevansa heikkoja ns. "musiikki-ihmisiä". Teorian opiskelu koetaan liian vaativana. Se vaikuttaa musiikin opiskelun ja oppimisen kokemiseen epämiellyttävänä. Mielekkäinä työtapoina he mainitsevat laulamisen, bändisoiton ja oman mielimusiikkinsa kuuntelemisen.

Oppilaat toivovat lisää oppilaskeskeisiä muotoja, koska silloin saa työskennellä ryhmässä ja harjoitella ilman opettajan läsnäoloa. Luokan ilmapiiri koetaan ahdistavana. Luokassa esiintyy kiusaamista ja tunneilla ei ole työrauhaa. Näiden koetaan vaikuttavan kielteisesti viihtyvyyteen. Toinen oppilaista jopa katuu musiikkiluokalle tuloaan ja kokee kärsivänsä musiikkiluokalla.

Musiikkiluokan fyysistä viihtyvyyttä voisi parantaa mukavammilla tuoleilla ja pulpeteilla. Raikas ilma koetaan myös viihtyvyyttä lisäävänä tekijänä. Musiikkiluokka opetustilana on rauhaton. Pidemmät musiikintunnit olisivat liian vaativia ja ikävystyttäviä.

8.1.3.2 Musiikillinen minäkäsitys on kohtalainen

Oppilaat ovat lopettaneet musiikin harrastamisen. Syitä ovat olleet opettaja tai kyllästyminen harjoitteluun. He kokevat musiikin opiskelun mielenkiinnottomina ja ilmaisevat olevansa lyhytjänteisiä. Musiikkiluokkaopiskelu ei ole enää kiinnostavaa, koska oppilailla on ikävä entisiä kavereita ja musiikkia kuunnellaan liikaa musiikkiluokalla. Teorian opiskelu on tarpeellista, vaikka sitä on liikaa. Oppilaat kokevat hallitsevansa musiikkitietoutta, mutta eivät pidä sen yksitoikkoisesta opetustavasta. Musiikinopetukseen tulisi lisätä oppilaiden mielimusiikkia. Niitä voisi laulaa bändin säestyksellä ja kuunnella levyraadissa. Musiikkituntien tulisi olla nopeatempoisempia ja mielenkiintoisempia. Oppilaat toivoivat perusteellisempää opetusta soitinten soittamisessa.

Oppilaita miellyttää oppilaskeskeinen opetusmuoto, sillä silloin saa olla ryhmässä ilman opettajan läsnäoloa ja se toisi vaihtelua rutiiniin. Oppimisen ehtona on kuitenkin, että ryhmän kaikki jäsenet tekevät yhteistyötä ja ovat aktiivisia. Ilmapiiri luokassa koetaan neutraaliksi ja tylsäksi. Luokassa jotkut saavat enemmän huomiota osakseen opettajalta kuin toiset. He toivoisivat luokkatovereiltaan ystävällisempää käyttäytymistä. Tyttöjen kesken ilmapiiri on parempi esimerkiksi käsityötunneilla kuin musiikkitunneilla.

Musiikkiluokka opetustilana koettiin joskus hyväksi. Se kuitenkin koettiin ahtaana ja siellä tuli joskus tylsä olo. Tilan viihtyvyyttä voisi parantaa verhoilla ja uusilla pulpeteilla. Luokan sisustukseen toivottiin enemmän jännittävyttä ja mielenkiintoa herättäviä esineitä.

8.1.3.3 Musiikillinen minäkäsitys on hyvä

Oppilaalta puuttuu mielenkiinto ja motivaatio musiikin opiskeluun. Hän ei harrasta musiikkia vapaa-aikanaan. Oppilas suhtautuu kielteisesti teorian opiskeluun ja musiikkiluokalla oleminen ärsyttää teorian opiskelun vuoksi. Sitä opiskellaan liikaa ja musiikkitunneilla edetään liian nopeasti eikä eriyttämistä juurikaan ole. Hän kuitenkin toteaa hallitsevansa musiikin teoria-asioita.

Laulaminen on ainoa myönteinen asia musiikkitunneilla, mutta sitä on liian harvoin. Kaikilla oppilailla tulisi olla mahdollisuus soittaa musiikkitunneilla. Ryhmässä opiskelu on mukavaa, koska silloin saa edetä omaan tahtiin ja oppiminen tuntuu mielekkäältä. Luokkahenki ei ole riittävän hyvä. Joidenkin oppilaiden kesken on pieniä riitoja. Musiikkitunneilla on yleensä hyvä työrauha. Musiikkitunteja voisi pitää sekä omassa luokassa että musiikkiluokassa. Opetustilan viihtyvyyttä lisäisivät paremmat stereot ja mielibändien julisteet seinillä. Oppilas ei tulisi musiikkiluokalle uudestaan ja on epävarma jatkaako yläasteella musiikkiluokalle.

8.2 Kolme oppilastyypikuvausta

Eri oppilastyyppejä tarkastellaan lähemmin kolmen yksittäisen oppilaan merkitysrakenteiden kautta. Ensin kuvataan hyvin viihtyvän ja hyvän musiikillisen minäkäsityksen omaavan oppilaan mielekkyyden kokemisen merkitysrakenne, joka sijoittuu oppilastyyppiin 1. Sen jälkeen tarkastellaan oppilastyyppiin 2 kuuluvan kohtalaisesti viihtyvän ja kohtalaisen musiikillisen minäkäsityksen omaavan oppilaan merkitysrakenteen muotoutumista. Lopuksi esitetään oppilastyypin 3:n kuuluvan oppilaan mielekkyyden kokemisen musiikkitunneilla. Hän kuuluu oppilastyyppiin, joka ei viihdy musiikkitunneilla ja omaa heikon musiikillisen minäkäsityksen. Luokan oppilastyypeistä esitetään ne, joilla viihtyminen ja musiikillinen minäkäsitys ovat samantasoisia. Siten pyrimme antaa mahdollisimman kattavan kuvan luokan oppilaista ja heidän käsityksistään mielekkäästä musiikinopetuksesta ja oppimisesta.

Valitut oppilaat ovat mielenkiintoisia ja merkityksellisiä tutkittavan ilmiön kannalta. He ovat esimerkkeinä oppilastyypin edustajia, mutta samalla heidän musiikkitunneilla mielekkyyden kokemisen merkitysrakenteensa on yksilöllistä ja ainutkertaista. Pyrimme kuvaamaan miten heidän kokemuksensa musiikkituntien mielekkyydestä ilmenee musiikkitunneilla viihtymisenä ja millainen yhteys musiikillisella minäkäsityksellä on siihen. Tarkastelemme myös miten ja millaisista tekijöistä mielekkyyden kokeminen rakentuu musiikkitunneilla.

Jokaisen oppilaan mielekkyyden kokeminen analysoidaan kolmen vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa sekä kirjoitelma että haastattelu esitetään kokonaisuutena. Aineistosta erotetaan merkityksen sisältämät yksiköt, jotka sisältävät yhden tietyn viestin tai sanoman. Tutkijat muuntavat merkitykset yleiskielelle. Ne esitetään kursivoituina ja sulkujen sisässä aina sellaisen virkkeen, lauseen, sanonnan tai kysymysvastausyhdistelmän lopussa, josta ne on muodostettu. Kirjoitelma on osavaihe 1.a. Kirjoitelmassa merkityksen sisältävä lause, lauseet ja/tai virke muunnetaan yleiskielelle. Muunnos liitetään heti kyseisen tekstin osan perään suluissa kursivoituina. Haastattelussa puheenvuorot ilmaistaan kirjaimin O ja H, joista O tarkoittaa oppilaan vastausta ja H haastattelijan kysymystä. Haastattelu on osavaihe 1.b. Myös haastattelussa oppilaan merkityksen sisältämät yksiköt muunnetaan yleiskielelle. Muunnetut käännökset merkitysyksiköistä sijoitetaan suluissa kursivoiden jokaisen sellaisen kysymys-vastausryhmän loppuun, josta ne on muodostettu.

Esimerkki 1. Merkityksen sisältämä yksikkö ja tutkijoiden tekemä merkityksen yleiskielinen muunnos.

Osavaihe 1.a: Kirjoitelma.

"Musiikkiin kuuluu mielestäni myös erilaisten musiikkien kuuntelu ja ymmärtäminen". (*Oppilas hahmottaa monipuolisen musiikinkuuntelun sekä musiikin ymmärtämisen kuuntelun avulla osaksi mielekästä musiikin tunnin sisältöä.*)

Osavaihe 1.b: Haastattelu.

H: Mitä mieltä olisit siitä, ettei saisi olla musiikin kokeita?

O: No, mun mielestä ne musiikin kokeet kyl' on kivoja.

H: Ahaa.

O: Että, siinä sitä aina tulee ku, se on kivaa, jos saa ne sillai..Ja sitte on kivaa, mää tykkään teoriastaki aika paljon. *(Musiikin kokeet ja onnistuminen niissä on mieluista. Oppilas kokee teorian mukavana.)*

Analyyysin toisessa vaiheessa kootaan mielekkyyden kokemisen yksilökohtainen merkitysrakenne merkitystihentyminä. Siinä yhdistetään yleiskielelle muunnetut merkitykset sisältöaluettain. Tarkoituksena on löytää aineistossa toistuvia ja samaan aihepiiriin kuuluvia merkityksiä ja muodostaa niistä jäsennettyjä sisältöalueita. Sisältöalueet muodostuvat musiikin opetus-oppimistapahtumaan osallistuvista tekijöistä kuten tapahtumista, asioista, esineistä, henkilöistä jne. Sisältöalueet muotoutuvat jokaisen oppilaan kohdalla erilaisiksi. Periaatteena on kerätä yhteen kaikki ne merkityksen sisältämät yksiköt, jotka liittyvät toisiinsa. Tämä vaihe esitetään eräänlaisena kertomuksena, jossa yhdistetään kirjoitelmasta ja haastattelusta muodostetut merkityksiköt aihepiireittäin.

Esimerkki 2. Erään oppilaan aineistosta nousseet sisältöalueet ja merkitystihentymät mielekkyyden kokemisen ilmaisijoina, jotka rakennetaan kertomuksen muotoon:

- 1) Viihtyminen musiikkiluokalla ja musiikintunneilla; ilmapiiri
- 2) Asennoituminen musiikin opiskeluun; musiikin harrastaminen
- 3) Musiikinopetuksen työtavat ja oppisisällöt; teorian opiskelu, musiikin kuuntelu, soittaminen ja laulaminen, musiikkiliikunta
- 4) Opetusmuoto ja sosiaalinen vuorovaikutus musiikin opetus-oppimistapahtumassa; ryhmätyö ja luokkahenki, työrauha
- 5) Musiikinopetuksen puitteet; fyysiset kehystekijät, rakenteelliset tekijät
- 6) Asenne musiikinopetukseen; musiikinopetuksen eteneminen, oppilaiden musiikilliset tasoerot sekä oppilaan kokema vastuu ja valinnanmahdollisuudet musiikkitunneilla.

Merkitysten tulkinta tapahtuu analyysin kolmannessa vaiheessa. Silloin pyritään muodostamaan kokonaiskäsitys siitä, millainen oppilaan mielekkyyden kokeminen merkitysrakenteena on ja mistä tekijöistä se koostuu. Merkitysrakenne muodostuu yksittäisistä merkityksistä, jotka liittyvät toisiinsa. Tulkinta rakentuu seuraavien sisältöalueiden kautta: oppilaan profiili ja oppilaan asennoituminen musiikinopetuksen työtapoihin, musiikinopetukseen, luokan sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä musiikinopetuksen fyysisiin kehystekijöihin. Tulkinnessa yksittäiset merkitykset liitetään osaksi kokonaisuutta. Merkitykset ovat mielekkyyden muotoutumisen aineksia, joita tarkastellaan teoreettisen viitekehyksen kautta. Pyrimme yhdistämään sisältöalueita sekä etsimään ja selittämään kokemusten ja käsitysten muotoutumisen syitä ja niiden seurauksina ilmenneitä merkityksiä ja käsityksiä.

8.2.1 Kuvaus oppilaasta "Toiminnallinen musikantti"

Ensimmäisessä analyysivaiheessa esitetään aineisto ja merkityksen sisältämät yksiköt, jotka on muunnettu yleiskielelle. Yleiskielinen muunnos on kursivoitu. Oppilas kokee mielekkyyden vahvasti, hän viihtyy hyvin musiikkitunneilla ja omaa hyvän musiikillisen minäkäsityksen.

8.2.1.1 Kirjoitelma

"Tällainen olisi unelmieni musiikkitunti"

Se tunti alkaisi kello 12, ja sitä ennen ei olisi muuta koulua. Se tunti olisi kaksoistunti. *(Koulu alkaisi musiikin kaksoistunnilla kello 12.00.)* Tunnin alussa olisi n. 15 minuuttia teoriaa. Sen jälkeen saisi soittaa noin tunnin. *(Mieluisa musiikin tunti rakentuisi siten, että alussa on viidentoista minuutin teoriaosuus, jonka jälkeen oppilaat saavat mahdollisuuden soittaa kokonaisen tunnin.)* Jokainen saisi soittaa mitä haluaa esim. kiltatin kalkatinta. *(Musiikin tunnilla tulisi jokaisen oppilaan saada mahdollisuus osallistua soittamiseen.)*

Biisit olisivat hittilistojen kärjestä. *(Hän toivoo mieluisalle musiikin tunnille nykyaikaista musiikkia.)* Myös teknoa soitettaisiin, koska koululla olisi ainakin kymmenen syntikkaa ja ainakin kymmenen tietokonetta, markkinoiden parhaita tietenkin. *(Teknisten laitteiden käyttö musiikin tunnilla mahdollistaisi teknon soiton.)* Joku tunti nauhoitaisimme uuden biisin omalle levyllemme. Tietysti me kaikki osaisimme lentää. Lentelisimme valtaviin tehosteiden keskellä. Kerran kuussa jokainen kirjoittaisi uuden biisin. *(Hän haluaisi, että jokainen oppilas saisi mahdollisuuden säveltää kappaleita ja kokeilla musiikin äänitystä. Tekniset tehosteet rikastuttaisivat musiikillisia kokemuksia.)*

Oppilaita sillä luokalla olisi vaan 7, joten soittimia riittäisi kaikille. *(Seitsemästä oppilaasta koostuvassa opetusryhmässä jokaiselle riittäisi oma soitin.)* Kun lopettaisimme soittamisen, alkaisimme kuunnella musiikkia ja lukea kirjaa, joka kertoo syntetisaattoreista ja fagoteista. *(Musiikin kuuntelu yhdistyy kirjan lukemiseen. Hän haluaa saada tietoa syntetisaattoreista ja fagoteista.)* Kaikki soittaisivat samoja soittimia, joten biisit voisivat olla pelkästään esim. käyrätorville. *(Soittaminen on mukavaa, kun jokainen soittaa samaa soitinta. Kappaleet voitaisiin sovittaa esimerkiksi käyrätorville.)*

Jokainen olisi käynyt 3/3:sen, joten voisimme soittaa maailman vaikeimpia kappaleita. *(Oppilaiden tulisi olla samantasoisia teoreettisilta kyvyiltään ja taidoiltaan. Musiikkitunneilla tulisi soittaa vaativampia kappaleita.)* Takaisin kuuntelemiseen. Stereot olisivat huippuluokkaa ja levytkin parhaimpia ja uusimpia. *(Musiikin kuuntelunautintoa edistävät uudet ja hyvät tekniset laitteet.)* Jokaisella olisi oma oikein pehmeä sohva. *(Musiikkitunnilla viihtymistä edistävät hyvä ja pehmeä istuin, joita on jokaiselle oppilaalle.)* Koko viikko menisi näin. *(Hän toivoo mielekkäiksi mainitsemiaan asioita viikon jokaiselle päivälle.)* Joskus piirrämmekin samalla kun kuuntelemme. *(Musiikin kuuntelu yhdistyy joskus piirtämiseen.)*

Vastaus kysymykseen: Mikä saa sinut viihtymään musiikkitunnilla? "Soittaminen, kuuntelu, ei paljon teoriaa, helpot kysymykset." *(Oppilas viihtyy ja kokee mielekkääksi sellaisen musiikkitunnin, joka sisältää soittamista, musiikin kuuntelua, vähän teorian opiskelua ja helppoja kysymyksiä.)*

8.2.1.2 Haastattelu

H: Hei, harrastatko musiikkia vapaa-aikanasi ja mitä?

O: Joo, no fagotin soittaa ja sitte nuorisopuolen orkesteria ja urkujen soittaa.

H: Mitens' kauan sulla menee noihin viikossa aikaa?

O: Varmaan viis' tuntia.

H: Mikäs' niistä on ykkössoitin?

O: Se on ne urut kyllä.

H: Käytä tunneilla soittamassa urkuja?

O: En mä käy olenkaan soittotunneilla. Mä soittelen kotona.

(Hän harrastaa musiikkia noin viisi tuntia viikossa. Hän ei käy soittotunneilla.)

H: Sä olit kirjoittanut unelmies' musiikkitunnista. Sä olit laittanu kirjelmaan muun muassa seuraavia asioita: ei olis' muuta koulua sinä päivänä, musiikkitunnit kestäis' kaks' tuntia, sais' soittaa mitä haluaa, biisit olis' hittilistojen kärjestä, tehtäis' oma levy ja luokassa olis' pehmeä sohva ja hyvät stereot ja kaikilla teoriataso 3/3. Mitkä asiat näistä on toteutunu teidän omalla tunnilla?

O: No, se ei ainakaa oo, ettei olis' muuta koulua sinä päivänä. Eikä se, että biisit olis' hittilistojen kärjestä tai että tehtäis' omaa levyä ja tuota, että olis' pehmoiset soivat ja hyvät stereot.

H: Mitä luulisit, jos ois' tämmösiä asioita musiikkitunnilla, niin oppisitko sä?

O: No, kai sillo oppis' paljo mieluummin sillee kaikenlaista.

(Kirjoitelmassa mainitut asiat eivät ole toteutuneet musiikkitunneilla. Hän oppisi mielekkäämmällä tavalla, jos musiikkitunti olisi pidempi, musiikkia olisi enemmän, tunneilla otettaisiin huomioon oppilaiden musiikkimaku ja halu kokeilla vaihtoehtoja musiikillisissa toiminnoissa.)

H: Mitä mieltä oot seuraavista väittämistä? Musiikkitunnit pitäis' olla aina musiikkiluokassa.

O: Se olis' tosi kivaa. Ei omassa luokassa voi sillee soittaa. Teoria on sillee yleensä omassa luokassa.

(Musiikkitunnit tulisi pitää musiikkiluokassa, koska omassa luokassa ei voi soittaa. Teoriaa opiskellaan omassa luokassa.)

H: Entäs' sitte sellasesta, että olis' paljon erilaista tekemistä musiikkitunneille.

O: Olis' se kivaa ku joskus tehään ihan jotain samaa vaikka teoriaa koko tunti, nii ei se oo ollenkaan kivaa. *(Hänestä musiikkitunneilla tulisi olla toimintaa. Jos musiikki-tunti sisältää vain teorian opiskelua, se ei tunnu mieluisalta.)*

H: No, ettei olisi musiikin kokeita.

O: No ei.. kyllä niitä pitää olla.

(Musiikin kokeita on oltava.)

H: Jos sä olisit sisustusarkkitehti ja saisit valita kolme asiaa, jotta musiikkiluokasta tulis' viihtyisä, niin mitä sä laittaisit sinne?

O: No, matot lattialle ainaki ja pehmeät tuolit ja mm..kasveja.

(Viihtyisyyttä edistävät kodinomaisuus; matot ja kasvit sekä pehmeät tuolit.)

H: Minkäslainen luokkahenki teidän luokassa on sun mielestä?

O: No, aika hyvä, ettei sillee..

H: Mitä se tarkoittaa aika hyvä?

O: Ei oo paljo tappeluita. Paitsi mitä nyt ihan pieniä semmosia nahisteluja on joskus.

(Luokkahenki on melko hyvä. Joskus luokassa ilmenee pieniä erimielisyyksiä.)

H: Joo, no onkos' teijän luokassa pieniä porukoita, "kuppikuntia" tai suosikkeja?

O: Joo.

H: Vaikuttaako ne mitenkään siihen luokkahenkeen?

O: No, ei mitenkään erityisemmin.

(Luokassa on pieniä oppilasryhmiä ja suosikkeja. Ne eivät vaikuta luokkahenkeen.)

H: Mites' ryhmässä, ku te teette ryhmätöitä, niin pystyykö oppilaat tekemään toistensa kanssa hommia?

O: Joo. *(Ryhmätyö onnistuu luokassa.)*

H: Onks' teijän musiikkitunneilla työrauha?

O: Joskus on kyllä vähän semmosta mölyä.

H: Onks' se jokin tietty tilanne?

O: No, sillo, ku saahaan uudet monisteet, ku pitää harjotella sitä solffaamista, niin sillo aina on vähän semmosta.

H: No, eroaako se musiikkitunnin työrauha muista tunneista?

O: No, ei. *(Musiikkitunneilla työrauha on huono, jos oppilaat harjoittelevat solffaamista uusien monistetehtävien avulla. Eri oppitunneilla työrauha on samanlainen.)*

H: Edessäsi on lista, jossa on kahdeksan adjektiivia. Mikä niistä kuvaisi parhaiten luokkasi ilmapiiriä?

O: Iloinen.

H: No, miks' sä päädyit semmoseen?

O: No, se on vaan iloinen tää mejän luokka. Se on aina semmonen.

(Luokan ilmapiiri on iloinen. Tuntemus on sama myös muillakin tunneilla.)

H: Valitse seuraavista vaihtoehdoista luokka, jossa haluaisit työskennellä. (Liite 5: Luetaan opettajan johdolla etenevä musiikkitunti A ja sen jälkeen esitetään vaihtoehtona saman aiheen oppimisprosessi ryhmätyön muodossa, luokka B.) Kumpaan haluaisit osallistua?

O: No, siihen ensimmäiseen (A). Se on mun mielestä paljo kivampaa, ku tässä (B) ei tiä välttämättä, että mitä pitää tehdä, jos se biisi ei oo nii hirveen tuttu, nii sitt' ei sitä osaa soittaa ollenkaan.

H: Eli tykkäätkö siitä, että opettaja on tiiviimmin tässä (A) valitsemassasi luokassa?

O: Joo. *(Opettajan johdolla etenevä musiikkitunti liittyy varmuuteen saavuttaa oppimista laulutehtävässä. Hän tietää miten opettajajohtoinen tunti etenee ja opettajan läsnäolo oppimisprosessin aikana tuntuu mukavalta. Ryhmätyöskentelyssä oppilaat eivät tiedä miten uutta laulua opitaan, varsinkaan jos kappale ei ole tuttu oppilaille.)*

H: Minkälaista on susta ollut olla musiikkiluokalla?

O: Tosi kivaa, ku on ollu enemmän musiikkia.

H: Jos nyt saisit päättää, niin tulisitko uudelleen musiikkiluokalle?

O: Ehdottomasti. *(Hän on viihtynyt musiikkiluokalla, koska pitää musiikista ja sitä on ollut riittävästi. Hän kokee, että valinta musiikkiluokalle on ollut oikea.)*

8.2.1.3 Merkitysrakenne kertomuksena

Oppilas harrastaa musiikkia aktiivisesti. Hän on viihtynyt hyvin musiikkiluokalla, koska pitää musiikista. Valinta musiikkiluokalle on ollut mieluisa. Mielekkäällä musiikkitunnilla tulisi käyttää monipuolisia työtapoja. Musiikin opiskelu tuntuu mielenkiintoiselta, jos se on toiminnallisesta, oppilaiden musiikkimaku ja musiikkikulttuurin ajankohtaiset ilmiöt otetaan huomioon, jokainen saa soittaa omien valmiuksien mukaan ja tunnilla kuunnellaan musiikkia sekä se kestää kaksi tuntia kerrallaan. Tekniset laitteet ja uuden teknologian soveltamismahdollisuudet tulisi huomioida musiikkituntien mielenkiinnon parantamisessa. Niiden kautta voitaisiin kokeilla uusia työskentelymuotoja kuten omien sävellysten äänitystä. Hyvät tekniset laitteet mahdollistavat laadullisesti parempia kuuntelunautintoja. Lukemisen ohella kuunneltava musiikki edistää viihtymistä musiikkitunnilla. Hänestä olisi mielenkiintoista syventyä lukemaan fagoteista ja syntetisaattoreista kertovaa kirjallisuutta. Musiikkitunneilla mielekkäiksi käsittämiään sisältöjä ja toimintamuotoja hän toivoisi viikon jokaiselle päivälle. Niitä ei ole musiikkitunneilla käsitelty.

Musiikkitunnilla esitetään joskus vaikeita kysymyksiä. Jos musiikkitunti sisältää vain teorian opiskelua, se on yksitoikkoista. Teorian opiskelun osuus musiikkitunnista saisi olla 15 minuuttia. Soittamiseen jäisi siten enemmän aikaa. Hän toivoo, että oppilaat olisivat teorian opinnoissaan samalla tasolla. Teoriaa opiskellaan omassa luokassa.

Koulun musiikkiluokka antaa mahdollisuuden soittaa, joten musiikkitunnit tulisi pitää siellä. Kuitenkaan siellä ei ole tarpeeksi soittimia kaikille oppilaille eikä kaikilla ole mahdollisuutta soittamiseen. Seitsemän oppilaan opetusryhmässä jokainen voisi osallistua yhteissoittoon omien taitojensa mukaan. Musiikkiluokan oppilaiden tulisi olla kyvyiltään ja taidoiltaan samantasoisia. Silloin musiikkitunnilla voitaisiin soittaa vaativampia kappaleita erikoisemmissakin kokoonpanoissa kuten käyrätorviorkesteri. Opetustilan kodinomaisuus, kuten matot, kasvit ja pehmeät ja hyvät istuimet tekisivät sen viihtyisämmäksi.

Opettajajohtoinen opetusmuoto soveltuu laulun oppimiseen paremmin kuin ryhmätyöskentely. Ryhmätyössä vaikeuksia voi nousta, jos laulu ei ole tuttu oppilaille.

Ennakkotieto opettajajohtoisen musiikkitunnin etenemistavasta sekä opettajan läsnäolosta musiikkitunnilla tuntuvat mukavilta ja edistävät oppimista. Musiikin oppisen arviointi tulee suorittaa musiikin kokein. Luokkahenki on suhteellisen tyydyttävä ja ryhmätyöt onnistuvat, vaikka joskus luokassa ilmenee erimielisyyksiä. Työrauha-häiriöitä esiintyy, kun oppilaat harjoittelevat solffaamista monistetehtävien avulla. Vaikka tunneilla on yleensä rauhatonta, on hän silti aistinut luokan ilmapiirin iloiseksi.

8.2.1.4 Merkitysrakenteen tulkinta

Kokonaisvaltaisen, monipuolisen ja aktiivisen musiikkiharrastuksen kautta oppilas saattaa omata musiikillisia tietoja ja taitoja koulun musiikinopetuksen ulkopuolelta. Musiikin opiskelua kuvastaa aktiivinen pyrkimys monipuoliseen kehittymiseen. Musiikillinen minäkäsitys on vahva, sillä hän uskoo musiikillisiin kykyihinsä ja taitoihinsa, on suoriutunut ja edistynyt musiikkitunneilla ja muodostanut käsityksensä musiikin oppimis- ja suoriutumiskyvyistään myönteiseksi. Musiikillinen itsearvostus on hyvä, sillä oletettu musiikillinen ihanneminäkäsitys (millainen minä haluaisin olla musiikillisesti) sijoittuu lähelle tiedollista musiikillista minäkäsitystä (millainen minä olen musiikillisesti). Musiikinopetuksen ja opiskelu tulisi olla haasteellisempaa.

Mielekkäiksi koetut musiikinopetuksen työtavat liittyvät erityisesti musiikin teoreettisen aineksen opiskeluun, soittamiseen ja musiikin kuunteluun. Teoriatehtävien tulisi olla vaativampia, sillä musiikillisesti itseään lahjakkaana pitävä oppilas on tyytymätön musiikkitunneilla opiskeltavan teorian sisältöön. Puutteellista on se, ettei tunneilla ole mahdollista tehdä vaativampia tehtäviä tasoerojen takia ja hän turhautuu opetukseen. Hänestä teoria-asioiden hallinta on työväline musiikin oppimisessa. Musiikin kokeet voivat olla tärkeä osa musiikin oppimisessa ja edistymisen osoittajina.

Musiikkituntien sisältöjä tiivistämällä saataisiin lisää aikaa soittamiseen. Soittamisen tulisi olla monipuolista ja hänelle se näyttää olevan oivallinen väylä omien musiikillisten taitojen sekä kykyjen esiintuomisessa. Viihtyvyyttä lisäisi jokaisen oppilaan aktiivisuus ja mielenkiinto musiikkituntien aikana. Häntä häiritsee, etteivät kaikki oppilaat saa mahdollisuutta soittaa eivätkä edetä omien kiinnostustensa tai kykyjensä

mukaisesti. Musiikin kuuntelu rentouttaa ja saattaa auttaa keskittymään esimerkiksi piirtämisessä tai lukemisessa.

Voimakas sisäinen motivaatio oppia sekä halu kehittyä musiikillisesti suuntaa aktiivisuuden oppimisprosessiin. Hän kokee oppivansa opettajajohtoisella musiikkitunnilla perusteellisemmin, sillä saattaa kaivata opettajan palautetta ja ohjausta oppimisprosessin aikana. Yksilöllisempään ohjaukseen ja pienryhmäopiskeluun tulisi siis olla mahdollisuus. Hänestä tuntuu epämukavalta, kun hänelle esitetään vaikeita kysymyksiä. Jos hän on aktiivinen, tehokas ja taitava, saatetaan häneen kohdistaa vaativampia odotuksia suhteessa oppimisen ja osaamisen verrattuna muihin oppilaisiin.

Oppilaan myönteinen musiikillinen minäkäsitys saattaa suunnata asennoitumista luokan sosiaaliseen vuorovaikutukseen myönteiseksi. Luokan ilmapiiri on hyvä, hän tuntee kuuluvansa ryhmään. Ryhmässä työskentely sujuu rauhallisesti, mutta se edellyttää ryhmän kaikkien jäsenten tiiviin osallistumisen työprosessiin. Vaikka hän tietää, että luokassa ilmee työrauhahäiriöitä ja oppilaiden välisiä erimielisyyksiä, hän ei koe niitä vakavina tai viihtyvyyteen vaikuttavina tekijöinä.

Nykyinen tilanne musiikkitunneilla käytettävien välineiden ja teknisten varusteiden suhteen on vaatimaton. Sitä tulisi uudistaa nykyaikaisemmaksi, jolloin olisi mahdollista opiskella monipuolisesti ja syventyä musiikillisiin ilmiöihin. Soittaminen on olennainen osa mielekästä musiikkituntia. Musiikkitunnit tulisikin pitää musiikkiluokassa, jossa on mahdollisuus soittaa yhdessä. Oma luokka mielletään teoreettisten sisältöjen opetustilaksi. Myös se saattaa vaikuttaa myönteisesti haluun työskennellä ja opiskella musiikkia musiikkiluokassa. Opetustilaan tulisi kiinnittää huomiota, sillä mitä kodinomaisempi se on, sitä viihtyisämpää oppitunneilla olisi.

Mielekäs musiikin opiskelu suuntautuu tiiviimmin oppilaskohtaisiin tavoitteisiin. Mielekkäät oppimistilanteet muodostuvat sekä yhteistoiminnallisista että opettajajohtoisista opetuskokonaisuuksista tasapainoisesti käytettyinä. Oppilaiden kiinnostuksen herättäminen ja tarkka musiikillisten erityistaitojen hyväksikäyttö opetuksessa auttaisi monipuolistamaan musiikkitunteja. Oppilaskeskeinen lähtökohta on musiikinopetuksessa välttämätön edellytys merkityksellisten oppimiskokemusten muotoutumiselle.

8.2.2 Kuvaus oppilaasta "Työrauhan puutteesta kärsivä penkkimuusikko"

Aineisto esitetään sellaisenaan ja merkityksen sisältämät yksiköt muunnetaan kursivoitusti yleiskielelle. Oppilas kokee musiikkituntien mielekkyyden kohtalaisesti. Hän viihtyy kohtalaisesti musiikkitunneilla ja omaa kohtalaisen musiikillisen minäkäsityksen.

8.2.2.1 Kirjoitelma

"Tällainen olisi unelmieni musiikkitunti"

Minun unelmieni musiikkitunti olisi sellainen, että ei olisi melodiadiktaatteja ollenkaan *(Hän kokee kielteisenä melodiadiktaattien opiskelun musiikkitunneilla eikä halua opiskella niitä mieluisalla musiikkitunnilla.)* ja soitettaisiin paljon nokkahuilua ja pianolla. *(Hän pitää soittamista mieluisana musiikin työtapana. Erityisesti mielekästä on soittaminen nokkahuilulla ja pianolla.)* Mutta musiikkitunti voisi kestää kauempana, esimerkiksi kuusikymmentä minuuttia *(Musiikkitunnin tulisi olla 60 minuutin mittaisia.)* ja ettei ope olisi kuin mikään kuumavelli *(Opettaja on hermostunut musiikkitunneilla opetus-oppimistilanteissa.)* ja ettei olisi ollenkaan esityksiä. *(Hän ei pidä esiintymisistä.)*

Kun minä tulisin tunnille ei kukaan huutaisi. *(Työrauha on huono musiikkituntien alussa. Hän toivoo, etteivät oppilaat meluaisi, kun hän saapuu luokkaan.)* Myös saksofonia soitettaisiin, *(Hän toivoo musiikkitunneille saksofonin soittamista.)* eikä ope pitäisi teurastettua kanaa rinnassa, ei nyt kai, (huom. viittaus koskee opettajan T-paidassa olevaa kuvaa.) ja katsottaisiin paljon musiikkifilmejä ja piirrettäisiin musiikkiin kuuluvia asioita. *(Musiikkitunnilla olisi mukavaa ja mielenkiintoista katsella musiikkifilmejä ja piirtää musiikkiaiheisia asioita.)*

Vastaus kysymykseen: Mikä saa sinut viihtymään musiikkitunneilla? "Musiikkitunneilla saa viihtymään soittaminen ja laulaminen." *(Soittaminen ja laulaminen ovat mieluisia musiikin työtapoja ja saavat oppilaan viihtymään musiikkitunnilla.)*

8.2.2.2 Haastattelu

H: Harrastatko sä musiikkia vapaa-aikanasi?

O: Mä harrastan jazz- tanssia.

(Hän ei harrasta musiikkia vaan jazz-tanssia.)

H: Kirjoitit kirjoitelmasas' ettei ois' ollenkaan melodiadiktaatteja, soittettais' paljon nokkahuilua, tunti kestäis' 60 minuuttia ja ei ois' esiintymisiä, mutta ois' paljo musiikki-filmejä ja piirrettäis' musiikkiaiheisia piirrustuksia. Mitäs' sä luulet, oppisitko sä tämmösellä tunnilla?

O: Kyllä mä luulisin. Koska siinä tehtäis' semmottiis, että lisättäis' sitä nokkahuilun soittoa ja sitte muutaki semmosta, mutta ei kuitenkaan niinku esiinnytä yksitellen.

(Hän uskoo, että oppisi musiikkitunnilla, jota oli kirjoitelmasa kuvannut mieluisaksi. Nokkahuilun soittoa pitäisi lisätä. Esiintyminen yksin ei tunnu mukavalta.)

H: Sanopas' mitä mieltä oot seuraavista asioista. Ois' pidemmät musiikkitunnit?

O: Joo. Siinä kerkeis' tekee jotain.

(Hän haluaisi pidempiä musiikkitunteja, jollilla olisi riittävästi aikaa.)

H: No, entäs' semmonen, että tunnit ois' aina tuolla musiikkiluokassa?

O: Se on mulle ihan sama. Niissä ei oo mitää eroa.

(Hänestä on samantekevää, ovatko musiikkitunnit musiikkiluokassa vai omassa luokassa.)

H: Entäs', että ois' paljo erilaista tekemistä musiikkitunneille?

O: Saattais' olla ihan kivaa.

(Monipuolinen musiikkitunti olisi hänestä ehkä mukava.)

H: Entäs', ei ois' musiikin kokeita?

O: Se olis' kivaa.

H: Oisko sulla mitään ehdotusta, miten se arvostelu sitte tehtäis'?

O: Katotaan esimerkiks' käytöksestä.

(Hänestä musiikin kokeita ei tarvita vaan arvostelu suoritettai-siin katsomalla oppilaan käytöstä musiikkitunneilla.)

H: Jos sä oisit sisustusarkkitehti ja saisit valita kolme asiaa, mitä sä laittaisit tuonne luokkaan, niin mitkä sä valitsisit sisustamiseen?

O: Paremmat tuolit, vaikka nojatuolit ja sitte..hmm paremmat verhot ikkunoihin ja vielä matot.

(Hän sisustaisi luokan viihtyisäksi laittamalla sinne mukavamat istuimet, uudet verhot ja matot lattialle.)

H: No, minkäslainen luokkahenki teijän luokassa on sun mielestä?

O: Aika meluinen. *(Luokkahenki on meluisa.)*

H: Onks' teillä luokassa semmosia "kuppikuntia" tai jotain tiettyjä suosikkeja?

O: No, en mä semmottii osaa sanoo.

(Hän ei osaa sanoa, onko luokassa erityisiä ryhmiä.)

H: Pystyykö kaikki tekemään ryhmätöitä kaikkien kanssa?

O: Pystyy. *(Oppilaat kykenevät työskentelemään ryhmissä.)*

H: Onks' teijän musiikkitunneilla työrauha?

O: Siitä nyt en sanois' ihan niinkään.

H: Eli ei oo?

O: On ja ei. On siellä ihan välillä.

H: Onks' jotain tiettyjä hetkiä musiikkitunneilla, jolloin teillä ei oo työrauhaa?

O: Se on mun tietääkseni aina, ettei sitä oo.

H: Eroaakos' se sitte jotenkin muista tunneista?

O: Se on aina yhtä meluisaa.

(Hänestä musiikkitunneilla ei ole työrauhaa. Oppitunneilla on aina yhtä meluista.)

H: Sanopas' mikä näistä kahdeksasta adjektiivista parhaiten kuvaa teijän luokan ilmapiiriä. Valitse yks'. Ja kerro miksi valitsit.

O: Myönteinen. Mä vaan valitsin sen.

H: No, onks' se samanlainen kaikilla tunneilla?

O: On. *(Luokan ilmapiiri tuntuu myönteiseltä kaikilla tunneilla.)*

H: Mä luen kaks' musiikkitunnin kuvausta. (Liite 5: Luetaan opettajan johdolla etenevä musiikkitunti A ja sen jälkeen esitetään vaihtoehtona saman aiheen oppimisprosessi ryhmätyön muodossa, luokka B.) Valitse kumpaan sä haluaisit osallistua.

O: No, ehkä tähän viimeeseen (B), ku siinä on niinku semmosta, mitä nyt...itsenäistä ryhmätyötä.

H: Mitäs' sä luulet, oppisitko sä sen laulun paremmin sillä valitsemallas' tunnilla (B)?

O: Kait mä oppisin vähän paremmin, ku että opettaja pimputtaa pianoo ja säe

kerrallaan mennään. *(Hänestä ryhmätyö ja oppilaskeskeinen musiikkitunti tuntuu mukavammalta, koska silloin on mahdollisuus opiskella itsenäisesti. Opettajan johdolla etenevä musiikkitunnilla edetään yksitoikkoisesti. Hän oppisi ryhmätyötunnilla laulun paremmin.)*

H: No, minkälaista on ollut musiikkiluokalla?

O: On se sikäli aika kivaa.

H: Mikä siinä on sitte "sikäli aika kivaa"?

O: No, se on liikaa musiikkia.

H: Jos sä saisit nyt valita, niin tulisitko sä musiikkiluokalle uudestaan?

O: Joo. *(Hän on viihtynyt musiikkiluokalla, mutta kokee, että musiikkia on ollut liikaa. Hän valitsisi musiikkiluokan uudelleen.)*

8.2.2.3 Merkitysrakenne kertomuksena

Oppilas ei harrasta musiikkia. Hänestä musiikkia on musiikkiluokalla liikaa. Monipuolinen ja aktiivisuutta korostava musiikkitunti olisi mukava. Pidempikestoisilla musiikin tunneilla ehdittäisiin tekemään ja toimimaan enemmän. Nokkahuilulla ja pianolla soittaminen, laulaminen, musiikkifilmien katselu ja piirtäminen ovat mieluisia työtapoja musiikin tunneilla. Hän uskoisi oppivansa sellaisella musiikkitunnilla, joka sisältäisi näitä. Viihtymistä musiikkitunneilla lisäisivät matot lattialla, mukavat tuolit ja uudet verhot. Se, missä tilassa musiikkia opetetaan, ei ole merkittävää. Epämieleistä musiikkitunneilla on erityisesti esiintyminen yksin ja melodiadiktaation tekeminen.

Opettajajohtoinen musiikkitunti tuntuu tankkaavalta ja opettaja on joskus hermostunut musiikkitunneilla. Ryhmätyö ja oppilaskeskeinen musiikkitunti miellyttävät, koska silloin oppilaat saavat opiskella itsenäisesti. Oppilaat kykenevät oppimaan ja työskentelemään ryhmässä. Luokan ryhmäkiinteyden on hyvä ja luokan ilmapiiri tuntuu myönteiseltä. Työrauha puuttuu musiikkitunneilta. Se on huono erityisesti musiikkituntien alussa. Myös luokkahenki tuntuu meluisalta. Nykyisiä musiikin kokeita ei tarvita vaan arviointi tehtäisiin tarkkailemalla oppilaan käyttäytymistä musiikkitunneilla.

8.2.2.4 Merkitysrakenteen tulkinta

Oppilas on kiinnostunut musiikista ja sen opiskelusta, mutta ei koe olevansa siinä hyvä. Asennoitumiseen saattaa vaikuttaa harrastamattomuus, jolloin musiikkitaidot eivät pääse kehittymään. Musiikkitunnit ovat suorituspainotteisia ja oppilas ei mielestään omaa vaadittuja musiikillisia taitoja ja ajattelukykyä. Vaatimukset ja odotukset eivät vastaa musiikillisia kykyjä, vaan hän joutuu ponnistelemaan suoriutuakseen musiikkitunneilla. Myös esiintymisen ja teorian opiskelun, jotka kuuluvat erityisesti musiikkiluokan opetuksen sisältöön, hän kokee kielteisenä. Nämä kaikki vaikuttavat viihtymiseen tunneilla ja musiikkituntien kokemiseen tarkoituksettomina.

Teorian opiskelussa vaatimukset ovat liian korkeat eikä sisällöissä huomioida oppilaan mielenkiintoa ja tasoa. Hän suoriutuu kuitenkin teoriassa joillakin osa-alueilla. Opettajan toiminta luokan hallinta-, opetus- ja johtamistilanteessa ei aina tyydytä häntä.

Oppilas kokee soittamisen mielekkäänä musiikin työtapana. Hän toivoisi ns. perussoittimien hallintaa. Nokkahuilu olisi sellainen soitin, jonka parissa hänkin kokisi onnistumisen elämyksiä. Hän olisi halukas myös kokeilemaan muita puhaltimia. Juuri soittaminen ja laulaminen saavat hänet viihtymään tunneilla ja hän toivookin niitä enemmän työtavoiksi. Musiikkifilmien käyttö ja piirtäminen musiikkitunneilla saattaisivat auttaa häntä myös paremmin ilmaisemaan itseään musiikillisesti.

Esiintyminen on epämiellyttävää. Siinä yksilö on yksin yleisön edessä, vahvuuksineen ja heikkouksineen. Jos oppilas kokee olevansa heikko esimerkiksi fyysis-motorisesti, hän pyrkii välttämään tilanteita, joissa tätä puolta saatettaisiin kritisoida julkisesti. Tällöin jo tieto tulevasta esiintymisestä saattaa johtaa erilaisiin jännitystiloihin, jotka tuntuvat ahdistavilta ja epämiellyttäviltä.

Oppilaskeskeinen ryhmätyö on hänestä mielekäs opetusmuoto. Myös itsenäinen opiskelu on hänestä mielekästä, koska hän haluaa ottaa vastuuta omasta musiikin opiskelustaan. Musiikin opiskelun tavoitteet tulisi laatia yksilöllisesti ja niissä pitäisi huomioida oppilaan musiikilliset kyvyt, mieltymykset ja toiveet. Hän opiskelisi mielel-

lään hieman rennommin ja viihtyisi paremmin, jos musiikkitunnit eivät olisi niin suoritus- ja tehtäväpainotteisia. Opetustapa tuntuu vaikealta ja turhautavalta, jos oppilas ei koe sitä merkitykselliseksi itselleen. Jos oppilas ei ole erityisen musikaalinen, musiikillinen aines ei ole kovin järjestäytyneenä hänen tietoverkossaan ja tulkitussa kokemuksessaan.

Musiikin kokeet eivät tunnu olevan oikea tapa arvioida musiikillista osaamista. Tärkeämpää on, että tunneilla osallistutaan aktiivisesti, riippumatta siitä millaiset musiikilliset kyvyt kukin omaa. Opettaja voisi myös tarkkailla oppilaiden käyttäytymistä musiikkitunneilla. Oppilas saattaa käyttäytyä musiikkitunneilla asiallisesti eikä mielellään hyväksyisi muilta oppilailta huonoa käyttäytymistä. Hän saattaa kokea vääryydeksi sen, jos meluavat oppilaat onnistuvat paremmin ja saavat parempia arvosanoja kuin hän. Hän ei ehkä osaa niin hyvin, mutta käyttäytyy sitäkin paremmin.

Musiikkitunneilla esiintyy paljon työrauhaongelmia. Oppilas on ärsyynynyt tilanteesta ja se häiritsee hänen keskittymistään tunneilla. Asiaton käyttäytyminen vie voimia, sekä estää musiikkitunnilla viihtymisen. Vaikka oppilas kuvaa luokkaa toimivaksi ja suhteellisen kiinteäksi, vaikuttaa työrauhan puuttuminen myös luokkahenkeen. Luokassa vallitsee kuitenkin iloinen ilmapiiri.

8.2.3 Kuvaus oppilaasta "Mä en ymmärrä teoriasta mitään"

Analyysissä ensin esitetään aineisto ja merkityksen sisältämät yksiköt, jotka on muunnettu kursivoidusti yleiskielelle. Oppilas kokee mielekkyyden musiikkitunneilla heikosti. Hän ei viihdy musiikkitunneilla ja omaa heikon musiikillisen minäkäsityksen. Oppilaan haastattelu uusittiin syksyllä 1995, koska ensimmäinen haastattelu oli tuhoutunut. Luokka oli ollut heti syksyllä leirikoulussa, joka nähtävästi oli vaikuttanut myönteisesti oppilaan käsityksiin musiikin opiskelusta musiikkiluokalla ja käsityksiin itsestä musiikin oppijana.

8.2.3.1 Kirjoitelma

"Unelmieni musiikkitunti"

Kun tulin luokkaan niin alkoi musiikintunti. Me harjoittelimme solffaamista. Teimme myös rytmidiktaatin. *(Mukavan musiikkitunnin alussa on harjoitellaan solffausta ja tehdään teoriatehtäviä.)* Haluaisin, että unelmieni musiikkitunnilla tanssittaisiin aerobicia *(Hän haluaisi tanssia aerobicia musiikkitunnilla.)*. Tahtoisin olla musiikkitunnilla, jossa kuunneltaisiin musiikkia. *(Musiikin kuunteleminen on hänestä mieluisaa.)* Minä tahtoisin, että musiikkitunnilla laulettaisiin enemmän. *(Musiikkitunneilla on laulettu, mutta hän toivoo sitä enemmän.)*

Vastaus kysymykseen: Mikä saa sinut viihtymään musiikkitunnilla? "Musiikintunnilla minut saa viihtymään laulaminen." *(Laulaminen on hänelle mieluisaa ja se saa hänet viihtymään musiikkitunneilla.)*

8.2.3.2 Haastattelu

H: Harrastatko musiikkia?

O: Joo.

H: Mitä?

O: Mää soitan käyrätorvee.

H: Ootsä kauan soittanu?

O: En. Nyt vasta meen kolmannelle tunnille huomenna.

H: Ai jaa, sulla on ihan uus harrastus. Miten sä innostuit?

O: Kouluun tulee se puhallinorkesteri.

H: Miksi valitsit käyrätorven?

O: (Sekaannus. Tarkoittikin saksofonia)..mutta, mutta kyllä se on nyt ihan kiva soittaa sitä.

(Hän soittaa saksofonia ja on käynyt vasta muutamalla tunnilla. Innostui soittamisesta, koska koululle perustetaan puhallinorkesteri.)

H: Muistatko sitä kirjotelmaa, siinä piti kertoa unelmien musiikkitunnista. Mitä siellä vois tapahtua?

O: No en tiiä, ootappas nyt. No, mitähän siellä nyt vois tapahtua...

H: Mikä on sun mielestä kaikista kivointa musiikkitunnilla?

O: No, se on kivointa, ettei tarvii teoriaa, eikä mitään solffata, mutta ehkä se laulu on kivointa. Tai jos me soitetaan ja harjotellaan esimerkiks' päivänavaukseen jotain laulua tai...silleen soitetaan. *(Teoria ja solffaminen ei ole mielekästä. Laulaminen tuntuu mieluisimmalta. Myös esiintymistä varten harjoittelu soittaen on mukavaa.)*

H: Laulatteks' te yleensä yksin vai kuorossa?

O: No sille, että on solisteja ja kuorossa sillee..että toiset soittaa.

(Musiikkitunneilla lauletaan kuorossa soittajien sääestyksellä tai jotkut oppilaista ovat solisteina.)

H: Tykkäätkö sä laulaa solistina?

O: En. Paitsi emmää yksinään halua laulaa, paitsi kaverin kanssa silleen, ett kyll se sitte käy. En yksinään. *(Solistina laulaminen parin kanssa onnistuu. Yksin laulamisesta oppilas ei pidä.)*

H: Tästä soittamisesta sitte..mitä soittimia siellä bändissä on?

O: No, siinä on aina mitkä siihen kuuluu, siihe. Ei siinä mitää vakituisia sillee, mutt yleensä siinä on rummut ja urut ja piano ja sitte kaikkee semmosia jotain lyömäsoittimia ja kaikkee semmosia. Emmää oikeen tiiä mitä siinä on semmosia...

(Bändi koostuu yleensä uruista, pianosta, rummuista ja muista lyömäsoittimista.)

H: Onks' teillä muunlaista yhteissoittoa, esimerkiks sillee, että ei laulettas. Kaikki soittas' vaan?

O: Ei, tai ei oo ollu. Yleensä se kuudennella tulee.

(Kuudennella luokalla musiikinopetuksen sisältöön kuuluu tunteja, joilla on pelkästään soittamista.)

H: Onks' nää sellasia asioita, mitä tapahtuu teidän musiikintunneilla?

O: No joo. Ja sitte me lauletaan yleensä ja ope huutaa hirveesti meille musiikkitunneilla, yleensä, koska me ollaan musiikkiluokassa. Siellä ei kukaan osaa olla hiljaa.

(Musiikkiluokassa lauletaan ja soitetaan. Opettaja pyrkii säilyttämään musiikkiluokassa työrauhan, sillä siellä ilmenee

ongelmia järjestyksen säilymisessä.)

H: Mistä sä luulet, että se vois' johtua?

O: No se on sitte..se on niin avara se luokka ja siellä kato saa istua kenen vieressä haluaa ja sillee.

H: Se vaikuttaa sitte siihe?

O: Joo. *(Musiikkiluokan työrauhaan vaikuttavat luokan tilavuus ja oppilaiden vapaus valita vieruskaverit.)*

H: Jos ajattelet sellaisia asioita joita teillä ei oo musiikin tunneilla, niin haluaisitko sä lisää jotain, vaikka liikuntaa tai jotain tällästä?

O: Emmää...meillä on nyt musiikin liikuntatunti, sillee, ett' kyll' me niinku musiikin tunnilla liikutaan. On liikuntaa.

H: Tykkäätsä siitä?

O: Noh..(epäröi) On se ihan kivaa, sillee kuitenkin, jos on jotain diskotanssia, mutta en mä rupee mitään kansantansseja tykkää.

H: Ai jaa, tykkäisit sä, jos ois' aerobickiä?

O: Joo. *(Heillä on musiikkiliikuntatunti. Hän haluaisi mielummin tanssia diskotanssia kuin kansantansseja. Hän toivoo musiikkiliikuntatunneille aerobickiä.)*

H: Haluaisitko sä, että ois' pidemmät musiikintunnit?

O: Emmää haluis', että on pidemmät musiikintunnit. Just ja just jaksaa kuunnella siellä musiikintunnilla, aina ku sille, meillä on yleensä aina vaan semmosta jotain teoriaa, eikä me koskaan mitään lauluja lauleta. Paitsi nyt joskus ehkä kerran puolessa vuodessa harjoitellaan joku laulu. Että lauletaan ja sitäki lauletaan joku kuukaus'.

(Hän ei halua pidempikestoisia musiikintunteja. Musiikkitunnit tuntuvat pitkäveteisiltä, jos ne ovat pelkkää teoriaa. Hän haluaisi sen sijaan laulaa, sillä sitä on ollut liian vähän. Yhtä laulua saatetaan harjoitella kuukausi.)

H: Minkä takia sitä lauletaan niin kauan?

O: Noh..Se ei oikeen keksi muutakaan laulua, sitte se on sillee, että tota, niin niin, mitenkähän se nyt ois'..Eiku se pitää osata harjoitella kaikki erilaiset äänet siihe.

(Lauluja harjoitellan kauemmin, koska opettajalta loppuu ideat sekä laulu opetellaan moniääniseksi.)

H: Sen pitää mennä niin perusteellisesti?

O: Nii.

H: Tykkäisitkö sä sitte, että musiikkitunnilla laulettais' joskus ihan vaan laulamisen takia?

O: Joo, kirjoista kaikkia. Ei meillä oo ku ehkä yks' tunti vuodesta semmosta..harjotellaan vaan lauluja.

(Kun musiikkitunnilla laulettaisiin viihtymismielessä, se tuntuisi mukavalta. Laulamissa painotetaan harjoittelua ja vapaata laulamista on liian harvoin.)

H: Entäs' jos tunnit ois' aina musiikkiluokassa?

O: No, se olis' ehkä kivempaa sillee omassa luokassa kuitenkin. Pystyis' kuitenkin kaikkee tekemään paremmin. Siellä olis' paljo kivempi tehdä, ku se on paljo parempi piano siellä mejän luokassa.

H: Onks' omassa luokassa tarpeeksi soittimia?

O: Ei siellä kyllä oo ku se piano, mutta tota nii, olis' siellä kuitenkin sillee mukavampi olla silleen niinku, omassa luokassa, ettei tarvi siellä luokassa olla.

(Omassa luokassa pidetyt musiikkitunnit ovat mukavampia, koska siellä on paremmat mahdollisuudet työskennellä monipuolisesti ja parempi piano. Vaikka luokassa ei ole muita soittimia kuin piano, tilassa tuntuu miellyttävämmältä.)

H: Entäs' jos olisi paljon tekemistä? Saisitte oppilaat koko ajan tehdä musiikkitunnilla?

O: No, se varmaan ois' kivaa mutta..

H: Mikä siinä vois' olla semmosta, ettei oiskaan kivaa?

O: No, emmää ees' tiiä onks' siinä jotain semmosta, mutta kiva kuitenkin ois' sillee vähä yksinäistä työtä, eikä vaan koko ajan tuijottaa taululle.

(Hän haluaisi musiikkitunneilla tehdä enemmän itsenäistä työtä luokkaopetuksen sijaan.)

H: Entäs', jos ei olis' musiikin kokeita?

O: No, se olis' kyllä kivaa, ettei ois' teoriakokeita ollenkaan.

H: Onks' teillä sitte erilaisia kokeita?

O: Ei meillä oo, no ehkä nyt kerran puolessa vuodessa on semmonen yks' joku koe, mikä kumminki mullaki menee taas hirveen huonosti. Ne on aivan älyttömän vaikeita ne tehtävät siinä.

(Hän haluaisi, että teoriakokeita ei olisi ollenkaan. Hänestä tuntuu jo etukäteen, että ei tule onnistumaan)

musiikinkokeissa toivommallaan tavalla, sillä koetehtävät ovat liian vaikeita.)

H: Mitä asioita ne sisältää?

O: Niitä teoria-asioita, niinku jotain terssin tai jotain tämmösiä näin, joku C-duuri juttuja, mistä mä en ymmärrä yhtään mitään.

H: Onko näitä kokeita jostain, vaikka säveltäjästä tai jostain soittimista tai..?

O: Ei, meillä ei oo koskaan semmosta, vaan ne on kaikkia semmosia nuottijuttuja.

H: Ahaa, teillä on siis musiikinkokeet tällasia teoreettisia?

O: Joo. Ne olis' kivempia kyllä semmoset kokeet, mihin pystyis' niinku lukemaan sillee, ettei sitte tarvis' päntätä päähän niitä nuotteja.

(Musiikinkokeet sisältävät yleensä vain teoria-asioita, joita hän ei mielestään hallitse. Jos musiikin kokeisiin voisi valmistautua lukemalla, hän uskoisi pärjäävänsä ja valmistautuisi huolellisemmin kokeisiin.)

H: Oisko sulla sitte jotain ehdotusta, jollei olis' kokeita, niin miten sitten arvosteltaisiin?

O: No, ei mulla sitte oikeestaan oo.. Emmää oikeen tiiä. Mutt kyllähän se tietysti hyvä on, että on kokeita, mutta se ois' kuitenkin kivempi, että ois' semmosia tavallisia kokeita.

(Hänestä kokeet ovat hyödyllisiä, mutta niitä voisi musiikisakin olla erityyppisiä.)

H: Onks' teillä kaikilla oppilailla samanlainen koe?

O: Joo.

H: Ettei siinä oo sitä, että jos ois' lukenu vähä enemmän teoriaa niin sitte..

O: Niinku, meidän luokallaki on semmosia oppilaita, ketkä on käyny esimerkiks' jonku 3/3:sen jossain semmosen, tiiätsä mikä se on? Nii,siellä konservatoriolla, nii opettaja sitt' luulee, ett' nyt myö kaikki muutki osataan tai ei se nyt luule, mutta siis niinku että se ajattelee, ett' kyllä myöki nyt sitte osataan muutki, tota, niinku ne vaan.

(Luokassa on oppilaita, jotka ovat opiskelleet teoriaa konservatoriolla. Hänestä opettaja ei ota tarpeeksi huomioon tasoeroja teoriassa.)

H: Ootteko te sanonu opettajalle siitä?

O: No, kyll' me sanottiin sille, että myö ei osata kuitenkaan niin hirveen hyvin, ett'..mutt' kyll' se kuitenkin sillee laittaa, että myöki osattais', mutta ne toisethan vetää

kympejä niistä, ku ne nyt on iha...

(Opettaja on eriyttänyt kokeiden tehtäviä, jotta jokaiselle olisi tasoa vastaavia koetehtäviä. Silloin luokan tasoerot kuitenkin korostuvat arvostelussa.)

H: Millaisia ehdotuksia sulla olisi luokan sisustukseen?

O: Siellä pitäis' ainaki olla pehmeet penkit ja sitte hyvät pulpetit, koska ne on ihan surkeet ne pulpetit siellä. Ne on semmoset kolmiopulpetit, hirveet semmoset, mitkä on aina väärinpäin ja aina semmosta. Sitt' ne on aina käännetty sillee, että niissä on huono istua.

H: Sä puhut nyt musiikkiluokasta?

O: Joo. Mä tarkotin niillä pehmeillä penkeillä sohvia, oikeen semmosia, mistä tursuaa ne oikeen sillee ihanasti. Se vois' olla ehkä vähä isompi sillee, että siellä pystyis' tuulettamaan, siellä ku tulee aina pää kipeeks'.

H: Eikö siellä oo ikkunaa?

O: On, mutta siellä tulee kuitenkin paha olo, ku siellä paistaa suoraan sinne luokkaan toi aurinko ja sitt' ne ei saa koskaan olla ne ikkunat auki. Niitä ei saa pitää, ku mene nuo hormit sekaisin. *(Hän haluaisi musiikkiluokkaan pehmeät sohvat ja paremmin istuttavat pulpetit. Luokassa on huono ilma, aurinko paistaa lämpimästi eikä luokassa saa tuulettaa avaamalla ikkunaa.)*

H: Ilmanvaihto ei siis toimi. Olis kiva, ku varmaan tulee hiki ku soittaa rumpuja. Minkäslainen luokkahenki teillä on?

O: Aika huono. Tai niin, tota niin, ainaki mejän luokkalaiset kaks' oppilasta, nii ne on semmosia, että ne kirjottaa musta kaikkee semmosia juttuja, koska ne on niinku kateellisia esimerkiks', ku mun äiti ostaa mulle Levikset, niin ne on siitä kateellisia, niin ne kirjottaa kaikkee semmosta tyhmää toisilleen.

(Luokkahenki on hänen mielestään melko huono. Luokassa on kaksi oppilasta, jotka ovat kateellisia hänelle ja siksi kiusaavat häntä.)

H: Mitens' sä tiedät siitä?

O: Ku niillä on aina ne vihot auki siinä ja kun joku kulkee, niin siinä lukee musta aina jotain.

H: Ootsä sanonu niille, että sä et tykkää siitä?

O: En. Ei kai se nyt. Oma vikahan se on, jos niiden pitää olla niin kateellisia.

(Hän on saanut tietää ilkeistä kirjoituksista lukemalla kiusaajien auki jätetyistä vihoista. Hänestä kiusaaminen on kiusaajien ongelma, sillä he ovat kateellisia. Oppilas ei ole keskustellut asiasta kiusaajien kanssa.)

H: Onko teidän luokassa kaveriporukoita?

O: No, meidän luokalla on aina semmosia pareja semmosia niinku kavereita. Esimerkiks' minä ja "C", me ollaan oltu kauheen kauan parhaat kaverit. Ei oikeestaan semmosia kaveriporukoita oo, ku melkein kaikki vihaa toisiaan (sanoo nauraen).

(Luokassa on ystävyden kautta syntyneitä kaveripareja. Pienryhmiä ei ole, sillä oppilailla on ongelmia keskinäisissä suhteissaan.)

H: Mitenkäs' se voi olla mahdollista?

O: Emmää tiä, kaikki niinku..se oikeestaan johtuu niistä kahesta oppilaasta, niin, "A" ja "B" kun ne on semmosia..

(Ongelmat luokassa johtuvat kahdesta oppilaasta.)

H: Ootteks' te jutellu siitä koko luokan kanssa niin, että opettaja olis ollu siinä?

O: No, ei me varsinaisesti siitä, mutta niillä kahellahan oli joskus semmonen, ett ne hakkas' ihan toisiansa ja..

H: Ai jaa, ett' ne oli väkivaltaisia.

O: Joo. Eikä niille uskalla sanoo. "B" on niin iso kokonen ja sillä varmaan löytyy voimaaki ja jos sille pikkusenki sanoo jotain, niin voi löytää ittensä jostaki puskasta pian.

(Luokassa ei ole keskusteltu kiusaamisesta tai sosiaalisten suhteiden huonosta tilasta opettajan kanssa. Mainitut ongelmia tuottavat oppilaat ovat käyttäytyneet väkivaltaisesti ja hän uskoo, että he voivat tehdä sitä vielä.)

H: Mitenkäs' teillä siellä leirikoulussa tämä luokkahenki oli?

O: Meillä oli tosi hyvä möki sillee, että meillä oli yks tyttö ja minä ja "C" ja sitte "D" ja "E". Me ollaan hirveen hyviä kavereita. Meillä oli kyllä tosi hauskaa siellä..

H: Olikas' teillä luokkana hauskaa?

O: Oli se ehkä sillee, monet tuli sanomaan, että tota, esimerkiks' niinku kaikille, että teitäki kestää enemmän täällä, ku on tottunu sillee toisiinsa. Kun on yötki yhdessä ja sillee.

(Leirikoulussa oppilaiden väliset suhteet olivat paremmat.)

Yhdessäolo vaikutti myönteisesti luokkahenkeen.)

H: Ootko sä sitä mieltä, että luokkana te pystytte toimimaan hyvin?

O: Joo.

H: Mutta sitte ei toimi, jos siihen ryhmään tulee semmoset, jotka eivät tykkää toistaan?

O: Se on ehkä silleen parempi, että jos on yhtenä luokkana, silloin se on aina yhtä tappelua. Mutt sitt' kun on ryhmässä, ku me eilenki tehtiin ryhmätöitä, niin mä joutuin "B":n kanssa. Se kauheesti hakkuu mua ensin, mutta sitt' se sano, ett kyllhän sä ootki ihan kiva ja tälleen sitte. Ei se oo sen jälkeen mua...enää mitään sanonu, mutta...Ja me naurettiin kauheesti eilen ja sitte silleen. On se kuitenkin kivempi luokkana toimia, ku sitte...eiku ryhmänä (naurua).

(Työskentely ryhmässä sujuu paremmin kuin koko luokan kanssa. Vaikka ryhmässä tulee riitoja, ne voidaan selvittää.)

H: Mitenkäs' pojat?

O: Pojat on aina yhdessä kaikki. Niitä on vaan seittemän.

H: Ett' ne on niinku kaikki sillee yhdessä ryhmässä?

O: Joo. *(Luokan pojilla on hyvät suhteet ja he muodostavat yhtenäisen ryhmän.)*

H: Onko musiikkitunneilla työrauha?

O: Ei.

H: No, minkälaista siellä on?

O: No, se on just sen takia, että saa istua kavereitten vieressä, saa niinku...sen takia se on vähän huono. *(Työrauhaan vaikuttaa häiritsevästi vapaus valita vieruskaveri.)*

H: Eroaako se sitte muilla tunneilla?

O: Joo, koska joutuu...pääsee istumaan "C":n vieressä, mutt' ei me sillee pulista kuitenkaa. Emmää oikeen tiiä, ku omassa luokassa ope pitää enemmän kuria, ku siellä tunnilla, ku se ei pysty pitämään sitä kuria, ku ollaan siellä musiikkiluokassa *(Opettaja joutuu pitämään enemmän kuria musiikkiluokassa kuin omassa luokassa.)*

H: Mikä näistä adjektiiveistä kuvaa parhaiten teidän luokan ilmapiiriä?

O: En tiiä ilmapiiriä, mutt' ilmaa ainakin tuo kylmä. Oota nytte... Ahdistava... ehkä,... siellä tulee aina semmonen olo, ett' pitäis' päästä pois luokasta.

(Hän kokee luokan ilmapiirin ahdistavana.)

H: Mistä sä luulet, ett' se vois' johtua?

O: Emmää tiiä, ku kaikki huutaa sillee, ett' korvat soi ja aina joskus, ku on joku hyvä asia, nii kaikki rupee huutamaan, että minä,minä,minä,minä. Ja sitte aina, jos on joku tyhmä asia niin kaikki sanoo: "Plääh". Oikeen silleen, että eikä tehä semmosta.

(Tunneilla syntyy kilpailutilanteita. Oppilaat kritisoivat avoimesti ei-mielekkäitä oppisisältöjä.)

H: Mitäs' luulet muiden oppilaiden ajattelevan, että millainen on ilmapiiri?

O: Emmää tiiä kenestäkään muusta ku "C":stä, ku sekään ei tykkää siitä. Emmää tiiä, jotkut on semmosia open lellikkejä, että ne on niin hiljaa, että ne ei tee mitään, mutta...

(Jotkut oppilaat saavat osakseen enemmän opettajan huomiota.)

H: Tässä on seuraaksi kaksi tunnin kuvausta (Liite 5: Luetaan opettajan johdolla etenevä musiikkitunti A ja sen jälkeen esitetään vaihtoehtona saman aiheen oppimisprosessi ryhmätyön muodossa, luokka B.) Kummassa luokassa haluaisit olla?

O: B:ssä (oppilaskeskeinen tunti).

H: Miksi?

O: No, koska siinä saa olla viiden hengen ryhmissä ja siinä saa olla omassa rauhasa harjotella ja saa sitte esittää.

(Hän valitsisi oppilaskeskeisen tunnin, koska silloin saa olla ryhmässä sekä opetella ja harjoitella ilman opettajaa. Esittäminen on mieluisaa.)

H: Luuletko, että oppisit laulun tässä ryhmässä? (oppilaskeskeinen)

O: No, se on helpompi opetella tässä ryhmässä, ku koko luokalle.

H: Ahaa, susta tuntuis', että se ei onnistuisi tässä A- luokassa (opettajajohtoinen tunti)?

O: Joo.

H: Mikä siinä laulun opettelemisessä olis' sellaista että..?

O: No, koko ajan piti yhdessä tehä samaa ja sitte tossa sai sitte niinku omaa tahtia tehä tossa B:ssä (oppilaskeskeinen tunti).

(Oppilaskeskeisellä tunnilla hän oppisi laulun paremmin kuin

opettajajohtoisella tunnilla, koska siellä kaikki etenevät samaa tahtia).

H: Mitä soittimia ottaisit säestykseen?

O: No, kyllä mä saattaisin tietääki, ku jos olis' joku laulu nyt vaan olis' ja ehkä nyt piano ja rummut ja kitara ja semmosta, niinku yleissoittimet niitä niinku on.

H: Nousisiko ryhmässä johtajaoppilas, joka ottaisi harjoittelusta vastuun. Olisiko se kivaa?

O: Emmää oikeen tiiä. Saattaa se olla tai saattaa ettei. Kyllä se varmaan olis' kivaa.

(Ryhmässä saattaa nousta joku oppilas vastuunottajaksi, mutta hänestä se voisi olla hyvä asia.)

H: Millaista on ollut olla musiikkiluokalla?

O: No, tähän asti se on ollut kivaa, kun meillä ei ole ollut mitään, niinku, kaikkee noita teoria-asioita, niinku tän lukukauden aikana. Niitä on ollu jo niin paljo, ettei oo vielä tarvinnu kestää niitä. *(Musiikkiluokalla olisi kivaa, jos ei olisi teoriaa.)*

H: Tulisitko vielä?

O: En varmaankaan. Emmää jaks enää niitä teorioita, ku me käyään aina samat asiat joka vuos' läpi. *(Hänestä tuntuu, että samoja asioita käydään läpi joka vuosi.)*

H: Jos olisit 3:lla luokalla tiennyt, olisitko lähteny musiikkiluokalle?

O: En. Koska mä en ymmärrä...Mää oon hirveen huono siinä teoriassa, mää en ymmärrä mitään niistä. *(Hän ei olisi tullut musiikkiluokalle, jos olisi tiennyt teorian opiskelun sisällöstä etukäteen. Hän kokee olevansa huono teoriassa.)*

H: Kyll' sää varmaan jotain ymmärrät, kun sää osaat soittaa ja muuta.

O: Nii, kyll mää niitä nuottiasioita, mutta emmää mitää, jotain semmosia F-duureja ja viereinen molli ja mitä kaikkee. Mää en ymmärrä niistä yhtään mitään.

(Hän hallitsee nuotit, mutta ei mm. rinnakkaissävellajeja. Osaamattomuus teoriassa vaikuttaa kielteisesti musiikkiluokalla viihtymiseen.)

8.2.3.3 Merkitysrakenne kertomuksena

Hän pitää laulamista ja toivoo sitä enemmän musiikkitunneille. Koska luokassa lauletaan yleensä kuorossa, olisi vaihtelevampaa laulaa parin kanssa. Moniäänisiä laulukappaleita on harjoiteltu perusteellisesti ja se on tuntunut yksitoikkoiselta. Esiintymistä varten harjoittelu kuitenkin miellyttää. Musiikkituntien laulukappaleita tulisi vaihdella usein ja huomioida oppilaiden musiikkimaku. Hän on innostunut musiikkiliikunnasta ja pitää erityisesti aerobic-tanssista. Musiikin kuuntelu ja soittaminen tuntuvat myös mieluisilta työtavoilta. Viihtymistä musiikkitunneilla parantaisi muotoillut istuimet ja pehmeän sohvan. Musiikkiluokka on opetustilana huono, sillä tehottomasti toimiva ilmasto aiheuttaa väsymistä. Oma luokka tuntuu viihtyisämmältä.

Oppilaskeskeinen ryhmätyö onnistuu paremmin, sillä se antaa oppilaille vapautta ja silloin pystytään harjoittelemaan ja oppimaan mielekkäämmällä tavalla. Opettajajohtoisella musiikkitunnilla ei ole mahdollisuutta edetä omassa tahdissa. Jos joku oppilas ottaa vastuun ryhmän harjoittelemisesta, se selkeyttää oppimistilannetta. Vaikka ristiriitoja esiintyy oppilaiden välillä, ne pystytään ratkomaan.

Oppilaasta luokkahenki on huono. Häntä on kiusattu kahden luokan oppilaan taholta. Hän uskoo kateuden olevan syy siihen. Muut oppilaat eivät halua sekaantua asiaan. Luokan muidenkin jäsenten välit ovat tulehtuneet. Luokkahenki oli parantunut leirikoulun myötä ja oppilaiden väliset suhteet tasaantuneet. Luokan oppilasmäärä ja istumajärjestys vaikuttavat kielteisesti musiikkituntien työrauhaan. Opettaja joutuu puuttumaan häiriköintiin, jota esiintyy enemmän musiikkiluokassa kuin omassa luokassa. Musiikkitunneilla saattaa syntyä kilpailutilanteita ja oppilaat kritisoivat äänekkäästi epämieluisia opetussisältöjä välittämättä luokan järjestyssäännöistä. Oppilas kokee luokan ilmapiirin ahdistavana.

Viihtymisen musiikkitunneilla estää teorian opiskelu. Siihen liittyy kielteisesti latautuneita tunteita. Musiikkiluokalla opiskelu ei ole miellyttävää, koska oppilaalla on alhainen käsitys oppimisestaan ja suoritumisestaan etenkin musiikkituntien teoriatehtävissä. Teorian opiskelu vähentää viihtymistä musiikkitunneilla, koska oppisisällön

hallinnan kokemukset puuttuvat. Musiikin kokeet rajoittuvat pelkästään teorian tiedon oppimisen kontrollointiin. Kokeiden laadinnassa ei huomioida oppilaan lähtötasoa ja erot korostuvat oppilaiden välillä. Kirjallisesti painottuneissa kokeissa oppilas uskoisi onnistuvansa. Vaikka tapa arvioida ei miellytä, oppilaasta kokeet ovat hyödyllisiä.

8.2.3.4 Merkitysten tulkinta

Epävarmuus musiikkitunneilla suoriutumisessa ja onnistumisessa heijastuu kielteisesti musiikkiluokalla ja musiikkitunneilla viihtymiseen ja niiden kokemiseen mielekkäinä. Heikkoon musiikilliseen minäkäsitykseen ovat vaikuttaneet epäonnistumisen kokemukset teorian opiskelussa. Teoria-aineksen oppiminen on hankalaa ja siitä on tullut este mielekkäille musiikin oppimiskokemuksille. Musiikillinen minäkäsitys on keskeisessä asemassa mielekkyyden kokemisessa. Teorian opiskelun kokeminen vaativana heijastaa asennoitumista myös musiikin arviointiin. Arvostelukriteerinä käytetty teorian tiedossa tietyn tason saavuttaminen ei tyydytä oppilasta. Se mittaa yksipuolisesti vain yhtä musiikillista osa-aluetta ja asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan. Mielekkäitä oppimiskokemuksia syntyisi, jos opetuksen lähtökohdaksi valittaisiin oppilaan musiikilliset kyvyt ja taidot sekä musiikillinen suuntautuminen. Musiikinopetuksen tulee edetä oppilaiden ehdoilla.

Luokkaopetus tuntuu epämieluisalta, jos opettajalla on opetus-oppimistapahtumassa korostunut asema. Opettajakeskeinen musiikinopetus tuntuu hyödyttömältä tai mielenkiintomalta. Musiikkituntien rakennetta, opetustapaa ja sisältöjä tulisi vaihdella usein, sillä mielekkäiden kokemusten syntymiseen musiikkitunnilla liittyy runsaasti vaihtoehtoja, vapautta ja vastuuta.

Huono vuorovaikutus ja epätasapainoiset sosiaaliset suhteet luokassa aiheuttavat ahdistusta ja ärsyyntymistä. Kiusaaminen ja työrauhaongelmat liittyvät kiinteästi musiikkitunneilla viihtymiseen ja oppiaineen kokemiseen kiinnostavana. Energia suuntautuu sosiaalisten ongelmien ratkaisuun eikä oppilas koe avoimuutta ja turvallisuuden tunnetta. Mieluisimmat musiikkitunnit pidetään omassa luokassa. Musiikkiluokassa pidettävät musiikkitunnit sisältävät kielteisiä asioita kuten työrauhaongelmat,

oppilaiden musiikilliset kyvyt ja tasoerot korostuvat sekä sosiaaliset vaikeudet ilmenevät herkemmin.

Mielekkäitä sekä viihtymiseen että onnistuneeseen suoriutumiseen liittyviä toimintoja ovat laulaminen, soittaminen, esiintyminen ja intensiivinen harjoittelu. Oppimisen tavoitteita voidaan niissä helpommin perustella eikä oppilaiden heterogeenisyys vaikuta niin selvästi kuin esimerkiksi pakollisessa teorian opiskelussa ja arvosteluissa. Tavoitteiden tulisi olla joustavia ja oppilaskohtaisia. Aktiivinen osallistuminen ja onnistumiselämykset antavat oppilaalle palautteen heti. Kokemus palautteesta on sekä sisäinen omien tuntemusten kautta saatu että ulkoinen opettajan arvioinnit onnistumisesta ja muiden käyttäytyminen tilanteessa.

8.3 Tulokset luokkatasolla

Aineistoa tarkastellaan yleisellä tasolla tämän tutkimusjoukon puitteissa. Koettuja merkityksiä ei enää käsitellä yksilöllisinä merkitysrakenteina, vaan ne irrotetaan yksilön koetusta maailmasta ja siinä olevista yhteyksistään. Yksilökohtaiset merkitysrakenteet ovat kuitenkin löydettävissä sisällöllisistä merkitysyhteyksistään ja tässä analysointivaiheessa tietoa ei poimittu jo yleiskielelle käännettyistä merkityksistä vaan sitä haettiin aina alkuperäisistä kirjoitelmista. Nyt ollaan kiinnostuneita niistä merkityksistä, jotka näyttäytyvät kaikkien tutkittavien merkitysrakenteissa. Yksilöllisyys häivytetään ja pyritään löytämään aineistosta kuviteltu, koettu yleinen merkitys. (Perttula 1995, 154-156.)

Metodin yleisten merkitysten analysointivaihe yhdistää jokaisen oppilaan mielekkyydenkokemukset sisällöittäin. Sisällölliset teemat ovat nousseet kirjoitelmista, joita haastattelussa syvennettiin ja tarkennettiin. Teemoiksi muodostuivat 1) musiikinopetuksen ja oppimisen kokeminen mielekkäänä, 2) sosiaalisten vuorovaikutustapahtumien osuus mielekkyyden kokemisessa musiikkitunneilla ja 3) mielekkyyttä edistävät musiikinopetuksen fyysiset kehystekijät.

8.3.1 Musiikinopetuksen ja oppimisen kokeminen mielekkäänä

Oppilaiden suhtautumista yleisesti musiikin opiskeluun ja oppimiseen musiikkiluokassa ohjaa heidän musiikillinen minäkäsityksensä. Jos oppilas ei koe olevansa musiikillisesti lahjakas, hän suhtautuu kielteisesti musiikkiluokalla opiskelua kohtaan. Jotta oppiminen olisi mielekäästä, täytyy oppilas ottaa musiikinopetuksessa huomioon kokonaisvaltaisesti. Oppisisällöt, jotka ovat lähellä oppilaaan kokemusmaailmaa ja joilla on oppilaalle jokin merkitys, koetaan mielekkäimpinä. Oppilaiden musiikilliset mieltymykset ja oma mielimusiikki motivoivat oppimaan ja asettamaan tavoitteita.

Oppilaat haluaisivat ottaa enemmän vastuuta oppimisestaan ja toivovat voivansa vaikuttaa opetettaviin asioihin. Opettajajohtoisissa opetusmuodoissa oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi, mutta samalla he kritisoivat opetusta, jossa ei oteta tarpeeksi huomioon oppilaiden tasoeroja. Kokeet olivat oppilaiden mielestä tarpeellisia, mutta niihin toivottiin lisää eriyttämistä. Arvioinnissa tulisi enemmän huomioida oppiminen kokonaisvaltaisena prosessina.

Omiin taitoihin uskomisen ja musiikillinen minäkäsitys ohjaavat musiikin oppimistapaa. Musiikkiluokalla on eritasoisia oppilaita ja erityisesti teorian opiskelussa tasoerot korostuvat. Ne oppilaat, jotka ovat harrastaneet musiikkia aktiivisesti musiikkiopistossa, hallitsevat teoria-asiat paremmin kuin ne, jotka soittavat vain omaksi ilokseen. Kun luokkaan on muodostunut paremmin ja heikommin edistyviä oppilaita, syntyy musiikintunneilla usein kilpailutilanteita ja ehkä ristiriitojakin oppilaiden välillä.

Kun harjoittelemisen tavoitteena on esiintyminen, se motivoi oppilaita, koska esiintyminen koetaan mielekkäänä. Musiikillisten taitojen soveltaminen esimerkiksi omien sävellysten ja sanoitusten muodossa kiinnostaa ja motivoi oppilaita. Omassa bändissä soittaminen on lähellä oppilaiden sen hetkistä elämismaailmaa ja koetaan siksi erityisen mielekkäänä työtapana. Mahdollisuus osallistua musiikilliseen toimintaan musiikintunneilla on usein vain tiettyjen oppilaiden etuoikeus. Jako laulajiin ja soittajiin on selvä. Oppilaat haluaisivatkin osallistua monipuolisemmin musiikkituntien musisointiin.

Tämän tutkimuksen perusteella musiikinopetus ja oppiminen on mielekästä, jos:

1. oppisisällöt ovat lähellä oppilaiden kokemus- ja elämismaailmaa ja ne sisältävät nuorten omaa musiikkia ja heidän toivelaulujaan. Musiikkitunneilla kaikki saavat tasapuolisesti osallistua musiikin tekemiseen.
2. harjoittelun tavoitteena on esiintyminen esimerkiksi koulun päivänavauksessa. Jos oppimiselle ei ole selkeää tavoitetta, harjoittelu koetaan turhauttavana.
3. työtapoja käytettäisiin monipuolisemmin musiikillisessa toiminnassa. Jokaiselle tulisi antaa mahdollisuus osallistua laulamiseen ja soittamiseen. Oppilaat haluaisivat enemmän opetusta erilaisten instrumenttien soitossa. Musiikillisia tietoja ja taitoja tulisi voida soveltaa mm. omien sävellysten kautta.
4. opetusmuotona olisi useammin oppilaskeskeiset opetusmuodot. Silloin oppilaat kokevat voivansa vaikuttaa enemmän oppimiseensa. He tuntevat olonsa myös vapaammaksi, koska opettaja ei ole läsnä koko ajan. Opettajan rooli ohjaajana ja palautteen antajana on oppilaskeskeisissä opetusmuodoissa tärkeä.
5. arvioinnissa otettaisiin huomioon oppiminen laajempina prosessina. Kokeissa olisi eriytettyjä kysymyksiä ja opettaja arvioisi tunneilla oppilaiden yleistä musiikillista osaamista ja käyttäytymistä.

8.3.2 Sosiaalisten vuorovaikutustapahtumien osuus mielekkyyden kokemisessa musiikkitunneilla

Viihtyminen musiikkitunneilla heijastaa luokkayhteisön tasapainoisia sosiaalisia vuorovaikutussuhteita. Hyvä yhteishenki, luotettavat ja kannustavat ystävät sekä iloinen ilmapiiri tuntitilanteissa saivat oppilaat viihtymään musiikintunneilla. Oppilaista 3/5 kuvasi ilmapiiriä iloiseksi. Myönteinen ilmapiiri vallitsee luokassa silloin, kun oppilaat kannustavat toisiaan ja antavat palautetta toisilleen ja suhtautuvat toisiinsa myönteisesti. Ilmapiiri on oppilaiden mielestä samanlainen kaikilla tunneilla.

Jos musiikin tuntien sisällöt tai toiminta eivät vastanneet oppilaan odotuksia, koettiin ilmapiiri kielteisenä eikä musiikista oppiaineena pidetty. 2/5 oppilaista suhtautui ilmapiiriin enemmän tai vähemmän kielteisesti, kokivat sen tylsäksi tai ahdistavaksi. Se saattoi johtua eristäytymisestä, ahdistumisesta opetustilanteissa tai työrauhan puutteesta. Kielteinen asennoituminen musiikkitunteihin heijastui koko koulunkäyntiä tai musiikkiluokalla olemista kohtaan.

Musiikkituntien luokkahenki ja työrauha koettiin kohtalaiseksi. Ne oppilaat, joiden mielestä luokkahenki oli huono, yhdistivät luokkahengen työrauhaan kuvaamalla musiikin oppimis- ja opiskelutapahtumia meluisiksi. Luokkahenki oli oppilaiden mielestä kuitenkin parantunut kuluneen vuoden aikana. Luokkahenkeen vaikuttaa oppilaiden sosiaalisten suhteiden verkosto. Muutokset sosiaalisissa suhteissa vaikuttavat luokkahengen kokemiseen. Luokkaa ei oltu koettu kiinteäksi ryhmäksi, koska jotkut luokan oppilaista suhtautuivat toisiinsa hyvin kielteisesti. Se aiheutti luokassa riitoja ja jännitteitä myös pienryhmien välille. Oppilaat olivat jakautuneet tytöistä muodostuneisiin, useisiin pienehköihin ystävyyspiireihin ja pojat muodostivat oman ryhmänsä.

Musiikkituntien työrauhan ei koettu erityisesti eroavan muiden oppituntien työrauhasta. Sen todettiin olevan hiukan parempi, sillä oppilaat olivat kiinnostuneempia musiikista. Opettaja puuttui työrauhaongelmiin hanakammin musiikkitunneilla kuin muilla oppitunneilla. Työrauhan musiikin opiskelu- ja oppimistilanteissa estivät muun muassa suulliset häiriöt, kielteinen asennoituminen musiikin tunteihin ja liika innostuminen oppitunneilla. Suullinen häiriö liittyi musiikkituntien aloitustilanteisiin, jolloin opettaja joutui useasti puuttumaan oppilaiden häiriökäyttäytymiseen. Häiriöitä saattoi esiintyä myös oppilaiden epämieluisana kokeman oppiaineen yhteydessä tai tilanteissa, joissa oppilas joutuu odottamaan vuoroaan, esimerkiksi opetusmonisteita jaettaessa.

8.3.3 Mielekkyyttä edistävät musiikinopetuksen fyysiset kehystekijät

Viihtyisäksi koetaan opetustila, joka miellyttää esteettistä makua ja antaa mahdollisuuden rentoutumiseen. Kasvit, julisteet, matot ja ikkunaverhot parantaisivat luokkatiilan viihtyvyyttä. Mielekäs musiikin opetustila on riittävän tilava, valoisa ja se sisältäisi jännittäviä ja piristäviä värejä, mukavampia istuimia ja kodinomaisia esineitä. Tärkeää on huomioida hyvän ilmaston vaikutus viihtymiseen ja mielekkyyden kokemiseen.

Musiikkiluokka opetustilana miellytti oppilaita. Suurin osa (16/26) oppilaista halusi musiikkitunnit pidettäväksi musiikkiluokassa. Perusteluina valinnalle olivat musiikkiluokan runsas soitin valikoima ja mahdollisuus varsinkin bändi-soittoon. Musiikkiluokkaa pidettiin viihtyisämpänä ja virallisempänä kuin omaa luokkaa. Muutamat oppilaat eivät pitäneet musiikkiluokasta fyysisenä ympäristönä, koska se tuntui liian ahtaalta. Jotkut oppilaat olivat tyytyväisiä tapaan, että tunteja pidetään sekä omassa luokassa että musiikkiluokassa. Se oli heidän mielestään vaihtelevaa ja antoisaa.

Jos soittimia olisi runsaammin ja monipuolisemmin, olisi oppilaalla mahdollisuus valita soitin, joka häntä miellyttää ja kiinnostaa. Audiitiivisista laitteista stereo -laitteiden tulisi olla nykyaikaisempi ja levykokoelman laajempi. Näiden käytössä tulee huomioida oppilaiden musiikkimaku. Visuaalisista laitteista videot motivoivat oppilaita musiikin opetus-oppimistapahtumassa. Musiikkivihkon ja liitutaulun käyttöä opetuksessa pidettiin hyvänä. Musiikkituntien mielekkyyttä lisäisi tietokoneiden monipuolinen käyttö musiikinopetuksessa.

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden peruslähtökohtana on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja valittujen tutkimusmenetelmien vastaavuuden vaatimus. (Perttula 1995, 97) Mielekkyyden subjektiivinen kokeminen sijoittuu yksilön merkitysten tulkintoihin musiikkituntien tapahtumista. Siitä saatava tieto on luonteeltaan laadullista. Laadullisessa kokemuksen tutkimuksessa kieli ja merkitykset ovat keskeisessä asemassa, sillä kieli välittää merkityksiä (Tynjälä 1991, 395-396.) Mielekkyyden kokemista tutkittiin eri menetelmin. Kirjallisesti ja suullisesti ilmaistu tieto yhdistyi, kun suullinen tieto muunnettiin kirjalliseksi. Aineiston analyysi perustui merkitysten ymmärtämiseen ja tulkintaan, joten oli mielekästä liittää eri menetelmin saadut aineistot yhteen ja tulkita niitä laajana kokonaisuutena.

Tutkimusprosessi eteni aineiston ehdoilla. Analyysin muodostaminen ja eteneminen, aineiston luokittelu ja merkitysten tulkinta liittyivät kiinteästi alkuperäiseen aineistoon. Siihen palattiin jokaisessa analyysiprosessin vaiheessa, jolloin tarkistettiin merkitysten tulkinta ja yksittäisten merkitysten suhteutuminen oppilaan merkitysrakenteessa. Aineisto myös muokkasi teoreettisia lähtökohtia, jolloin tutkijoiden alkuoletukset mielekkyyden kokemisesta muuttuivat ja täsmentyivät. Aineiston käsittelyssä huomioitiin tutkimustilanteiden vaikutus tutkimustietoon sekä pyrittiin hahmottamaan jokaisen oppilaan vastauksia peilaamalla niitä tilanteissa ilmenneisiin elementteihin. Luokkatasolla merkitystä omaavia sisältöjä tarkasteltiin oppilaskohtaisesti etsien sekä eroja että yhtäläisyyksiä.

Tutkimusmenetelmien avulla pyrittiin saavuttamaan toisen ihmisen aito kokemus sellaisena kuin hän sen kokee tai on kokenut. Tutkimuksen päämenetelmän periaatteena oli, ettei se johdattele tutkittavia. Kirjoitelma pyrki antamaan oppilaille mahdollisuuden kirjoittaa kiinnostavasta ja mielekkästä musiikkitunnista ilman, että tutkijoiden käsitemaailma olisi ollut vaikuttamassa tuotoksiin. Erityyppiset otsikot liittyivät samaan aiheeseen, jossa tavoitteena oli sisällöllinen vapaus otsikoinnin puitteissa. Otsikon valinta suuntasi oppilasta tietynlaisten mielikuvien ja kokemusten pariin. Mielekkyyden kokemusten esittäminen kirjallisesti saattoi olla hankalaa, jos oppilaan kirjallinen ilmaisukyky ei vielä ole selkeää ja syvällistä.

Metodien yhdistäminen tarkoittaa kokonaisaineiston tutkimustietoa. Laadullinen tutkimus edellyttää omien tutkimusmenetelmien tai niiden tutkimuskohtaista yhdistämistä. Kun eri menetelmiä käytetään toistensa tukena, voidaan sekä vertailla eri näkökulmia että kiinnittää erityistä huomiota eroavaisuuksien ja niiden esiintymisen syihin. (Kiviranta 1994, 95; Tynjälä 1991, 392-393.) Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollisti sen, että oppilaiden kokemuksia, mielipiteitä, tunteita ja toiveita mielekkäästä musiikkitunnista voitiin vielä tarkistaa ja kohdentaa. Opettajalle suunnattu haastattelu ja kysely lisäsivät tutkimusaineistoon opettajan näkökulman ja käsitykset musiikkituntien rakenteista ja sisällöistä. Siten pystyimme vertaamaan oppilaiden ja opettajan käsityksiä mielekkäästä musiikkitunnista ja saamaan tukea oppilasaineistoon.

Laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen analyysi sijoittavat tutkijat osaksi tutkittavaa ilmiötä. Tutkijoiden roolin hyväksyminen tutkimusprosessissa edisti syventymistä oppilaiden kokemuksiin mielekkäistä musiikkitunneista. Tutkijan on oltava avoin ja herkkä lasten vastauksille sekä tavoiteltava sulkeistamisen avulla oppilaan kokemus. Perttula (1995, 46) tähdentää, että vaikka tavoite on ontologisesti mahdoton, siihen tulee pyrkiä, vaikkei sitä voi saavuttaa.

Mielekkyyskokemusten muotoutumiseen musiikin opetus-oppimistapahtumassa vaikuttavat monetasoiset ja erityyppiset tekijät. Tutkittavan ilmiön yksityiskohtaisempi tarkastelu edellyttäisi yksittäisten oppilaiden elämäntilanteiden ja musiikkiluokan elämän syvempää tutkimista. Se voitaisiin toteuttaa esimerkiksi oppilaiden elämänkerän kuvailuna, joka yhdistyy luokan empiiriseen havainnointiin musiikkitunneilla. Tämä tutkimus sijoittuu kuvailemaan vain rajatusti mielekkyysilmiötä ja hahmottamaan sen rakenteellisia periaatteita tutkimusluokassa.

10 POHDINTA

Musiikkitunneilla musiikin opiskelun ja oppimisen koettu mielekkyys muotoutui oppilaille henkilökohtaisten odotusten ja tarpeiden sekä tunne-elämysten ja musiikillisen minäkäsityksen kautta. Musiikin opiskelu ja oppiminen koettiin tärkeänä, kun ne muotoutuivat oppilaalle merkityksellisiksi. Mielekkyyden kokeminen musiikkitunneilla on herkkä ja erilaisille vaikutuksille altis tapahtuma. Kun musiikkitunteihin osallistuvat tekijät koettiin yleensä myönteisinä, oppilas nautti musiikkitunneilla ja koki ne mielekkäinä. Tärkeää mielekkyyden muotoutumisprosessissa on oppilaan sisäisen maailman ja musiikkituntien todellisuuden samankaltaisuus. Jos musiikkikasvatus ja oppilas suuntautuvat samoihin päämääriin, musiikkitunnit muodostuvat mielekkäiksi kokemuksiksi.

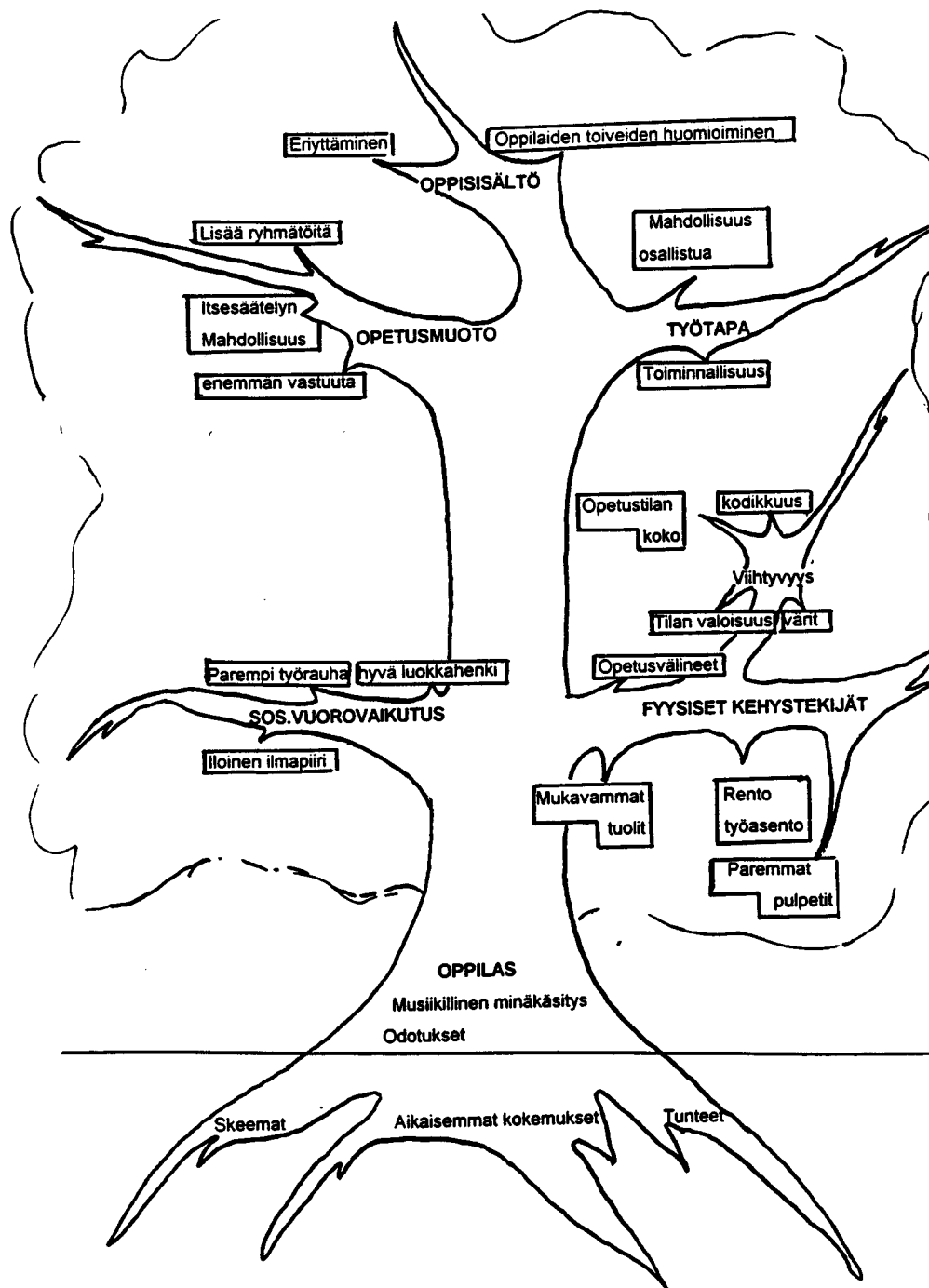
Sosiaalinen vuorovaikutus ilmeni tutkimuksessa mielekkyyden kokemista ohjaavana tekijänä. Ilmapiiri, työrauha ja luokkahenki vaikuttavat oppilaan käsitykseen itsestään musiikin opiskelijana ja musiikkituntien viihtyvyyteen. Yksilöiden ja erilaisten mielipiteiden huomioiminen musiikkitunneilla edistää mielekkyyden kokemista. Näin voidaan rikastuttaa musiikintuntien opetus-oppimistilanteita ja kasvattaa oppilaita suvaitsevaisuuteen. Erilaiset sosiaaliset vuorovaikutustapahtumat ovat oleellinen osa musiikin opetus-oppimistapahtumaa. Myönteisinä ne tukevat, ovat tarpeellisia ja välttämätön edellytys musiikkituntien kokemiseen mielekkäänä.

Musiikkitunneilla viihtymiseen vaikuttavat myös opetustilan fyysiset kehystekijät. Opetustilan tulisi antaa virikkeitä ja mahdollistaa kokonaisvaltainen kokeminen musiikkitunneilla. Kodinomaisuus luo turvallisuuden tunnetta ja parantaa sosiaalista viihtyvyyttä. Opetustilan sisustuksen suunnittelussa olisi huomiotava oikeat työasennot. Liharentous ja oikea hengitystapa vaikuttavat keskittymiseen ja tehokkaaseen oppimiseen.

Musiikkituntien mielekkyyden kokeminen koostuu eri osatekijöistä. Näiden tekijöiden esittäminen puu -mallina kuvaa parhaiten mielekkyyden muotoutumista musiikkitunneilla. "Puun juuret" kuvaavat oppilaan aikaisempia kokemuksia, skeemoja ja

tunteita, joihin mielekkyykokemus perustuu. Mielekkyyden muotoutumiseen osallistuvat tekijät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja "imevät ravintoa juuriston kautta maaperästä".

Musiikkitunneilla musiikin opiskelun ja oppimisen mielekkyys muotoutui tutkimusjoukossa olevan musiikkiluokan oppilaiden kokemuksissa seuraavanlaiseksi:



Kuvio 9 Mielekkyyden muotoutumiseen osallistuvat tekijät musiikkitunneilla tässä tutkimusjoukossa.

Musiikinopetuksessa käytettävien työskentelymuotojen tulisi pohjautua perusteellisemmin musiikillisten kykyjen kehittämiseen yksilöllisesti. Koska musiikillinen aines eroaa muista koulussa opetettavista aineista, musiikinopetuksen päämäärä ja yksilölliset tavoitteet vaativat opettajalta erityistä huomiota ja suunnittelua. Arvioinnin tärkein tehtävä olisi antaa oppilaalle palautetta senhetkisestä musiikillisesta osaamisesta ja tukea musiikin oppimista.

Opettaja on musiikkitunneilla monitasoisten tapahtumien edessä, sillä musiikkitunnit koetaan eri tavoin mielekkäinä ja merkityksellisinä. Opettajan opetukselliset ja kasvatukselliset asenteet ja arvostukset sekä ihmiskäsitys rakentuvat fyysisten, sosiaalisten ja psykologisten tekijöiden kautta. Usko oppilaan kasvuun musiikin avulla näkyy asenteellisina ja toiminnallisina tekoina musiikkitunneilla. Ne välittyvät oppilaille ja suuntaavat heidän merkityksiään. On tärkeää pohtia miksi ja miten joku oppilas ei viihdy eikä koe itseään hyvänä musiikillisesti. Pelkkien vaatimusten sijasta oppilaita tulisi kasvattaa musiikin avulla ja kannustaa heitä musiikin harrastamiseen.

Oppilaat kokivat tärkeäksi toiminnallisuuden ja aktiivisen osallistumisen musiikkitunneilla. Oppilaskeskeisissä opetusmuodoissa oppilailla on mahdollisuus itsesäätelyyn ja vastuun ottamiseen oppimisestaan. Oppisisällöt koetaan merkityksellisiksi, kun oppilas liittyy oppiaineeseen oman kokemusmaailmansa. Musiikin oppisisältöjen suunnittelussa pitäisi huomioida oppilaiden toiveet, musiikillinen lähtötaso, oppimistapa ja asennoituminen musiikkiin oppiaineena.

Musiikillinen kokemus on aina elämyksellinen ja tunteisiin perustuva. Musiikki rentouttaa, virkistää, luo sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja on parhaimmillaan hyvä henkisen kasvun väline. Musiikkia aistitaan kokonaisvaltaisesti ja musiikillisella kokemuksella on merkitystä, kun musiikillinen aines liittyy ihmisen elämismaailman rakenteisiin. Oppilaan lähtötasoon ja kokemusmaailmaan pohjautuva musiikkikasvatus koetaan mielekkäänä. Mielekkyys näyttää oleva kimppu eritasoisia kokemuksia ja tunteita. Ne vaikuttavat musiikkitunneilla oppilaan käyttäytymiseen, musiikin opiskeluun ja oppimiseen. Mielekkyyden kokeminen ei rajoitu pelkästään vain musiikin opetuksellisiin tapahtumiin vaan se käsittää kaikki oppilasta ympäröivät ja oppilaassa itsessään vaikuttavat tekijät.

LÄHTEET

- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja. A: 117.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyys ja opiskelijoiden elämämaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.
- Apo, S. 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa (toim.) Mäkelä, K. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 62-80.
- Ausubel, B.,P. & Robinson, F.,G. 1969. School learning. An introduction to educational psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppiminen ja opetus. 1.- 10.p. Julkaisusarja B: 17. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Entwistle, N. 1987. Understanding classroom learning. Hodder and Stoughton: London.
- Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteiden filosofiaan. Rauma: Länsi-Suomi Oy.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisista lähtökohdista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B: 3. 28-49.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1995. 4.- 6. painos. Tutkimus ja sen raportointi. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Järvinen, P. & Järvinen, A. 1995. Tutkimustyön metodeista. Tampereen yliopisto. Opinpaja: Tampere.
- Jyväskylän musiikkiluokat 15 vuotta. 1983. Jyväskylä: Gummerus.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 366/1985.
- Kari, J. 1992. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. 1.-3. painos. Keuruu: Otava.
- Kari, J. 1994. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnitelma. Juva: WSOY.
- Kivinen, R., Latikka, A-M., Oja-Koski, R. 1994. Ihminen, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 26. Turku: Pallosalama.
- Kiviranta, K. 1994. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: 13, 91-102.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistuumiin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.
- Kosonen, P. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotiivaatiot luokissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja A: 44.
- Kukkonen, M. 1988. Oppilaiden oppimismotiivaatioista ja oppimisen mielekkyydestä Kärsämäen opetuksen eheyttämiskoulussa. Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.

- Kunnan opetussuunnitelmalliset ratkaisut lukuvuona 1994-1995. Jyväskylän kaupungin koululaitos.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Linnankivi, M., Tenkku, L & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- Linnankylä, P., Mattinen, E. & Olkinuora, A. 1989. Prosessikirjoittamisen opas. 1.-2.p. Keuruu: Otava.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjekttiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos: Väitöskirja.
- Lehtovaara, M. 1994. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: 13, 71-90.
- Moilanen, P. 1990. Kasvattajan toiminnan perusteiden tulkinta. Toiminnan perusteiden tulkinnan asema hermeneuttisessa kasvatuksen tutkimuksessa, tulkinnan luomisprosessi ja tulkintojen todentaminen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 43.
- Neisser, U. 1982. Kognitio ja todellisuus. Espoo: Weilin & Göös.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:85.
- Niinistö, K. 1985. Tulkinnallinen paradigma aikuiskoulutuksen arvioimisessa. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B:39. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Olkinuora, E. 1979. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Katsaus kirjallisuuteen ja lähtökohtiin sekä tutkimusprojektin esittely. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 121.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyudesta peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan julkaisusarja A: 91.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. ed. United States of America: Sage Publications.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio; teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Perttula, J. 1995. Kokemus fenomenologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu: Tampere.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 1/1995, 39-47.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peruskoulun opetuksen opas. 1987. Musiikki. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peruskoulun tehostetun musiikin opetuksen järjestämistä tutkineen työryhmän muistio. 1978. Kouluhallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

- Plummeridge, C. 1991. Music education in theory and practice. Great Britain: Burgess Science Press.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Karisto.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rikkinen, H. 1993. Ala-asteen oppilaiden elinympäristö. Tutkimusprojektin teoreettiset lähtökohdat. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 101.
- Ruth, L. & Murphy, S. 1988. Designing writing tasks for the assessment of writing. New Jersey: Ablex Publishing corporation.
- Salonen, P., Olkinuora, E. & Lehtinen, E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti 1: Esitutkimus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitospainatus A: 86.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 1988. Group processes in the classroom. 5. painos. Dubuque Iowa: Wm.C. Brown Publishers.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogian pääsuuntaukset. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 55. 115-118.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa: Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja, B 34. Jyväskylän yliopisto. 149-153.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case study in research on education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulun Yliopisto: Kuva- ja monistuskeskus.
- Swanwick, K. & Taylor, D. 1982. Discovering music. Developing the music curriculum in secondary schools. London: Batsford Academic and educational Ltd.
- Swanwick, K. 1979. A Basic for music education. London: Routledge.
- Swanwick, K. 1988. Music, mind and education. London: Routledge.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Sibelius-Akatemia. Väitöskirja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*/ 22, 5-6. 387-397.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vauras, M. & von Wright, J. 1981. Oppimisen strategiat kouluiässä II. Lukiolaisten toimintatavat reaaliaineiden opiskelussa. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 46.
- Viteli, J. 1990. Mikä koululaista kannustaa? Tampereen yliopiston. Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksen julkaisu 24.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia vaatimuksia. *Kasvatus* 1. 9-21.
- Vähäpassi, A. 1987 (toim.) Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B:6. 96-103.

Vähätalo, P. 1990. Opettajan ammattitaidon kriteereistä ja sen hallintaan ohjaamisesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:32.

Vähätalo, P. 1994. Työtavat opetuksessa. Raportti työtavoista opetustapahtuman eri yhteyksissä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opintomonisteita. Julkaisusarja C:1.

Väljärvi, J. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A: 37-38.

Yrjönsuuri, Y. 1993. Opetuksen ymmärtäminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1994. Opiskelun merkitys. Helsinki: Yliopistopaino.

Jyväskylän yliopisto

Liite 1.

Opettajankoulutuslaitos

Pro gradu- tutkielma/ lupahakemus

Anu Rankila ja Sara Virtanen

29.4.1995

Arvoisa musiikkiluokan opettaja,

Olemme kaksi Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen viidennen vuosikurssin opiskelijaa ja teemme pro gradu -tutkielmaa mielekkäästä musiikin opiskelusta ja siihen vaikuttavista tekijöistä musiikkiluokalla.

Tiedustelemme, olisitteko halukas yhteistyöhön kanssamme ja voisimmeko kerätä tutkimusaineiston Teidän luokassanne.

Tarkoituksenamme on kerätä tutkimukseemme tarvittava aineisto kirjoitelman ja haastattelun avulla. Kirjoitelmassa oppilaat kuvaisivat musiikkituntien kokemuksia omin sanoin ja haastattelulla täydennämme tietojamme tarvittaessa.

Aineiston keruu olisi tarkoitus tehdä kahdessa vaiheessa. Kirjoitelma tehtäisiin **viikolla 20** ja aikaa siihen kuluisi noin yksi oppitunti. Haastattelun suorittaisimme seuraavalla **viikolla 21**. Haastatteluun kuluisi aikaa noin kymmenen minuttia oppilasta kohden.

Olemme lähettäneet tämän kirjeen Cygnaeuksen, Kypärämäen ja Huhtasuon viidennen musiikkiluokkien opettajille.

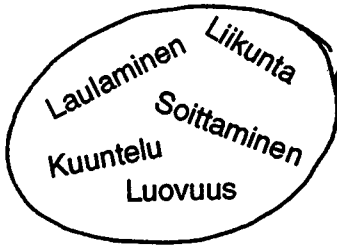
Kiitämme jo etukäteen kiinnostuksestanne tutkimustamme kohtaan. Otamme teihin yhteyttä puhelimitse **viikolla 19** ja tiedustelemme mahdollista suostumustanne.

Illoisin keväterveisin,

Anu Rankila ja Sara Virtanen

Valitse seuraavista kirjoitelmaotsikoista yksi

Voit käyttää apunasi nuotin sisällä olevia sanoja



1) Mielenkiintoisin musiikkituntini

- muistele jotain musiikkituntia, joka jäi erityisesti mieleesi
- miksi se oli mielenkiintoinen?

2) Tällainen olisi unelmieni musiikkitunti

- mitä unelmiesi musiikkitunnilla tehtäisiin?

3) Ohjeet uudelle musiikinopettajalle

- kirjoita ohjeet uudelle musiikinopettajallesi
- mitä mielenkiintoiseen, mutta hyödylliseen ja tärkeään musiikintuntiin kuuluu?

4) Tupsahdin keskelle kivaa ja iloista musiikintuntia

- kuvittele tilanne, jossa olet yhtäkkiä ilmestynyt keskelle mukavaa musiikintuntia.
- muut eivät näe sinua
- kirjoita, mitä kaikkea näet ympärilläsi tapahtuvan

Kun olet kirjoittanut, vastaa seuraavaan kysymykseen lyhyesti:

* Mieti, mitkä asiat saavat sinut viihtymään musiikkitunnilla?

Kommentteja tehtävästä:

TAULUOHJEET

1. Nimi paperiin
2. Lue otsikot huolellisesti
3. Valitse otsikko
4. Kirjoita vähintään 3 sivua (lisää paperia pöydällä)
5. Aikaa on tämä tunti
6. Vastaa kysymykseen otsikkopaperin kääntöpuolella
7. Jos jää aikaa, piirrä jokin musiikkitunnin tapahtuma
8. Laita otsikkopaperi kirjoituspaperin väliin ja tuo pöydälle

MUISTA SELKEÄ KÄSIALA

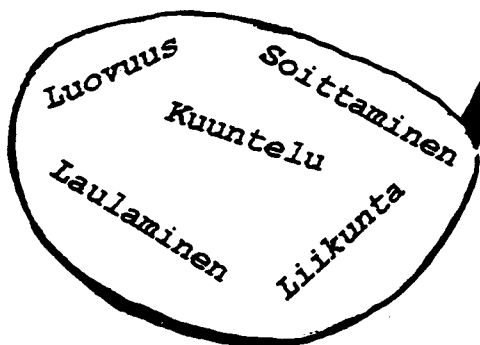
JA

RIKAS MIELIKUVITUS!!

Nimi: _____

Valitse seuraavista kirjoitelmaotsikoista yksi.

Voit käyttää apunasi nuotin sisällä olevia sanoja



1) Tällainen olisi unelmieni musiikkitunti

Mieti, mitä unelmiesi musiikkitunnilla tehtäisiin. Kirjoita tarina, jossa kuvailet tapahtumia ja tunteuksiasi.

2) Kirje uudelle musiikinopettajallesi

Mieti, mitä mielenkiintoiseen, hyödylliseen ja sinulle tärkeään musiikintuntiin kuuluu. Kirjoita kirje, jossa annat vihjeitä mukavasta musiikin tunnista uudelle musiikinopettajallesi.

3) Tupsahdin keskelle kivaa ja iloista musiikintuntia

Kuvittele tilanne, jossa olet yhtäkkiä ilmestynyt keskelle mukavaa musiikintuntia. Kirjoita mitä kaikkea ympärilläsi tapahtuu.

Kun olet kirjoittanut vastaa seuraavaan kysymykseen lyhyesti:

1. Mieti, mitkä asiat saavat sinut viihtymään musiikkitunnilla?

HAASTATTELUKYSYMYKSET

1. Harrastatko musiikkia vapaa-aikanasi?
2. Toteutuvatko nämä asiat omalla musiikkitunnillasi?
 - 2.1 Millaista on laulaminen ja soittaminen?
 - 2.2 Luulisitko oppivasi tällaisella (unelmiesi) musiikkitunnilla?
 - 2.3 Mitä voisit oppia?
 - Oppilaan asennoituminen musiikinopetuksen työtapaan/ -tapoihin?
3. Kirjoitelmista ilmeni seuraavia asioita. Mitä mieltä sinä olet näistä asioista:
 - 3.1 Olisi pidemmät musiikkitunnit?
 - 3.2 Musiikkitunnit olisivat aina musiikkiluokassa?
 - 3.3 Olisi paljon tekemistä musiikkitunneille?
 - 3.4 Ei olisi musiikin kokeita?
4. Kerro kolme ehdotusta viihtyisän musiikkiluokan sisustamiseen.
5. Millainen luokkahenki teidän luokassanne on sinun mielestäsi?
 - suosikit
 - kaveriporukat
 - ryhmässä työskentely
6. Onko musiikkitunneilla työrauha?
 - Eroaako työrauha muista oppitunneista?
7. Mikä seuraavista adjektiiveista kuvaa parhaiten luokkasi ilmapiiriä musiikkitunneilla? (Adjektiivit: kylmä, myönteinen, tylsä, alistava, kannustava, turvallinen, ahdistava, iloinen olivat myös erillisellä paperilla, joka oli oppilaan nähtävillä.)
 - Miksi päädyit juuri tähän adjektiiviin?
 - Onko ilmapiiri samanlainen kaikilla tunneilla?
8. Kuulet kahden musiikkitunnin kuvauksen. Valitse kummalla tunnilla haluaisit olla ja mieti miksi. (Tarina A on opettajakeskeisesti etenevä musiikkitunti ja tarinassa B opettaja on oppimisen ohjaajana. B- tarinan ohjeet olivat oppilaan luettavissa.)

A

Opettaja tulee luokkaan ja pyytää oppilaita istumaan. Hän ilmoittaa, että tänään opetellaan uusi laulu. Ensin tehdään pieni äänenavaus opettajan johdolla. Sitten

kuunnellaan uusi laulu kasetilta. Opettajan soittaa pianolla uuden laulun melodian läpi. Hän pyytää oppilaita toistamaan sen säe kerrallaan.

Opettaja jakaa luokan kahteen ryhmään. Toinen ryhmä laulaa A- osan ja toinen ryhmä B- osan. Lopuksi lauletaan koko laulu yhdessä. Opettaja kysyy onko vapaaehtoisia säestysryhmään. Soittimet ovat valmiina pöydällä. Ensin käydään säestys läpi yhdessä ja sitten säestysryhmä soittaa yksin. Muu luokka laulaa säestysryhmän säestyksellä. Opettaja johtaa säestysryhmää.

B

Luokkaan tullessa taululla on seuraavat ohjeet:

1. KUUNNELKAA UUSI KAPPALE
2. MITÄ SOITTIMIA KÄYTTÄISITTE SÄESTYKSESSÄ?
3. MUODOSTAKAA 5-6 HENGEN RYHMÄ
4. SIIRTYKÄÄ HARJOITUSTILOIHIN SEURAAVASTI:
 1. ryhmä: ruokalaan
 2. ryhmä: kirjastoon
 3. ryhmä: omassa luokassa
 4. ryhmä: muu tyhjä tila
 5. ryhmä: muu tyhjä tila
5. HARJOITELKAA KAPPALE HARJOITUSTILASSA
6. VALMISTAUTUKAA ESITTÄMÄÄN KAPPALE MUILLE
7. AIKAA ON 2 OPPITUNTIA

Opettaja käy luokan kanssa ohjeet läpi ja on mukana ryhmiä jaettaessa. Uusi laulu kuunnellaan aluksi yhdessä ja lopusta vastaavat ryhmät itse. Opettajalta voi kysyä neuvoa tarvittaessa.

9. Millaista on ollut olla musiikkiluokalla?
10. Jos nyt saisit päättää, vieläkö tulisit musiikkiluokalle?

Vapaa sana: