

Artikkelit

- I Eerola, P-S. 2007. Mitä musiikinopetukselle kuuluu? Selvitys musiikkikasvattajien työtilanteesta ja musiikin asemasta kouluissa. *Musiikki 3/2007*. Suomen musiikkitieteellinen seura, 33-63 (vertaisarvioitu).
- II Eerola, P-S. 2009. Jyväskylästä ja Oulusta valmistuneiden musiikinopettajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille*. Koulujen Musiikinopettajat ry 100 vuotta. Helsinki, 227-232.
- III Eerola, P-S. 2010. Mitä musiikki kouluille antaa? Musiikinopettajien näkemyksiä opetuksensa tavoitteista ja sisällöistä sekä oppiaineensa erityisyydestä. *Kasvatus 1/2010*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 31-40 (vertaisarvioitu).

Ohjaajat

Lehtori, FT Riitta Rautio ja professori Matti Vainio, Jyväskylän yliopiston musiikin laitos

Tarkastajat

Dosentti Antti Juvonen, Itä-Suomen yliopisto ja professori Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Päivi-Sisko Eerola	
Työn nimi – Title Musiikkikasvattajien työtilanteen ja koulutuksen sekä musiikinopetuksen tavoitteiden arviointia	
Oppiaine – Subject Musiikkitiede	Työn laji – Level Lisensiaatin tutkimus
Aika – Month and year Toukokuu 2010	Sivumäärä – Number of pages 61 sivua + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Julkisuudessa käydään ajankohtaista keskustelua taideaineiden osuudesta koulun lukujärjestyksessä ja siitä, mitä arvoa taito- ja taideaineet voisivat tuoda tietopainotteisuutta korostavaan kouluympäristöön. Taito- ja taideaineiden sanotaan kehittävän itseluottamusta, persoonallisuutta ja identiteettiä. Musiikkiaktiiviteettien sanotaan lisäksi luovan yhteisöllisyyttä ja harjoitettavan luovuutta. Tällä hetkellä musiikinopetus on perusopetuksen vähätuntisimpia aineita, jolle toivotaan uudessa tuntikehyksessä löytyvän lisää tunteja. Samaan aikaan musiikkialalla arvioidaan olevan ylikoulutusta, minkä karsimiseksi musiikinopettajakoulutuksen valtakunnallista sisäänottoa ehdotetaan supistettavaksi neljännekseen nykyisestä. Tämä on valitettavaa, sillä opettajatarvekartoituksissa on huomattu, että epäkelvoisten opettajien osuus peruskoulun ja lukion opettajista on suurin juuri musiikinopettajien kohdalla: yli viidennes musiikinopettajista ei ole kelpoisia tehtäväänsä.</p> <p>Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, kuinka musiikkikasvatuksesta valmistuneet ovat työllistyneet. Toisena tavoitteena oli selvittää musiikinopettajan tehtäviin sijoittuneiden käsityksiä musiikinopetuksen merkityksestä koulumaailmassa.</p> <p>Tutkimuksen materiaalina oli kyselyaineisto, joka lähetettiin kaikille Jyväskylän ja Oulun musiikkikasvatuksen oppiaineista valmistuneille maistereille. Näistä 58 % vastasi (N=186). Musiikkikasvattajilta kysyttiin heidän työtilannettaan, maantieteellistä sijoittumistaan, työtehtäviään, tuntimääriään, suoritettuja tutkintojaan sekä täydennyskoulutustarpeitaan. Musiikinopettajan tehtäviin sijoittuneilta kysyttiin, mitä he pitivät oppiaineensa tärkeimpänä tavoitteena ja mitä erityistä oppiaine koululle ja oppilaille tuo. Lisäksi kysyttiin, kuinka luovuus, tunteet ja sosiaalisuuteen kasvaminen näkyvät musiikintunneilla.</p> <p>Oulusta ja Jyväskylästä valmistuneet musiikkikasvattajat olivat työllistyneet erinomaisesti. Työttömänä oli ainoastaan 2 % kyselyyn vastanneista. 70 % oli sijoittunut musiikin aineenopettajan tehtäviin. Koulutusten vaikutus ulottuu joka puolelle Suomea. Opettajien mielestä musiikinopetuksen tärkein tavoite on houkutella kaikki oppilaat mukaan saamaan yhteismusisoimisesta onnistumisen kokemuksia. Kysyttäessä musiikin erityisyyttä muihin oppiaineisiin verrattuna opettajat totesivat musiikin tuovan vaihtelua koulupäivään tekemispainotteisuuden ja esiintymisten myötä. Musiikinopetuksen siirtovaikutuksista musiikinopettajat toivat esille esimerkkejä erityisesti sosiaalisuuden kehittymisestä.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikkiala, musiikkikasvatus, musiikinopettajien kelpoisuus, työtilanne, tavoitteet, tuntijako	
Säilytyspaikka – Depository Musiikin laitos, Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja – Additional information	

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Tiedekunta – Faculty Faculty of Humanities	Laitos – Department Department of Music
Tekijä – Author Päivi-Sisko Eerola	
Työn nimi – Title The employment situation of the music education majors and the objectives of their teaching	
Oppiaine – Subject Musicology	Työn laji – Level Licentiate thesis
Aika – Month and year May 2010	Sivumäärä – Number of pages 61 pages + Appendix
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>An active public debate about the role of music, visual arts, crafts and physical education in the school curriculum in Finland is going on. The school is said to be too academically-oriented and lacking social activities. The non-academic subjects are claimed to develop self-confidence, personality and identity. Music is assumed to add creativity and sense of belonging. At the moment, music is the subject with the least compulsory lessons at the Finnish curriculum. Moreover, it is the music teachers who most often are found to be professionally unqualified: 20,1 % of Finnish music teachers at the secondary and high school level are not qualified to teach music in schools. At the same time, it has been estimated that the Universities should dramatically cut their music education intake.</p> <p>The first aim of the study was to find out to what extent and in where the music education majors have been employed. The second aim was to find out how music teachers describe their main objectives for the music education in general.</p> <p>An invitation to answer an internet survey was send to all music education alumni majored between 1982-2006 from the University of Jyväskylä and the University of Oulu. 186 subjects filled in the questionnaire, which was 58 % of the population. They were asked about their job situation, geographical location, weekly hours in music teaching, additional degrees completed, and possible needs for further education. Those working as teachers were also asked about their main objectivities for teaching music, what they thought is the unique contribution of music as a school subject, and how creativity, social skills and emotions manifest themselves at the music classes.</p> <p>Music education alumni from Oulu and Jyväskylä had an excellent employment situation: only 2 % was unemployed. 70 % worked as school music teachers in different sized towns all over the country. The main objective to teach music was to get every pupil to take part in making music together. In comparison to other school subjects, teachers thought music brought variety to the daily routine, and a significant part of this was attributable to the music performances. Music lessons brought transferable skills especially with social skills.</p>	
Asiasanat – Keywords music education, music teachers, employment, curriculum, teaching objectives	
Säilytyspaikka – Depository University of Jyväskylä, Department of Music	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällys

1	Johdanto	6
1.1	Tutkimuksen tavoitteet.....	8
1.2	Lisensiaatintyön muodostamien julkaisujen kokonaisuus	8
1.3	Kasvatusta, koulutusta vai opetusta?.....	9
1.4	Koulutuksen arviointi ja aluepolitiikka osana koulutuspolitiikkaa.....	11
2	Koulutuspolitiikan vaikutus musiikinopetukseen	14
2.1	Musiikkialan työllisyys.....	14
2.2	Musiikinopettajien koulutus.....	16
2.3	Musiikkikasvattajien koulutustarpeen kartoitus	19
2.4	Musiikki koulun tuntikehyksessä.....	21
3	Musiikinopetuksen tavoitteet, vaikutus ja merkitys.....	24
3.1	Musiikinopetuksen musiikilliset tavoitteet	26
3.2	Musiikkikasvatuksen ulkomusiikilliset tavoitteet.....	27
3.3	Musiikinopetuksen siirtovaikutukset	31
3.4	Musiikin merkitys nuorille.....	32
4	Tutkimuksen suorittaminen.....	34
4.1	Tutkimusongelmat	34
4.2	Aineistonkeruu	35
4.3	Aineiston analyysi.....	36
5	Tulokset.....	37
5.1	Musiikkikasvattajien työllisyystilanne.....	39
5.1.1	Musiikkikasvattajien maantieteellinen sijoittuminen.....	40
5.1.2	Kuntakoko ja musiikkikasvattajien työllisyys	41
5.1.3	Musiikinopettajien lisäkoulutukset ja tuntimäärät	44
5.1.4	Koulutuksen arviointi täydennyskoulutustoiveiden perusteella.....	46
5.2	Musiikinopettajien käsitykset musiikinopetuksesta.....	48
6	Yhteenveto ja tutkimuksen arviointi	51
7	Pohdinta.....	53
7.1	Musiikkialan koulutustarve.....	53
7.2	Musiikinopetuksen mahdollisuudet ja haasteet	54
8	Lähteet	56
	Liite 1. Kyselylomake.....	62

1 Johdanto

Taito- ja taideaineiden merkityksestä koulun opetussuunnitelmassa on viime vuosina käyty runsaasti ajankohtaista keskustelua. Psykologian professori Lea Pulkkinen esitti, että kouluihin tulisi saada enemmän mielikuvitusta herättävää ja yhteisöllistä toimintaa (Pulkkinen 2008). Toive on lähtenyt liikkeelle muunmuassa niistä PISA-tutkimuksen havainnoista, että suomalaiset viihtyvät huonosti koulussa (Willms 2003; Välijärvi 2007). Tasavallan presidentti yllätti ehdotuksellaan, että taideaineita ja liikuntaa voitaisiin lisätä kouluviikkoon esimerkiksi kerran kuukaudessa pidettävänä ylimääräisinä lauantapäivinä (Halonen 2008). Opetusministeri myönsi, että on ollut virhe vähentää taito- ja taideaineita (Sarkomaa 2008), ja niinpä perusopetuksen tuntijakoa pohtivalle työryhmälle on annettu tehtäväksi vahvistaa taito- ja taideaineiden asemaa uudessa tuntijaossa jo tällä vaalikaudella (OPM 2009). Taito- ja taideaineiden tuntimäärän lisääminen kilpailee tuntijaossa kuitenkin muidenkin intressiryhmien tavoitteiden kanssa. Taito- ja taideaineiden tilanne saattaaakin korjaantua ainoastaan, mikäli koulunkäynnin kokonaistuntimäärää lisätään (Virkkunen 2010).

Musiikki on tällä hetkellä peruskoulun vähätuntisimpia oppiaineita (Kauppinen 2009). Taito- ja taideaineiden sisällä musiikki kilpailee tuntimäärän lisäyksistä muunmuassa liikunnan sekä uusien pyrkijöiden, muunmuassa draaman ja tanssin kesken; mielipiteensä tuntijakotyöryhmälle ovat ilmaisseet muunmuassa Teatterikorkeakoulun Tanssi- ja teatteripedagogiikan laitos ja Suomen tanssitaiteilijain liitto.¹ Musiikinopetukselle määrätty tuntimäärä on sidoksissa opettajien työllisyyteen. On väitetty, että pienituntisena oppiaineena musiikinopettajan viran edellyttämä viikoittainen tuntimäärä ei pienissä kouluissa edes täyty, jolloin ammattitaitoisen opettajan houkuttelemisen paikkakunnalle on vaikeaa (OPM 2007, 49). Tällä hetkellä yli viidennes musiikinopettajan tehtävissä toimivista ei olekaan kelpoisia tehtävänsä (Kumpulainen 2009). Samaan aikaan musiikinopettajakoulutuksen volyyymiin ehdotetaan kuitenkin tuntuvia leikkauksia (OPM 2007; Korppas 2008).

Musiikkikasvatuksen tutkijat ovat esittäneet musiikin opiskelulla olevan Pulkkisen edellyttämiä positiivisia vaikutuksia lasten ja nuorten luovuuden lisääntymiseen (Paynter & Mills 2008) sekä sosiaalisuuden syntymiseen (Hallam 2006, 182-184) ja tunne-elämän herkistymiseen (Reimer 1971/1989, Elliott 1995). Näiden tavoittelemisen on kirjattu opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2003, 2004). Tavoitteiden toteutuminen on mahdollista optimaalisissa olosuhteissa. Pieni tuntimäärä ei voi kuitenkaan olla vaikuttamatta suoraan tavoitteiden asetteluun ja oppimistuloksiin. Ylimoitettujen tavoitteiden saavuttaminen on vielä vaikeampaa, mikäli opettaja ei ole alalle kelpoinen.

Mikäli vuonna 2011 valmistuva tuntijako tulee vahvistamaan taito- ja taideaineiden – ja ennen kaikkea musiikin – asemaa, sillä olisi suora vaikutus musiikinopettajien kysyntään. Tämä taas vaikuttaisi suoraan yliopistoille esitettävään musiikinopettajien koulutustarpeeseen. Musiikin

¹ ks. www.opetushallitus.fi

aineenopettajia koulutetaan Suomessa kolmessa yliopistossa ja heitä valmistuu vuosittain noin 55. Vaikka musiikinopettajien kelpoisuustilanne on peruskoulun ja lukion oppiaineista heikoin (Kumpulainen 2009), musiikinopettajien koulutusta arvioidaan silti muun musiikkialan koulutuksen tavoin olevan liikaa (OPM 2007; Korppas 2008). Selvityksissä on kartoitettu aineenopettajina toimivia musiikinopettajia, jotka toimivat yleensä peruskoulun yläluokilla ja lukiossa. Musiikin aineenopettajat työllistyvät kuitenkin muuallekin. Yhtenäiseen peruskouluun siirtyminen on tuonut mukanaan mahdollisuuden siihen, että aineenopettaja hoitaa musiikinopetuksen alaluokillakin, mihin tarkoitukseen on räätälöity niin kutsuttua laaja-alaista opettajankoulutusta. Musiikkikasvattajia työllistyy myös vapaa sivistystyön pariin sekä taiteen perusopetukseen, eli musiikkiopistoihin. Tämän mahdollistaa erityisesti kaksiportainen korkeakoulututkinto, joka tuo musiikkikasvatukseen maisterikoulutukseen ammattikorkeakoulusta valmistuneita musiikkipedagogeja.

Musiikkialan koulutusta on todettu olevan liikaa erityisesti ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa (Karhunen 2005, OPM 2002). Musiikinopettajakoulutuksen katsotaan olevan muuhun opettajankoulutukseen verrattuna kallista, johtuen laulun- ja soitonopiskelun edellyttämistä yksityis- ja pienryhmätunneista (OPM 2007, 68). Epäilemättä tämän kalleuden takia musiikkikasvatuksen yksiköiden antama opetus on asetettu yliopistomaailmassa suurennuslasin alle. Yksi kolmesta musiikkikasvatuksen yksiköstä, Oulun yliopisto, onkin päättänyt olla valitsematta uusia opiskelijoita vuoden 2010 opiskelijahaussa.² Mikäli Oulun koulutus lakkautettaisiin kokonaan, se tulisi varmasti ajan myötä näkymään Pohjois-Suomen musiikinopettajien kelpoisuusasteessa. Opettajien kelpoisuusasetuksista johtuen peruskoulun ja lukion musiikin aineenopettajien saatavuutta Pohjois-Suomeen ei voi korvata ammattikorkeakouluopetuksella. Opettajien tasapuolisen saatavuuden turvaamiseksi, koulutusta on järjestettävä jokapuolella maata (vrt. Kurikka 2008).

Nuoret viettävät paljon aikaa musiikin parissa. Nuoret kuuntelevat musiikkia yli kaksi tuntia päivässä (North ym. 2000) ja luovista harrastuksista musiikki – soittaminen ja laulaminen – on suomalaisten 15-29-vuotiaiden joukossa kaikkein harrastetuinta ja halutuinta (Myllyniemi 2009). Silti koulun musiikinopetuksen valinnaisia kursseja valitaan vähemmän kuin muita taideaineita (Kuusela 2009). Oppilaiden kiinnostuksella valita musiikin vapaavalintaisia kursseja saattaa olla jonkinlainen maantieteellinen yhteys epäkelvoisten opettajien sijaintiin. Etelä-Suomessa opettajapulaa ei ole ja musiikkiakin valitaan muuta Suomea runsaammin. Vähäinen into koulun musiikinopetusta kohtaan voi viitata toki taiteen perusopetuksen (so. musiikkikoulut, ja -opistot) toimivuuteen. Tällöin musiikkia harrastavat eivät koulun musiikinopetusta tarvitsekaan. Tätä ajatusta tukevat tutkimukset (mm. Campbell ym. 2007), joissa on tullut esille, että vaikka musiikki on nuorille tärkeää, koulun musiikinopetuksen sisältö ei sitä välttämättä ole.

Musiikkikasvatusfilosofit ovat kirjanneet musiikinopetukselle tavoitteita herkkyyden kehittymisestä (Reimer 1971/1989) ja identiteetin muodostumisesta (Elliott 1995). Näiden tavoitteiden toteutumista ei ole kuitenkaan empiirisesti opettajilta kyselty. Musiikkipsykologian parissa musiikin opiskelun vaikutuksia on kyllä tutkittu. On löydetty, että musiikkia harrastavilla on keskimääräistä parempia kykyjä matemaattisissa tehtävissä tai tarkempi kielikorva (Thompson 2009, 241-257).

² Oulun yliopiston hallituksen kokous n:o 3, 15.12.2009 Pöytäkirja A 15/2009

Musiikkikasvatusfilosofien mielestä nämä positiiviset tutkimustulokset musiikin aikaansaamista ulkomusiikillisista hyödyistä eivät saisi kuitenkaan varastaa tilaa musiikin arvokeskustelusta (Westerlund 2005, 2008). Mitä mieltä koulussa työskentelevät musiikinopettajat ovat? Mitä tavoitteita he näkevät musiikin opiskelulla olevan ja millä he perustelisivat musiikin asemaa peruskoulussa?

1.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, kuinka Jyväskylästä ja Oulusta valmistuneet musiikkikasvattajat ovat sijoittuneet työelämään. Tavoitteena oli kerätä määrällistä tietoa musiikinopettajien valtakunnallisesta työllisyystilanteesta musiikkikasvatuksen koulutuksen arviointia varten. Haluttiin tietää, millaisiin työtehtäviin ja minne päin Suomea musiikkikasvattajat olivat sijoittuneet. Haluttiin myös selvittää, paljonko musiikinopetustehtäviin sijoittuneilla oli viikoittaisia tunteja ja oliko työllistymiseen vaikuttanut musiikkikasvatuksen lisäksi jokin muu koulutus tai kelpoisuus. Täydennyskoulutustarpeita musiikkikasvatuksen kentällä selvitettiin myös. Teoreettinen tausta tähän musiikkikasvatuksen koulutuspoliittiseen tarkasteluun esitellään luvussa 2 ja tulokset luvussa 5.1.

Tutkimuksen toinen tavoite oli selvittää musiikinopettajien käsityksiä musiikinopetuksesta. Tutkimuksella toivottiin saatavan tietoa musiikinopettajien kokemasta todellisuudesta peruskouluissa ja lukiossa; siitä, millä tavalla musiikinopetukseen kouluissa suhtaudutaan, sekä selvittää opettajien käsityksiä musiikinopetuksen arvostuksesta ja tilasta kouluissa tuntikehyskeskustelua varten. Tätä selvitettiin vertailemalla opetussuunnitelman perusteissa mainittuja tavoitteita opettajien henkilökohtaisesti ilmoittamiin musiikinopetuksen tavoitteisiin erityisesti suhteessa tunteiden käsittelyyn sekä luovuuteen ja sosiaalisuuteen. Teoreettinen tausta musiikkikasvattajien käsityksiin musiikinopetuksen tavoitteista esitellään luvussa 3 ja tulokset luvussa 5.2.

Kysymykset musiikkikasvattajien työllisyydestä ja musiikinopetuksen tavoitteista kattavat musiikinopetuksen kentän vastakkaisia laitoja. Ensimmäinen kysymys musiikkikasvattajien sijoittumisesta palvelee koulutussuunnittelua musiikinopettajakouluttajina toimiville yliopistoille sekä näitä yliopistoja säätelevälle Opetusministeriölle. Toinen kysymys musiikinopetuksen arvoista, tavoitteista ja keinoista puolestaan palvelee koulutussuunnittelua paikallistasolla perusopetuksen parissa sekä opetuksen tuntijakoa määrittelevää Opetushallitusta. Kummallekin taholle on kuitenkin yhteistä kysymykset taiteen, ja tässä tapauksessa erityisesti musiikkikasvatuksen, merkityksestä lasten kehitykselle, sekä resurssien niukkuus, joka pakottaa kouluttajat arvioimaan työtään ei ainoastaan laadun vaan myös määrän näkökulmasta.

1.2 Lisensiaatintyön muodostamien julkaisujen kokonaisuus

Tämä lisensiaatintyö koostuu kolmesta artikkelista, joista kaksi musiikkikasvatuksen koulutukseen liittyvää julkaisua (Eerola 2007; Eerola 2009) esittelee musiikkikasvattajien sijoittumista ja

työtilannetta määrällisen aineiston avulla ja yksi julkaisu (Eerola 2010) tarkastelee musiikinopettajien käsityksiä musiikinopetuksesta laadullisen kyselymateriaalin valossa.

Vaikka käsillä oleva työ on hyvin lähellä koulutuksen kehittämistä ja musiikkikasvatuksen yliopistollista tutkimusta, on se kuitenkin syntynyt musiikkitieteen oppiaineessa. Tässä koulutuspoliittisessa tilanteessa musiikkikasvatuksen yksiköiden vertailu ja musiikintuntien määrän tarpeellisuuden arviointi on varsin haastellinen ja ajankohtainen kysymys. Musiikkitiede on emoaine, josta valmistuneet ovat kautta aikojen sijoittuneet työelämään musiikkialan hallinto- ja suunnittelutehtäviin. Musiikinopettajien työllisyyden ja koulutuksen erityispiirteiden ymmärtäminen edellyttävät musiikkialan hyvää tuntemusta.

Aineisto kolmeen tutkimukseen on kerätty lomakekyselyllä Oulun ja Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen oppiaineista vuosina 1982-2006 valmistuneilta maistereilta. Kysely oli laaja kattaen neljä eri aihepiiriä. Ensimmäinen osio (taustatiedot, koulutus, työtilanne, työn laatu, sijoittumispaikkakunta) liittyi selvitystä alun perin rahoittaneen Opetusministeriön kiinnostukseen musiikinopettajakoulutuksen laajuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta Väli- ja Pohjois-Suomessa.³ Toista osiota (musiikinopettajien työnkuvasta) käytettiin tuntimäärien ja opettavien ikäryhmien ja ryhmäkokojen osalta edellisen tilastollisen katsauksen tarkentamiseen. Kolmas osio (kysymykset musiikinopetuksen asemasta) on rinnastettavissa aiempiin, musiikinopetuksen puitteita selvittäneisiin kartoituksiin (Heino 1998; Jaakkola 1998). Osio sisälsi muutoskyselyn, jolla pyrittiin mittaamaan musiikinopettajien kokemaa työilmapiiriä sekä vapailla vastauksilla kirjattavan osion musiikinopetuksen tavoitteista ja tuntien sisällöistä. Toinen ja kolmas osio oli tarkoitettu ainoastaan musiikinopettajina toimivien vastattavaksi. Neljäntenä osiona kyselyssä tiedusteltiin musiikkikasvattajien täydennyskoulutushalukkuutta.

Ensimmäisessä julkaisussa (Eerola 2007) raportoidaan tiivistetysti koko kysely ensimmäisen kyselykierroksen jälkeen, jossa vastaajat olivat kaikki Jyväskylästä valmistuneita. Artikkelit tuo esille muunmuassa, kuinka erilaista voi musiikkikasvattajan työ olla sijoituspaikkakunnan koosta riippuen. Toisessa julkaisussa (Eerola 2009) raportoidaan lopulliset sijoittumista koskevat kysymykset (kyselyn ensimmäinen ja toinen osio) toisen kyselykierroksen jälkeen, ja se sisältää Oulusta valmistuneidenkin tulokset. Artikkelissa kuvataan sitä, kuinka Oulun ja Jyväskylän musiikkikasvatuksen koulutukset kattavat maantieteellisesti koko Suomen musiikinopettajatarvetta, ei ainoastaan Väli- ja Pohjois-Suomessa. Kolmannessa julkaisussa (Eerola 2010) raportoitiiin laadullisen analyysin tulokset kyselyn kolmannen osion vapaista vastauksista, ja suhteutettiin niitä musiikkikasvatustilafilosofian käsityksiin musiikinopetuksen arvoista.

1.3 Kasvatusta, koulutusta vai opetusta?

Ennen yksityiskohtaisempaa tutustumista tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin, jotka esitellään luvuissa 2 ja 3, on paikallaan määritellä muutama aiheeseen liittyvä keskeinen termi, kuten *kasvatus*, *opetus*, *koulutus*, *musiikkikasvatus*, *musiikinopetus* ja *musiikkipedagogiikka*.

³ Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta DNRO 130/523/2006

Lehtisalo ja Raivola (1999) selittävät teoksessaan *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*, mitä eroa on toisiinsa helposti sekoitettavien kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen käsitteiden välillä. *Kasvatus*, joka sisältää muunmuassa lapsuuden kotikasvatuksen ja työikäisten aikuiskasvatuksen, laitoksissa tapahtuvan muodollisen kasvatuksen sekä kaveripiirissä tapahtuvan informaalisen kasvatuksen, on käsitteenä kaikkein laajin. Suppeampi *opetuksen* käsite viittaa tapaan, jolla kasvatuksen tavoitteita viedään eteenpäin. Opetus tapahtuu yleensä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa, jossa opettaja perehdyttää oppilaan tiettyyn opetettavaan ainekseen valitsemillaan menetelmillä ja välineillä. Tavoitteellinen opettaja etenee opetuksessaan ennalta laaditun opetussuunnitelman mukaisesti. (Lehtisalo ja Raivola 1999, 26-29.) Tunnilla opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa tapahtuvan musiikinopetuksen tavoitteet voivat olla konkreettisempia kuin koko elämän mittaiseksi käsitettävän musiikkikasvatuksen tavoitteet.

Koulutus puolestaan pitää sisällään formaalin kasvatuksen suunnittelun. Laajimmillaan käsite pitää sisällään koko kansakunnan muodollisen kasvatuksen järjestelmän varhaisiän esikoulusta nuorten tutkintoja tuottavaan koulutukseen. Suppeammin käsitettynä kullakin ammattialalla on oma koulutusohjelmansa, joka on järjestetty tietylle rajatulle joukolle. Kasvatuksen ja koulutuksen käsitteiden olennaisin ero on niiden erilaisella arvolla. Lehtisaloon ja Raivolan (1999, 29) mukaan: *“Kasvatuksen tuotoksilla on omistajilleen käyttöarvoa, mutta ei välttämättä vaihtoarvoa. [...] Koulutuksen tuotoksilla – todistuksilla ja arvosanoilla – on vaihtoarvoa, mutta ei välttämättä käyttöarvoa.”* (Lehtisalo ja Raivola 1999, 26-29.) Musiikkikasvatukseen sovellettuna edellinen tarkoittaa sitä, että soittotaidolla voi olla musiikinharrastajalle käyttöarvoa, vaikkei olisikaan niin hyvä, että ansaitsisi soitolla elantonsa. Toisaalta tutkinnon suorittanut konserttipianistikaan ei usein pääse toteuttamaan unelma-ammattiaan esiintymislavoilla ympäri maailmaa. Lehtisaloon ja Raivolan (1999) mukaan koulutuspoliittisesti ei riitä se, että koulutuksella on itseisarvoa, vaan sillä on oltava myös vaihto- ja käyttöarvoa eli siirtovaikutusta (Lehtisalo ja Raivola 1999, 98). Koulun musiikinopetuksella tulisi edelliseen viitaten olla käyttöarvoa koulun jälkeisessäkin elämässä. Itseisarvoista harrastamista toteutetaan koulun ulkopuolella opistoissa ja harrastuspiireissä.

Kasvatuksen ja koulutuksen käsitteiden eroja voi arvojen lisäksi konkretisoida myös ammatillista osaamista kuvaavilla termeillä. *Päteväksi* tai *kompetentiksi* voi kutsua sellaista henkilöä, joka hallitsee työssään tai tehtävässään vaadittavat asiat. *Kelpoinen* tai *kvalifioitunut* on puolestaan muodollisen koulutuksen läpikäynyt henkilö, joka on suorittanut koulutuksessa vaaditut haasteet. Tässä mielessä pätevyitysmiskoulutus (ks. Ruismäki 1991), jolla epäkelpoisten musiikinopettajien täydennyskoulutusta kutsuttiin on harhaanjohtava termi. Musiikinopettajan työtä vuosikautia tehneet ihmiset suorittivat kelpoisuuteen vaadittavat opinnot. Osaaminen koulutuksen aikana varmasti kasvoi, mutta jonkin verran sitä täytyi olla jo ennen koulutukseen pääsyä, jotta oli epäkelpoisena selvinnyt aiemmin työstään. Käytännön työelämä vasta paljastaa riittävätkö koulutuksessa annetut valmiudet, *kvalifikaatiot*, pätevoittämään ammattiin.

Entäpä mitä eroa on termeillä musiikinopettaja, musiikkikasvattaja ja musiikkipedagogi? Tässä tutkielmassa *musiikinopettajaksi* käsitetään henkilö, joka opettaa musiikkia yleissivistävässä koulutuksessa (=peruskoulussa ja lukiossa). Koulutukseltaan musiikinopettajat ovat peruskoulun alakoulussa yleensä luokanopettajakoulutuksen saaneita, yläkoulussa ja lukiossa yleensä musiikin aineenopettajakoulutuksen saaneita henkilöitä. Aiemmissa tutkimuksissa myös musiikinopettajan tehtävissä toimivat epäkelpoiset musiikinopettajat on luettu musiikinopettajiksi.

Musiikkikasvatus on musiikin oppimista ja opettamista käsittelevä yliopistollinen oppiaine, tutkimusala ja koulutusohjelma, jota opiskelemalla voi hankkia edellä mainitun musiikin aineenopettajan kelpoisuuden peruskouluun ja lukioon. Tälle tutkielmalle keskeinen käsite on musiikkikasvattaja, joka on saanut koulutuksensa yliopistossa ja suorittanut maisterintutkinnon musiikkikasvatus pääaineenaan. Välttämättä musiikkikasvattaja ei silti ole sijoittunut musiikinopettajan tehtäviin. Musiikkikasvattajiksi voidaan kutsua myös musiikkikasvatuksen opiskelijoita, mutta tässä tutkielmassa nimitystä käytetään vain maisterin tutkinnon suorittaneista.

Musiikinopettajiksi kutsutaan jossakin yhteydessä myös *musiikkipedagogeja*. Musiikkipedagogi on ammattikorkeakoulussa koulutuksensa saanut soiton- tai laulunopettaja, varhaisiän musiikkikasvattaja (eli musiikkileikkikoulun ohjaaja) tai musiikinohjaaja. Musiikkipedagogit eivät ole kelpoisia musiikinopettajiksi peruskouluun ja lukioon, vaikka joissakin ammattikorkeakouluissa (Lahti ja Kuopio) musiikinohjaajia myös musiikin opettajiksi kutsutaan (Laakso 2009, 461).

Musiikki oppiaineena tarkoittaa kaikkea sitä, mitä musiikinopettaja tunneillaan opettaa. Opetussisältö voi joskus mennä englanninopetuksen (ääntämisohejeita laulajille), tietotekniikan (kopioi- ja liitä-komentojen käyttö nuotinosohjelmassa) tai liikunnan (tanssiliikkeitä vieraiden musiikkikulttuurien esittelyn yhteydessä) oppiaineiden puolelle, mikä vain osoittaa musiikin monitahoisuuden ja ilmiön hankalan rajattavuuden.

Musiikkiala on edelliseen viitaten hankalaa määritellä, mutta se on kuitenkin välttämätöntä tämän työn kannalta. Musiikkiala on koulutusala, työllistymiskenttä tai teollisuuden haara, jossa musiikki on ainoa tai keskeinen sisältö. Ala aiheuttaa ongelmia tilastoinnissa, esimerkiksi työllistymistilastoissa ja koulutustilastoissa, koska se ei ole yksiselitteinen ja selkeärajainen. Koulutustilastoissa musiikkialaan luetaan kuuluvaksi konservatorioissa (tai vastaavissa) annettava musiikin ammatillinen opetus, ammattikorkeakoulujen kulttuurialalla musiikin koulutusohjelmissa annettu opetus, mutta yliopistoista ainoastaan Sibelius-Akatemian koulutus. Koulutustilastojen mukaan ei tässä tutkimuksessa siis olisi kyse musiikkialasta, vaan humanistisesta ja kasvatustieteellisestä alasta, joiden alla musiikkikasvatuksen koulutus Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa tapahtuu. Työllisyystilastoissa tämä tutkimus kattaisi opetusalaan. Väistämme kuitenkin tämän ongelman ja toteamme että myös Oulusta ja Jyväskylästä valmistuneet musiikkikasvattajat edustavat musiikkialaa.

1.4 Koulutuksen arviointi ja aluepolitiikka osana koulutuspolitiikkaa

Lehtisalo & Raivola (1999) esittelevät koulutuspolitiikan ja koulutuksen arvioinnin avainkäsitteitä. *Koulutuspolitiikka* määrittelee, miten rajallisia koulutusresursseja oikeudenmukaisesti jaetaan. Koulutuksen antamista varten joudutaan luomaan hyvän jakelun koneisto, jota koulutuspolitiikalla säädellään. Koulutuspoliittisessa suunnittelussa joudutaan tekemään valintoja muunmuassa sen suhteen, missä koulutusta annetaan, millaisilla sisällöillä kelpoisuus syntyy, kuinka helposti kelpoisuuksia jaetaan ja paljonko koulutettavia tarvitaan. Koulutuspolitiikassa ainakin retoriikan tasolla on hellitetty tiukasta säätelystä ja painopiste on siirtymässä yksilön oppimiseen ja valinnanmahdollisuuksien edistämiseen. Maailman muuttumisen ennakoinnin vaikeutuessa vastuu

kansakunnan kehittämässä mukana olemisesta on siirtymässä yksilöille. (Lehtisalo & Raivola 1999, 28-34.) Yhdenvertaiset mahdollisuudet päästä koulutukseen on yksi esimerkki siitä, kuinka oikeudenmukaisuutta (tai tasa-arvoa) säädellään Suomen koulutuspolitiikalla (Lehtisalo & Raivola 1999, 78-79).

Kasvatustieteilijä Risto Rinne (Rinne ym. 2005) huomauttaa, että suurin osa kasvatustieteellistä tutkimusta on nykyään rahoittajan (Opetushallitus) tilaamia selvityksiä, joilla ei tuoteta pitkäjänteistä perustutkimusta aikaisempien kasvatuksen tutkijoiden tapaan (Rinne ym. 2005, 237). Tutkimuksen tilaaja esittää poliittiset vaihtoehdot omista intresseistään käsin, kun taas arvioinnin tekijä kerää puolueetonta ja arvovapaata informaatiota (Lehtisalo ja Raivola 1999, 99). Lehtisalon ja Raivolan (1999) mukaan *koulutuksen arviointi* eli evaluaatio eroaa tutkimuksesta, mittaamisesta ja testauksesta siinä, että siihen kuuluu ilmiöiden ja toiminnan arvottaminen. Evaluaatioon sisältyy tavoitteiden ja suoritusten vertailu, samantavoitteisten ohjelmien vertailu, muutosten vertailu, voimavarojen käytön vertailu vaihtoehtoisissa menettelyissä sekä tuloksellisuuden mittaamista eri organisaatioissa. (Lehtisalo & Raivola 1999, 95-96).

Opetushallituksen tekemät arvioinnit ovat ensisijaisesti valtakunnallista koulutuspoliittista päätöksentekoa varten tehtyjä *koulutuksen tuloksellisuuden arviointeja* (OPH 1998). Tuloksellista koulutus on silloin, kun koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu. Arvioitaessa koulutuksen tuloksellisuutta tarkastellaan toiminnan vaikuttavuutta, toiminnan tehokkuutta sekä toiminnan taloudellisuutta. *Vaikuttavaa* koulutus on silloin, kun sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä. *Tehokasta* koulutus on silloin, kun koulutusjärjestelmän, opetushallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset ja opetuksen laatu on hyvä. *Taloudellista* koulutus on silloin, kun koulutusresurssit on kohdistettu koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on tarkoituksenmukainen tuotettujen koulutuspalveluiden määrän ja palvelutuotannon rakenteen ja organisoinnin kannalta. (OPH 1998.)

Edellä esitetyn mallin mukaisesti musiikinopettajien koulutuksen tuloksellisuutta voidaan arvioida tehokkuuden, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden mukaan. Vaikuttavuutta voidaan arvioida sen perusteella, onko musiikinopettajien koulutustarjonta kolmessa yliopistossa riittävä ja alueellisesti kattava ja sijoittuvatko musiikkikasvattajat kouluihin suunniteltuihin tehtäviin. Tehokkuutta voidaan mitata sen perusteella, tähtääkö musiikkikasvatuksen koulutus musiikinopettajien pätevyyden (ei vain kelpoisuuden) varmistamiseen, tapahtuuko ylikoulutusta vai voisiko pienemmälläkin tutkinnolla saavuttaa riittävän osaamisen, sekä kuinka muualla hankittu osaaminen luetaan hyväksi musiikkikasvatuksen koulutukseen hakeuduttaessa. Kolmanneksi voidaan arvioida musiikkikasvatuksen koulutuksen taloudellisuutta eli sitä onko musiikinopettajien tuotanto nykyisellä tavalla taloudellista. Onko musiikkikasvatuksen yksiköillä tasapuoliset resurssit? Voisivatko opettajankoulutuslaitokset tai ammattikorkeakoulut tyydyttää musiikinopettajatarpeen kattavammin ja edullisemmin? Käsillä oleva tutkimus pyrkii arvioimaan valtakunnallista musiikkikasvatuksen koulutusta sijoittumisen ja mitoituksen näkökulmasta sekä vertailemaan eri oppilaitosten koulutusohjelmia.

Koulutuksen määrällinen ennakointi pyrkii liittämään työelämän ja koulutuksen toisiinsa arvioimalla kunkin alan tulevaa työvoimantarvetta ja luomalla ratkaisuja tuon tarpeen tyydyttämiseksi. Lehtisaloon ja Raivolan mukaan (1999) koulutuksen takaaminen tasa-arvoisesti kaikille, kuin se olisi ilmainen sosiaalipalvelu, ei ole kansantaloudellisesti tai kilpailukyvyyn ylläpitämiseksi järkevää, koska yhä useampi selviää työstään vähemmälläkin koulutuksella. Jos ammattikoulutuksen saaneelle ei löydykään työpaikkaa, on kyse *liikakoulutuksesta*. *Ylikoulutuksesta* puolestaan on kyse, mikäli joutuu tyytymään kelpoisuudeltaan vähäisempään työhön, joka ei vastaa omaa koulutusta. Tilanteet työelämässä kuitenkin muuttuvat. Ylikoulutus toimii sijoituksena tulevaisuuteen työttömyyttä ja *alityöllisyyttä* vastaan. (Lehtisalo & Raivola 1999, 42-45.) Musiikkialalla tiettyjen ammattinimikkeiden osalta kelpoisuusvaatimuksia katsotaan hyvin tarkasti (muun muassa musiikkiterapeutit, eri asteiset kanttorit ja musiikin aineenopettajat), mikä tarkoittaa, että pystyäkseen elättämään itseään musiikkialan eri tehtäviä yhdistelemällä, on tutkintoja varten opiskeltava useassa peräkkäisessä koulutuksessa. Tämä tuottaa *tutkintojen inflaatiota* (ks. Aro 2003), ilmiötä, jossa hankitulla kelpoisuudella ei olekaan arvoa, vaan on opiskeltava vielä lisää. Musiikkialalla alityöllisyyden sijaan viitataan *vajaalitoimisuuden* (OPM 2002; Karhunen 2005), jolloin ihminen on työllistynyt osa-aikaisesti, eikä kykene elättämään itseään ammatillaan; esimerkiksi muusikko, joka keikkailee vain viikonloppuisin, tai soitonopettaja, jolla on vain iltatunteja.

Koulutustarpeen ennakoinnissa on Lehtisaloon ja Raivolan (1999) mukaan nähtävissä kolme menetelmää: koulutuksen *kysyntään perustuva* menetelmä, *kustannus-hyöty* suhdetta vertaileva menetelmä sekä *työvoiman tarvetta* arvioiva menetelmä (Lehtisalo & Raivola 1999, 243). Musiikkialalla ensimmäisen mallin seuraaminen synnyttäisi liikakoulutusta, sillä nuorten parissa musiikki on haluttu koulutusala, mutta alalla ei ole työpaikkoja kaikille opiskelemaan hakeutuville ja valmistuville. Kuten koulutustarvetta ennakoiva kustannus-hyöty-malli, myös kolmas, työvoiman tarvetta arvioiva menetelmä pyrkii taloudellisimpaan lopputulokseen. Koulutettua työvoimaa pyritään tuottamaan oikea määrä, oikeaan aikaan ja alueellisesti oikein jakautuneena (Lehtisalo & Raivola 1999, 244).

Alueellinen tasapuolisuus onkin yksi koulutuspoliittisen ohjailun tavoite. Heli Kurikka (2008) tutki lisensiaatintyössään koulutusta alueellisesta näkökulmasta. Hän selvitti Suomen yliopistosta valmistuneiden alueellista sijoittumista ja jakoi Suomen yliopistot kouluttajaroolinsa mukaan kuuteen ryhmään. Musiikkikasvattajia kouluttavat yliopistot sijoittuivat Kurikan analyysissä eri kategorioihin. Oulun yliopisto kuului *alueellisesti vahvoihin yliopistoihin*, joihin suurin osa opiskelijoista tulee lähimaakunnasta, minne sama osuus sijoittuu valmistumisensa jälkeenkin. Oulun yliopiston opiskelijoista 63 % tuli Pohjois-Pohjanmaalta ja sama osuus sijoittui maakuntaan myös valmistuttuaan. Toisaalta suuri osuus (10 %) Oulun yliopistosta valmistuneista suuntaa myös pääkaupunkiseudulle. Jyväskylän yliopisto kuului *alueellisesti laajavaikutteisiin yliopistoihin*, joihin opiskelijoita tulee kaikkialta Suomesta ja joka kouluttaa ihmisiä kaikkialle Suomeen. Jyväskylän yliopiston opiskelijoista kolmannes oli kotoisin Keski-Suomesta (36 %), minkä verran myös valmistuneita jäi Keski-Suomeen opintojen päätyttyä. Muunmuassa Uusimaa veti puoleensa viidenneksen (20 %) Jyväskylän yliopistosta valmistuneista. Sibelius-Akatemia oli *pääkaupunkiorientoitunut taidealan korkeakoulu*, joille oli tyypillistä, että valmistuneista suurempi osuus jää asumaan pääkaupunkiseudulle (67 %), kuin mitä siellä asui ennen opintojen aloittamista (52 %). Syyksi Kurikka esittää sen, että taiteen alalla on tärkeää olla kiinni globaalissa verkossa,

mitä pääkaupunki Suomelle edustaa. Muut kategoriat olivat: *pääkaupunkiorientoituneet tekniikan ja kaupan korkeakoulut, pääkaupunkiorientoituneet alueyliopistot sekä muut*. Kurikan koulutuksen maantieteen alaan kuuluvan tutkimuksen mukaan alueellisilla koulutuspisteillä on merkitystä ammattitaitoisen työvoiman saatavuudelle. Julkisia palveluja edustavia opettajia ja lääkäreitä tulee kouluttaa siellä, missä työvoimaa tarvitaan. (Kurikka 2008.)

On totta, että musiikkialan ammattilaisia vetää puoleensa suurten kaupunkien monipuoliset mahdollisuudet ja vilkas musiikkielämä. Kuitenkin ennen kaikkea musiikinopettajien ja kanttoreitten osalta työmarkkinat ovat valtakunnallisesti hyvin kattavat. Ammattitaitoista työvoimaa tarvitaan näiden musiikkialan osaajien osalta pienimmässäkin kunnassa, jossa on koulu ja kirkko. Musiikinopettajien määrällistä tarvetta arvioitaessa tuleekin kysyä, kohtaavatko toisensa työttömänä tai alityöllistettynä olevat musiikkikasvattajat ja ne koulut, joissa kelpoisuuden omaavaa musiikinopettajaa ei ole. On syytä kysyä, korjautuuko opettajapula sillä, että lisätään aloituspaikkoja, elleivät valmistuneet musiikkikasvattajat ole valmiita muuttamaan työn perässä sinne, missä sitä on tarjolla tai ratkeako musiikinopettajien liikakoulutus lakkauttamalla sellaisia koulutuspisteitä, joista valmistuneet todennäköisimmin sijoittuvat musiikinopettajaa vailla oleviin kuntiin.

Johdannossa esiteltiin tutkimuksen tavoitteet, kolmen artikkelin keskeiset sisällöt sekä keskeisten käsitteiden määrittelyä. Tämän käsitteenmäärittelyn ja tutkimuksen rajauksen jälkeen sovelletaan edellä mainittua musiikinopetukseen ja esitellään yksityiskohtaisemmin kahta tutkimuskysymystä. Koulutuspolitiikkaa ja musiikkikasvatusta tarkastellaan luvussa 2 ja musiikinopetuksen tavoitteita luvussa 3.

2 Koulutuspolitiikan vaikutus musiikinopetukseen

Valtakunnallisen koulutuspolitiikan voidaan ajatella säätelevän musiikinopetusta seuraavalla neljällä alalla: 1) Musiikinopettajien kelpoisuusvaatimukset; 2) Musiikinopettajien koulutuksen volyymi ja koulutuspaikkojen sijainti; 3) Musiikinopetuksen tuntimäärät peruskoulun tuntikehyksessä; ja erityisesti 4) Opetussuunnitelman perusteet, joissa määritellään opetuksen sisältöjä, tavoitteita ja kriteereitä hyvälle osaamiselle. Musiikinopettajien kelpoisuusvaatimuksia käsitellään luvussa 2.2, musiikinopettajien koulutustarpeen määrällistä arviointia luvussa 2.3 ja musiikinopetuksen tuntimääriä käsitellään luvussa 2.4. Viimeiseen aiheeseen, opetussuunnitelman perusteet, palataan luvussa 3 puhuttaessa musiikinopetuksen tavoitteista. Musiikinopettajien koulutusta ja koulutuspolitiikkaa ei kuitenkaan voi tarkastella muusta musiikkialan koulutuksesta ja työllisyydestä irrallisena kysymyksenä, mitä käsitelläänkin seuraavaksi.

2.1 Musiikkialan työllisyys

Musiikkialan työllisyys ja koulutuksen oikea volyymi on ollut selvittelyn alla koko 2000-luvun ajan (OPM 2002; Karhunen 2005). Janne Murrin johtama selvitysryhmä (OPM 2002) arveli musiikkialalla olevan n. 10 000 työpaikkaa, jotka jakaantuvat taulukon 1 mukaisesti. Koulun musiikinopettajien määrästä esitetty arvio on otettu OPEPRO-selvityksestä (Rönneberg 2000).

Taulukkoon 1 osa työpaikoista, kuten keikkamuusikot ja tuntiopetus, arvioitiin osa-aikaisina, mutta yhdistettiin henkilötyövuosiksi. Musiikkialalla siis työskenteli arvion mukaan enemmän kuin 10 000 henkilöä, mutta kaikki eivät elättäneet itseään musiikilla täysipäiväisesti. Musiikkialan työllisyyden yksi ongelma onkin osa-aikaisuudesta johtuva vajaatyöllisyys ja tästä johtuva heikko toimeentulo (OPM 2002, Karhunen 2005).

Taulukko 1. Yhteenveto musiikkialan työpaikoista (OPM 2002).

Työpaikka	Määrä	Yhteensä
Muusikot		5018 (53%)
Orkesterit	1450	
Keikkamuusikot	2730	
Kirkko	838	
Opettajat		4119 (43 %)
Soitonopetus	2553	
Koulun musiikinopetus	791	
Ammatillinen koulutus	775	
Muut		350 (4 %)
Media, levy-yhtiöt, apurahat	350	
Yhteensä		9487

Musiikkialan ammattilaiset tekevät monipuolisesti musiikkialan töitä hyödyntäen kaiken osaamisensa opettamisen, säveltämisen tai sovittamisen, esiintymisen ja nauhoittamisen parissa. Musiikkialalla pätevyys mitataan monesti kuitenkin muulla kuin tutkinnoilla ja kelpoisuuksilla. Muusikot esimerkiksi valitaan töihin orkestereihin soittokokeen, ei todistusten perusteella. Virantäyttö koulutoimessa, musiikkiopistoissa ja seurakunnissa kuitenkin edellyttää usein tiettyjen kelpoisuusehtojen täyttymistä.

Tällä hetkellä musiikkialan koulutuksessa on kovasti ylitarjontaa. Sekä Murrin (OPM 2002, 91) että viime vuonna julkaistun ammatillista koulutusta käsittelevän työryhmän (OPH 2009) arvion mukaan musiikkialan ammatillisen peruskoulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen koulutusyksiköitä ja aloituspaikkoja on liikaa. Ammattikorkeakoulujen tulo koulutus kentälle ja peruskoulunsa päättävien ikäluokkien pieneneminen ovat yhdessä lisänneet koulutuspaikkoja musiikkialalla suhteessa ikäluokkiin ja avoimiin työpaikkoihin, joita vuonna 2007 piti vähentää viidenneksellä (Laakso 2010). Musiikkialan tutkintoja kuitenkin opiskellaan peräkkäin. Tutkintoja yhdistelmällä voi mahdollistaa itselleen täysipäiväisen musiikkialan työpaikan. Täten esimerkiksi yksi henkilö voi opettaa musiikkia koulussa (musiikkikasvattaja) ja musiikkiopistossa (musiikkipedagogi) sekä ohjata musiikkitoimintaa seurakunnassa (kanttori). Koulutuspoliittisesti tällaisissa tapauksissa näyttäisi olevan kyse liikakoulutuksesta, kun yksi henkilö saa monta tutkintoa. Kelpoisuuksien vuoksi ylikouluttautuminen takaa yksilölle kuitenkin vain riittävää toimeentuloa kolmessa pienituntisessa tehtävässä sen sijaan, että olisi vajaatyöllistynyt yhteen työpaikkaan.

2.2 Musiikinopettajien koulutus

Peruskoulun ja lukion musiikinopettajan kelpoisuus on suhteutettuna muihin musiikkialan työtehtäviin verrattain tiukasti säädelty. Asetuksen mukaan musiikkikasvatuksen maisterintutkintoon sisältyvät musiikkikasvatuksen perus-, aine- ja syventävät opinnot ja opettajan pedagogiset opinnot. Minimissään musiikkikasvatusta voi opiskella 60 opintopisteen (op) laajuisena sivuaineena (sis. perus- ja aineopinnot). Sisällytettynä maisterin tutkintoon ja yhdistettynä pedagogisiin opintoihin (60 op) musiikkikasvatuksen nk. pitkä sivuaine antaa aineenopettajan kelpoisuuden perusopetukseen sekä lukion toisen aineen opetukseen (VNA 986/1998/05). Sivuaineopintoja on mahdollisuus täydentää syventävillä opinnoilla (60 op, sisältäen 20 op:n sivututkielman), jolloin aineenopettajan kelpoisuus koskee myös lukion ensimmäistä opetettavaa ainetta (VNA 986/1998/10). Pääaineisella maisterintutkinto täydentyy edellisten opintokokonaisuuksien lisäksi tutkintoon perinteisesti kuuluvilla monipuolisilla instrumenttiopinnoilla.

Musiikinopettajan kelpoisuuden voi siis saavuttaa suorittamalla musiikkikasvatuksen maisterintutkinnon, mikä on ollut mahdollista Sibelius-Akatemiassa vuodesta 1957 (ks. Tikkanen & Väkevä 2009), Jyväskylän yliopistossa vuodesta 1982 (ks. Louhivuori 2009, Kosonen 2009) ja Oulun yliopistossa vuodesta 1993 (ks. Hyvönen 2009, Fredrikson 2009). Sisäänotto vuonna 2010 on Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan enintään 35 uutta opiskelijaa. Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatukseen valitaan 15 uutta pääaineopiskelijaa sekä 10 sivuaineista opiskelijaa. Oulun vuosittainen sisäänotto on ollut 18 uutta opiskelijaa, mutta lukuvuonna 2010 ei sisäänottoa poikkeuksellisesti ole ollenkaan. Jyväskylän 15 sisäänotettavassa opiskelijassa on 5 henkilön kiintiöt suoraan maisteriopintoihin valittaville, sekä sellaisille, jotka valitaan jo pääsykokeessa suorittamaan myös luokanopettajakoulutusta (tutkinto sisältää 60 op:n nk. POM-opinnot).

Musiikkikasvatuksen koulutusyksiköissä on ilmeisesti pantu merkille tiukka kilpailu musiikkialan työpaikoista ja reagoitu havaintoon musiikkialan pirstaleisesta työkentästä. Musiikkikasvatuksen yksiköt Jyväskylässä ja Oulussa ovat kehittäneet yhteistyötä muunmuassa paikallisen ammattikorkeakoulun, ja opettajankoulutuslaitoksen kanssa tutkintopaletin ja kelpoisuuksien monipuolistamiseksi. Tällä on tarkoitus taata opiskelijoille entistä laajempia mahdollisuuksia liittää muita musiikki- tai opetusalan koulutuksia ja ammatteja musiikinopettajan työhön (Hyvönen 2009, Kosonen 2009, Louhivuori 2009, Tikkanen 2009). Tutkintopaletin vaihtoehtoja on kuvattu taulukkoon 2. Ne ovat: A) luokanopettajat ja B) laaja-alaiset aineenopettajat eli nk. kahden aineen opettajat, jotka suorittavat osana tutkintoaan musiikkikasvatuksen 60 opintopisteen (op) sivuaineen. Näitä koulutetaan Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan kanssa vuonna 2007 solmitun sopimuksen perusteella myös Turun yliopistossa ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksella. Kelpoisuuden voi hankkia myös toisinpäin, eli musiikkikasvatuksen aineenopettaja voi opiskella itselleen 60 opintopisteen suuruisen sivuaineen toisesta opetettavasta aineesta tai nk. luokanopettajan monialaisista opinnoista. Kolmas vaihtoehto on C) suoraan musiikkikasvatuksen syventäviin opintoihin valittavat, maisterintutkintoa suorittamaan tulevat, ammattikorkeakoulusta valmistuneet alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet musiikkipedagogit. Heikki Ruismäki (1991) suositti musiikkiopiston ja kansalaisopiston tuntien lisäämistä musiikinopettajan työvelvollisuuteen, jotta koulun ja vapaan harrastustoiminnan väliin ei syntyisi kuilua ja opettaja voisi hyödyntää laajaa musiikillista osaamistaan. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon aloitteesta

(Vapaavuori 2005) musiikinopettajan työhön on haluttu nähdä mahdollisuus liittää myös kanttorin töitä. Tätä toteutetaan nk. pitäjänmuusikkokoulutuksella, jota toteutetaan Jyväskylän yliopiston ja Sibelius-Akatemian Kuopion yksikön yhteistyöllä. Musiikkikasvatuksen neljäs vaihtoehto on perinteisin D) musiikkikasvatuksen pääaineinen, yhdenaineen aineenopettajatutkinto, jossa opiskellaan lähinnä vain musiikkia.

Taulukko 2. Yhteenvedo vaihtoehdoista musiikinopettajan opintopolulla.

	A. Luokanopettaja-tutkinto	B. Laaja-alainen aineenopettaja	C. Musiikkikasvatuksen maisterintutkinto	D. Aineenopettaja-tutkinto
Kelpoisuus	Musiikinopettaja luokille 1-6	Musiikinopettaja, kun musiikki on 2. opetettava aine	Musiikin aineenopettaja peruskouluun ja lukioon	Kuten kohdassa C
Musiikin opinnot tutkinnossa	Pakollisina 4–7 op, voi sisältää musiikin perus- tai erikoistumisopinnot, 25 op	Musiikkikasvatus sivuaineena, perus- ja aineopinnot, yht. 60 op	Musiikkikasvatuksen syventävät opinnot, jotka sisältävät tutkielman, yht. 120 op	Musiikkikasvatuksen perus-, aine- ja syventävät opinnot, jotka sis. tutkielman, yht. 300 op
Huom!	Voi täydentää musiikin aineopinnoilla, kuten kohdassa B	Voi täydentää musiikin syventävillä opinnoilla (min. 60 op, jossa 20 op sivututkielma)	Edellyttää soveltuvaa kandidaattitasoista pohjakoulutusta (esim. musiikkipedagogi (AMK) -tutkinto)	Nk. perinteinen pääaineopiskelija. Tutkintoon voi sisällyttää toisen opetettavan aineen, vertaa kohta B.

Taulukkoon 2 on kuvattu, millaisilla opinnoilla musiikinopettajakelpoisuuden voi saavuttaa ja kuinka kattava tuo kelpoisuus on. Kevyimmällä koulutuksella voi alaluokkien musiikinopetusta hoitaa luokanopettaja, jonka opintoihin on kuulunut niinkin vähän kuin 4 opintopistettä musiikin opintoja (vaihtoehto A). Opettajankoulutuslaitosten pääsykokeissa ei taideaineiden osaamista välttämättä enää testata, joten opettajan työhön voi päätyä hyvin heikoin musiikillisin taidoin. Vaihtoehto B antaa hyvin kattavan kelpoisuuden musiikinopettajaksi, kunhan viranhaltijalla on pääaineenaan jokin muu lukiossa tai peruskoulussa opetettava aine. Vaihtoehdoilla C ja D hankittu musiikkikasvatuksen maisterintutkinto antaa koulun musiikinopettajan kelpoisuuden, joka kattaa myös vapaan sivistystyön.

Musiikkikasvatuksen kolmesta koulutusyksiköstä on 2000-luvulla valmistunut vuosittain keskimäärin n. 55 maisteria. Taulukko 3 näyttää heidän määränsä oppilaitoksittain. Luvut poikkeavat Korppaksen (2008) tilastoista, joihin on laskettu mukaan myös sivuaineisten opiskelijoiden tutkintoon sisältyvät aineenopettajan kelpoisuudet. Tutkintovaatimusten uudistukset näyttävät vauhdittaneen monen musiikkikasvattajan valmistumista. Tämän tutkielman teon jälkeen on vuosina 2006-2008 valtakuntaan valmistunut 200 uutta musiikkikasvatuksen maisteria.

Taulukko 3. Vuosina 2001-2009 valmistuneet musiikkikasvattajat oppilaitoksittain.

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Yht.	Keskim.
Jyväskylä ¹	15	10	12	13	15	15	17	28	13	138	15 / v
Oulu ²	10	8	12	12	10	13	16	25	3	109	12 / v
Sibelius-Akatemia ³	25	21	22	23	20	41	32	50	18	252	28 / v
Yhteensä	50	39	46	48	45	69	65	103	34	499	55 / v

Lähteet: 1) Humanistinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, 2) Kasvatustieteellinen tiedekunta, Oulun yliopisto, 3) Opetuksen ja tutkimuksen tukipalvelut, Sibelius-Akatemia.

Musiikinopettajien koulutusyksiköiden tarpeellisuuden arvioiminen on ollut haastava tehtävä, ei vain tällä hetkellä vaan kautta historian. Arviot musiikinopettajien koulutuksen mitoituksesta menivät 1970-1980-luvulla Laitisen mukaan (1989) pahasti ristiin riippuen siitä, keneltä kysyttiin. Kun virallisissa arvioissa musiikinopettajien tarpeeksi vuosille 1974-1981 ilmoitettiin 9 vuodessa, musiikkialan edustajat arvioivat vuosittaiseksi tarpeeksi yli 70. Musiikinopettajien koulutus oli pahasti alimitoitettu ja lisäksi vasta perustetut musiikkioppilaitokset rekrytoivat musiikinopettajia palvelukseensa. Laitinen (1989) raportoi kouluhallituksen tilastoja lukuvuodelta 1984-85, jolloin epäkelpoisten musiikinopettajien osuus Turun ja Porin läänissä oli 60 %, Keski-Suomessa 70 % ja Lapissa 90 %. (Laitinen 1989, 23). Jyväskylän yliopiston vuonna 1968 tekemä ehdotus kahden aineen musiikinopettajakoulutuksesta olisi ratkaissut pienten paikkakuntien musiikinopettajapulaa, mutta ei tullut hyväksytyksi, koska musiikkisisältöjen epäiltiin jäävän noin lyhyessä koulutuksessa liian vaatimattomiksi (Louhivuori 2009). Puute kelpoisuuden omaavista musiikinopettajista oli kuitenkin tiedossa, mikä lopulta vauhditti pääaineisten musiikkikasvattajien koulutusten aloittamista Jyväskylässä ja Oulussa (Tikkanen & Väkevä 2009).

On sinänsä kiinnostava kysymys, onko opettajan kelpoisuudella tai halukkuudella opettaa musiikkia jotain merkitystä. Terhi Vesiojan (2006) haastattelemat luokanopettajat olivat sitä mieltä, että musiikki on taito- ja taideaineista kaikkein vaativin opetettava, mutta soitto- ja laulutaidoton opettajakin kykenee silti opettamaan joitain musiikin opetussuunnitelman asiasisältöjä. Hän voi kuunteluttaa levyjä ja jopa laulattaa luokkaa äänitteiden säestyksellä, mutta hankalaa se luokanopettajien mielestä on (Vesioja 2006, 139-143). Esa Jaakkola (1998) teki tapaustutkimuksia siitä, miten epätasa-arvoisessa asemassa oppilaat ovat sen suhteen, kenet onnistuvat saamaan musiikinopettajakseen. Tulosten mukaan musiikin opettamisesta yleisesti ottaen nautitaan, mutta taitojen ollessa vähäiset, ovat keinot suppeat ja ulkopuolista apua tarvitaan. Soittotaidottomat opettajat tarvitsevat esimerkiksi säestykseksi valmiita äänitteitä. Opetussuunnitelman sijaan oppimateriaali ohjaa tunnin kulkua, erityisesti silloin, kun opettaja ei ole ollut laatimassa opetussuunnitelmia, eikä ole itse musiikin aktiiviharrastaja. Musiikin erikoistumista vailla oleva opettaja saattaa myös ajatella, että hän on pakotettu opettamaan musiikkia, kun muitakaan ei ole. Ristiriitaista kyllä, luokanopettajat, joilla ei ole erityistä musiikin koulutusta ja jotka sitä kipeimmin tarvitsisivat, eivät Jaakkolan mukaan hakeudu musiikinopetuksen koulutuspäiville, koska häpeävät omien, vaatimattomien kykyjensä paljastumista musiikkiin erikoistuneiden opettajien rinnalla. (Jaakkola 1998.) Toisaalta poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden työtyytyväisyyttä tutkinut Heikki

Ruismäki (1991) totesi, että luokanopettajien kouluttaminen musiikinopettajiksi näytti tuottavan tyytyväisiä, kouluun suuntautuvia, käytännöllisesti ja muodollisesti kelpoisia musiikinopettajia.

Musiikkikasvatuksen yksiköiden kouluttamat, taitavat musiikin aineenopettajat tutustuvat oppilaisiinsa vasta 7.-luokalla, viimeisen yhteisen viikkotunnin yhteydessä. Valtaosa musiikinopetuksesta annetaan kuitenkin jo 1.-6.-luokalla (Kauppinen 2009), jolloin opetuksesta vastaa yleensä luokanopettajakoulutuksen saanut opettaja. Yhtenäiseen peruskouluun siirtymisen on ollut tarkoitus mahdollistaa aineenopettajan mukaantulo jo alakoulussa, 5.-6.-luokalla. Tämä suuntaus tuntuukin erittäin mielekkäältä ja parantaisi musiikinopettajien työtilannetta. Alakoulussa opettaminen mahdollistasi opetussuunnitelmatavoitteissa mainitun elämänikäisen harrastuksen herättämisen jo varhaisemmalla iällä. Mikäli musiikkikasvattajien tarve kuitenkin edelleen lasketaan ainoastaan yläkoulun pakollisen tuntimäärän ja lukion yhteisten kurssien mukaan, ei musiikkikasvattajia tule riittämään alakouluihin musiikinopettajiksi. Tutustutaan näihin tarvekartoituksiin seuraavaksi.

2.3 Musiikkikasvattajien koulutustarpeen kartoitus

Koulutuksen määrällisellä ohjauksella pyritään hillitsemään työttömyyttä. Musiikkialankin työpaikkojen lukumäärää on pyritty arvioimaan (vrt. Taulukko 1, OPM 2002), mutta tilastotiedot ovat toisinaan ristiriitaisia. Olli Luukkainen (2000) kritisoi työttömien epämääräistä tilastointia, josta ei ole apua koulutuksen määrälliselle saati laadulliselle suunnittelulle:

“Työministeriön tilastoinnissa työttömänä pidetään työnhakijaa, joka on ilman työtä ja on käytettävissä työhön. Ammatiksi tilastoituu se nimike, jolla hän ilmoittautuu työnhakijaksi. Jos henkilö on toiminut syksyllä 1999 musiikinopettajana ja on työtä vailla huhtikuussa 2000 ja ilmoittaa ammatikseen tällä perusteella musiikinopettaja, hän tilastoituu työttömäksi musiikinopettajaksi. Hänellä ei siis tarvitse olla alan tutkintoa suoritettuna. Tilastokeskus tilastoi ammatin suoritettun tutkinnon mukaan. Jos henkilö on suorittanut musiikinopettajan tutkinnon ja on työttömänä työnhakijana, hän tilastoituu työttömäksi työnhakijaksi riippumatta siitä, mitä työtä hän on hakemassa, vaikkapa esimerkiksi kanttorin tai luokanopettajan työtä.” (Luukkainen 2000, 221.)

Luukkaisen (2000) mainitsemasta työttömien määrän ristiriitaisesta tilastoinnista seuraa muunmuassa se, että musiikinopettajien työllisyydestä on olemassa kahdenlaista tietoa vuodelta 1998. Tilastokeskuksen mukaan ei musiikinopettajia ollut työttömänä tuolloin ollenkaan. Kuitenkin työministeriön mukaan musiikinopettajia oli työttömänä 257. (Luukkainen 2000, 221.) Mikäli tilastokeskuksen luvut pitivät paikkansa, ei jälkimmäinen luku pidä sisällään yhtään musiikinopettajan koulutuksen saaneita henkilöitä, vaan ainoastaan henkilöitä, jotka ovat toimineet musiikinopettajina, joiden voi olettaa olleen epäkelvotuisia musiikinopettajan virkaan.

Työministeriön työttömyystilastoja lukemalla työttömänä olevia musiikinopettajia ei siis kannata laskea. Voisiko musiikinopettajien määrää arvioida ammattijärjestöjen jäsenistön perusteella? Suomen musiikinopettajien liiton (SMOL) jäsenistössä oli musiikinopettajia vuonna 2007 yhteensä 2573,⁴ joista suurin osa oli musiikkiopiston opettajia siis musiikkipedagogeja. Koulujen

⁴ Henkilökohtainen sähköposti Markku Kihlman 22.5.2007.

musiikinopettajat ry:n (KMO) jäsenmäärä oli samaan aikaan 338,⁵ joista noin kolmannes toimii lehtoreina, kolmannes musiikkiin erikoistuneina luokanopettajina ja loput olivat opiskelija- ja eläkeläisjäseniä. KMO:n jäsenmääräkään ei siis kata kaikkia koulun musiikinopettajia.

Jos työttömyystilastot ja järjestöjen jäsenluettelot ovat tulkinnanvaraisia ja riittämättömiä mittareita musiikkialan ammattilaisten määrän arvioimiseksi, voisi musiikinopettajien tarvetta mitata käänteisesti kartoittamalla musiikinopettajan tehtävissä työskentelevien, muodollista kelpoisuutta vailla olevien henkilöiden määrää. Tulisivatko nämä työpaikat täytettyä kelpoisuuden omaavilla henkilöillä, jos sellaisia olisi työmarkkinoilla saatavilla? Lukuvuonna 1996-97 Terhi Heino (1998) teki Opetushallitukselle ensimmäisen valtakunnallisen katsauksen musiikinopetuksen tilanteeseen, johon osallistui 88 yläasteen koulua (14 % koko maan yläasteiden määrästä). Kyselyyn vastanneista musiikinopettajista vähän yli puolet (53 %) vastasi olevansa muodollisesti kelpoisia opettamaan musiikkia, 41 %:lla opettajista ei vastausten mukaan ollut muodollista kelpoisuutta (Heino 1998, 87-88).

Heinon selvityksen (1998) jälkeen musiikinopettajien tarvetta on selvitetty valtakunnallisissa opettajatarvekartoituksissa vuosina 1999, 2002, 2005 ja 2008 (Rönneberg 2000, Opettajatarvetyöryhmä 2003, Kumpulainen 2005, Kumpulainen 2009). Yhteenvedo näistä selvityksistä on taulukossa 4. Kartoituksissa lasketaan tulevaa tarvetta varten kelpoisuutta vailla olevien opettajien määrä ja arvioidaan eläköityvien opettajien määrä tietyllä aikavälillä. Alalta muista syistä poistuvien opettajien (perhevapaat, yms.) ja sijaisten tarve otetaan arvioissa myös huomioon. Nämä suhteutetaan koulussa aloittavien ikäluokkien arvioitavissa oleviin muutoksiin, minkä perusteella määritellään opettajankoulutukseen tarvittava sisäänotto. (Opettajatarvetyöryhmä 2003, 13.)

Vuonna 1999 musiikinopettajia oli laskelmien mukaan 791, joista muodollisesti epäkelpoisia oli 41 % (Rönneberg 2000), mikä vastaa Heinon (1998) pari vuotta aiempaa tulosta. Seuraavassa valtakunnallisessa opettajien kartoituksessa (2002) musiikinopettajien määrä oli pudonnut viidenneksen ollen enää 629. Muodollisesti epäkelpoisten osuus oli pudonnut 23 %:iin (Opettajatarvetyöryhmä 2003). Tutkimus ei kerro, viittaako muutos siihen, että epäkelpoiset opettajat olisi siirretty pois päätoimisista tehtävistään ja musiikinopetus olisi sivutoimisten opettajien varassa, eli musiikinopetuksen määrä olisi pudonnut. Yksi selitys olisi pätevöittämisskoulutus, mutta ei sekään näin nopeasti olisi toiminut. Vuoden 1999 selvityksen esille nostamien ongelmien korjaamiseksi nimittäin perustettiin opetusministeriön erillisrahoituksen avulla vuosiksi 2001-2009 opettajankoulutuksen laajennusohjelmat kymmeneen yliopistoon, joilla pyrittiin parantamaan kelpoisuustilannetta muunmuassa taideaineissa, liikunnassa sekä opinto-ohjaajissa (Innola & Mikkola 2009).

Kolmannessa, vuoden 2005 kartoituksessa musiikinopettajia oli 641, mutta kelpoisuuksia ei sillä kertaa selvitetty (Kumpulainen 2005). Opettajankoulutuksen määrää arvioitiin *Opettajankoulutus 2020* -selvityksessä (OPM 2007) sekä Aino-hankkeessa (Korppas 2008). Niissä todettiin, että useissa aineissa – musiikki ja kuvataide mukaanluettuna – on ylikoulutusta verrattuna ennakoituun aineenopettajatarpeeseen (OPM 2007; Korppas 2008). Musiikin osalta tulkittiin siis, että vajaassa

⁵ Henkilökohtainen sähköposti Kati Turtiainen 22.5.2007.

kymmenessä vuodessa oli musiikinopettajapulasta päädytty musiikinopettajien liikakoulutukseen. Tämän johdosta musiikkikasvatuksen opiskelijoiden valtakunnallista sisäänottoa suositeltiin pienennettäväksi noin 75 % eli neljännekseen nykyisestä (OPM 2007; Korppas 2008).

Taulukko 4. Musiikinopettajien määrä lukioissa ja peruskouluissa vuosina 1999, 2002, 2005 ja 2008 (Rönneberg 2000; Opettajatarvetyöryhmä 2003; Kumpulainen 2005; Kumpulainen 2009) sekä suositus musiikkikasvatuksen koulutuksen sisäänoton määräksi (vuosien 2007 ja 2008 lähteet: OPM 2007; Korppas 2008).

	Vastaus-%	Kouluja	Musiikinopettajia	Edellisistä kelpoisuutta vailla	Kelpoisista eläkkeellä v. 2020	Ehdotettu sisäänotto
1999	99,2 %	4572	791	324	200	
2002	99,7 %		629	145		20 - 33 / vuosi (yht. 165 vv. 2003-08)
2005			641		158	
2007						yht. 170 suom. ja 30 ruots. (v. 2020 menn)
2008	87% (perusk) 95% (lukio)	3471	660	138	134	19 / vuosi

Uusimman opettajakartoituksen mukaan (Kumpulainen 2009) musiikinopettajia on 660. Kelpoisuutta vailla on yhä viidennes musiikinopettajista (20,9 %), mikä on perusopetuksen ja lukiokoulutuksen oppiaineista heikoin tilanne. Toiseksi heikoin tilanne on liikunnanopettajilla, joista epäpäteviä on 20 %. Ikänsä puolesta musiikinopettajat ovat opettajajoukossa nuorimpia; vain viidennes musiikinopettajista on yli 50-vuotiaita. Yleisesti perusopetuksen opettajat jakautuivat tasaisesti kolmeen ryhmään: alle 40-vuotiaat, 40-49-vuotiaat ja yli 50-vuotiaat. Lukiokoulutuksen opettajista viisikymmentä vuotta täyttäneiden osuus oli jopa 40,9 %. (Kumpulainen 2009.)

Epäpätevien musiikinopettajien osuus on edelleen runsas, minkä perusteella musiikkialan koulutuksen leikkauksia ei olisi järkevää aloittaa yliopistojen musiikinopettajankoulutuksesta. On valitettavaa, että alalla, jossa on liikakoulutusta, ylikoulutusta ja vajaatyöllisyyttä, on myös epäpäteviä musiikinopettajia. Epäkelpoiset ovat sijoittuneet väärimpiin työtehtäviin ajatellen koko musiikkialan ammattilaisten mainetta. Musiikkiammatteihin saa moni koululainen ja koululaisen vanhempi ensikosketuksensa juuri koulun musiikinopettajan välityksellä.

2.4 Musiikki koulun tuntikehyksessä

Musiikki on perusopetuksen kaikille yhteinen oppiaine. Peruskoulun olemassaolon aikana yhteisesti opetetun musiikin tuntimäärä on ollut laskeva vuoden 1993 tuntijakoon saakka (Kauppinen 2009). Vuosien 1993 ja 2001 tuntijaossa musiikin minimituntimääräksi määriteltiin 7 vuosiviikkotuntia (vvh) (OPM 2003). Taide- ja taitoaineiden valinnaistuntien määrää pudotettiin vuoden 2001 tuntijaossa 20:stä 12 tuntiin. Lukiossa on nykyisen opetussuunnitelman mukaan (OPM 2004) kaikille yhteistä musiikinopetusta kahden kurssin verran.

Taulukko 5. Peruskoulun vuosien 1970-2001 tuntijaoissa musiikille jaetut pakolliset tunnit (Kauppinen 2009).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
1970	1,5	1,5	2	2	2	2	0,5	0,5	-	Yhteisiä 12, valinnaisia yläluokilla
1985	1 - 2	1 - 2	1 - 4	1 - 4	1 - 4	1 - 4	1	0 - 1	0 - 1	Yhteisiä 7-23, valinnaisia 8.-9.-luokilla
1994	6					1				Yhteisiä vähintään 7, valinnaisia yläluokilla enintään 20
2001	4				3					Yhteisiä vähintään 7, valinnaisia taito-/taideaineita vähintään 12

Taulukkoon 5 on merkitty musiikin pakollisten tuntien jakautuminen eri luokka-asteille vuosien 1970, 1985, 1994 ja 2001 tuntijaoissa sekä valinnaisten tuntien käytön mahdollisuus. Valinnaisten tuntien maksimimäärän pudotus vuonna 2001 vähensi taito- ja taideaineiden tunteja käytännössä 3-5 vuosiviikkotunnilla, sillä vuoden 1993 tuntijaon mahdollistama maksimimäärä 20 tuntia ei Kartovaaran (2009) mukaan todellisuudessa täyttynyt. Valinnaisuuden jakautumista musiikin, kuvataiteen, käsitöiden ja liikunnan kesken voi tarkastella lukuvuotta 2007-08 koskevasta tilastosta taulukosta 6. Kauppinen (2009) mukaan saadun musiikinopetuksen vuosiviikkotuntimäärä oli 1.-6.-luokilla 8,6 vvh ja 7.-9.-luokilla 1,2 vvh. Valinnaisia tunteja annettiin musiikissa keskimäärin 2,8 vvh. Musiikki jäi siten tuntimäärässä kuvataiteista ja käsitöistä valinnaisten tuntien lisäämisen jälkeenkin. (Kauppinen 2009.)

Taulukko 6. Peruskoulussa lukuvuonna 2007-2008 toteutuneet taito- ja taideaineiden tuntimäärät valinnaisten tuntien lisäämisen jälkeen (Kauppinen 2009).

	Musiikki	Kuvataide	Käsityö	Liikunta
Yhteiset tunnit	7	8	11	18
Valinnaiset tunnit	2,8	4,2	3,5	0,7
Yhteensä	9,8	12,2	14,5	18,7

Jorma Kuusela (2009) on tutkinut taito- ja taideaineiden valintoja perusopetuksessa 2000-luvulla. Selvityksen mukaan vuonna 2004 kouluissa käyttöönotettu uusi opetussuunnitelma aiheutti notkahduksen taideaineiden valinnoissa, mutta valintojen määrä nousi sittemmin uudistusta edeltäneelle tasolle. Vuonna 2009 peruskoulun päättäneestä ikäluokasta (9.-lk.) noin 17 % ei valinnut lainkaan valinnaista taito- tai taideainetta. Samaisena vuonna 9.-luokan tytöistä 27 % ja pojista 16 % opiskeli valinnaista musiikkia. Kuvataiteen valinnaisia kursseja valitsi 9.-luokalla 42 % tytöistä ja 18 % pojista; käsitöitä 37 % tytöistä ja 56 % pojista; sekä liikuntaa 23 % tytöistä ja 42 % pojista. (Kuusela 2009, 7-11, 24.)

Musiikkia valitaan siis Kuuselan (2009) mukaan taito- ja taideaineista kaikkein vähiten. Ongelma on tuttu muuallakin: Englannissa musiikkia valitaan pakollisten tuntien päättyessä vielä vähemmän (Lamont 2001). Maantieteellisesti tarkasteltuna musiikkia valitaan vähiten Oulun läänissä ja maaseutumaisissa kunnissa, enemmän kaupungeissa sekä Itä- ja Etelä-Suomen läänissä, joista jälkimmäisessä taito- ja taideaineita valitaan kuitenkin yleisesti vähiten koko maassa (Kuusela 2009). Musiikin valinnaisuuden suosimisella ja suosimattomuudella voi epäillä olevan yhteys opettajien saatavuuteen ja kelpoisuuksiin, mutta Kuuselan selvitys ei pyri maantieteellisyyttä selittämään. Koulumenestys – tai sen puute – on Kuuselan (2009) mukaan yhteydessä valinnaisten aineiden valintoihin. Oppilaat, joilla on heikko kaikkien aineiden keskiarvo, ovat valinneet taito- ja taideaineita runsaasti lukuaineiden vastapainoksi. Menestyvillä oppilailla taito- ja taideaineet kilpailevat valinnaisten kielten opintojen kanssa (Kuusela 2009, 12-14, 16-22). Yhteyksien taustalla olevat syyt jäivät tässä kartoituksessa tulkittamatta, sillä hyvään menestykseen ja valinnaisten aineiden valintaan saattaa vaikuttaa jokin sellainen tekijä, joita tutkimuksessa ei ole päästy systemaattisesti tarkkailemaan, esimerkiksi lahjakkuus tai perhetausta.

Kuuselan (2009) raportoimien valinnaisaineiden valintojen perustella näyttää siltä, että oppilaiden mielestä musiikki sijoittuu taito- ja taideaineiden parissa lähemmäksi liikuntaa kuin toista taideainetta, kuvataidetta, joka näyttäisi olevan käsityön pari. Tytöt valitsevat useammin musiikin ja pojat liikunnan, mutta samankaltaisia piirteitäkin on. Sekä liikunnan- että musiikintunneille hakeutuvilla on useimmiten hyvä arvosana oppiaineen kaikille yhteisestä opetuksesta. Tyttöjen suosiman kuvataiteen ja poikien suosiman käsityön osalta vastaavaa suhdetta ei ole. Musiikki oli poikkeuksellinen valinnaisaine, koska se kasvatti suosiotaan tyttöjen valitsemana oppiaineena koko 2000-luvun. (Kuusela 2009.) Sitä, että musiikkia valitaan taito- ja taideaineista kaikkein vähiten, ei voi selittää vain kelpoisen opettajien puutteella ja sillä, että koululla ei ole resursseja musiikinkurssien tarjoamiselle. Musiikki asettaa oppilaille monenlaisia vaatimuksia, joissa toisaalta synnynnäisillä kyvyillä mutta myös harjoittelun myötä hankituilla, kumuloituvilla taidoilla selvittää tunnilla vaadittavista suorituksista. Musiikki on nuorille tärkeä elämänsisältö, mutta he eivät välttämättä koe tarvitsevansa musiikinopetusta tai koulun musiikintunteja tyydyttääkseen musiikillista nälkäänsä (ks. Campbell ym. 2007).

Opintosuunnitelmauudistus on parhaillaan meneillään ja tuntijakotyöryhmän odotetaan saavan ehdotuksensa valmiiksi vuonna 2011 (OPM 2009). Työn pohjaksi on tarjolla muun muassa Opetushallituksen keräämiä kommentteja rehtoreilta vuoden 2003 perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksesta (Kartovaara 2009). Tuntijakoa arvioidessaan yli puolet rehtoreista (56 %) oli sitä mieltä, että taito- ja taideaineita oli vuoden 2001 tuntijaossa liian vähän. Rehtorit moittivat sitä, että valinnaisuuden vähentäminen on laskenut erityisesti oppilaiden taito- ja taideaineiden kokonaistuntimäärää. Rehtoreiden mielestä tämä lisää perusopetuksen tietopainotteisuutta ja tekee 7.-9.-luokkalaisten koulunkäynnin aiempaa raskaammaksi, mikä rehtoreiden mielestä voi puolestaan heijastua opiskelu- ja koulunkäyntimotivaatioon. Taito- ja taideaineista eniten valiteltiin liikuntatuntien vähyyttä (53 %), toiseksi eniten musiikintuntien vähyyttä (30 %). Toisaalta rehtoreiden mielestä koulupäivät ovat Suomessa alaluokilla kovin lyhyitä, jolloin taito- ja taideaineiden tunteja saataisiin lisää kasvattamalla kokonaistuntimäärää 1.-6.-luokilla tai lisäämällä kerhotoimintaa. (Kartovaara 2009, 7-8.) Pienituntiseen oppiaineeseen, kuten musiikkiin, tehtävillä pienilläkin muutoksilla olisi suuri vaikutus opettajien työllisyyteen,

koska musiikinopettajia on kokonaisuudessaan maassamme vähän. Tämän vuoksi tuntijakotyöryhmän päätökset tulevat musiikkikasvatuksen koulutuksen kannalta olemaan erittäin kiinnostavia.

3 Musiikinopetuksen tavoitteet, vaikutus ja merkitys

Luvussa 2 käsiteltiin valtakunnallista säätelyä, joka ulottuu musiikinopetuksen tuntikehyksen mitoittuksesta ja musiikinopettajien kelpoisuusvaatimuksista musiikinopettajakoulutuksen määrälliseen mitoittamiseen. Käsittelemättä jäi vielä, kuinka musiikinopetuksen sisältöjä ja tavoitteita valtakunnallisesti määritellään Opetushallituksen kokoamissa Opetussuunnitelman perusteissa. Miksi suomalaisessa koulujärjestelmässä opetetaan musiikkia kaikille yhteisenä ja pakollisena oppiaineena? Kysymys ei herätä samalla tavoin suuria tunteita kuin kysymys ruotsin kielen pakollisuudesta peruskoulussa, mutta nousee kuitenkin esille, kun tuntijakoa uusittaessa turhaa yritetään karsia pois, jotta välttämättömimmille aineille jäisi riittävästi aikaa.

Historiallisesti musiikinopetus on kuulunut Suomen kansakoulun opetusohjelmaan aina Uno Cygnaeuksen ajoista lähtien. Laulujen sisällöllä oli tarkoitus kasvattaa Suomen lasten isänmaallisuutta, kristillisyyttä ja moraalialia (Westerlund ja Muukkonen 2009). Cygnaeuksen suunnitelmassa lapset saivat kuitenkin hengellisten ja isänmaallisten laulujen lisäksi laulaa myös iloisia lastenlauluja, koska koulussa olo oli tarkoitettu myös mielen virkistämiseksi ja jalostamiseksi, ei vain tulevaisuutta varten (Pajamo 1976, 62). Vuosikymmeniä käytössä olleet laulukirjat opettivat useammalle sukupolvelle yhteisen suomalaisen lauluston (Pajamo 2009). Isänmaan ja kouluyhteisön tavoitteet eivät silti aina välttämättä ole palvelleet yksilöä. Laulutaidoltaan heikommat oppilaat eivät ole saaneet koulun musiikintunneista virkistäviä kokemuksia, vaan piinaavia ja tuomitsevia muistoja julkisesti suoritetuista laulukokeista (Numminen 2005, 202-208). Toki musiikinopetukseen on laulun lisäksi tullut muitakin sisältöjä, mutta voidaan silti kysyä, mitä koulun pakollinen musiikinopetus antaa yksittäisille oppilaille.

Musiikinopetuksen tavoitteet liittyvät konkreettisesti oppituntien sisältöihin, toimintatapoihin ja oppilasarviointiin, mutta myös koulun musiikinopetuksen arvostukseen ja asemaan. Tavoitteita kirjataan eri tahoilla, muunmuassa valtakunnallisiin Opetussuunnitelman perusteisiin tai opettajien itsensä laatimiin vuosittaisiin toimintasuunnitelmiin. Opetuksen tavoitteita voidaan myös tutkia eri näkökulmista. Kasvatustieteessä näitä kysymyksiä tutkitaan opetussuunnitelmatutkimuksen parissa (Rinne ym. 2005).

Opetussuunnitelmia pidetään koulutuspolitiikassa sosialisaaion ja kulttuurin siirron välineenä. Lehtisalon ja Raivolan mukaan (1999) opetussuunnitelmien suunnittelussa on ollut käytössä kolme erilaista näkemystä. *Rationalistisen mallin* mukaan opetussuunnitelman tulee olla tieteellisesti perusteltu, joten opetussuunnitelmassa määritellään oppimisen sisällöt ja paljonko aikaa niiden oppimiseen saa käyttää. *Humanistisen mallin* mukaan paitsi elämän, myös opetuksen on oltava mielekästä. Mallin mukaan eri ihmisille erilaiset asiat ovat opettamisen arvoisia ja kasvattavat heitä persoonallisuuksina. Kolmas näkemys opetussuunnitelmiin on *relaationaalinen*. Sen mukaan koulussa opettavasta aineksesta tulee käydä laajaa yhteiskunnallista keskustelua. Kunkin ajan

opetussuunnitelman ymmärtäminen edellyttää sen suhteuttamista yhteiskunnan senhetkiseen sosiopoliittiseen tilaan (Lehtisalo & Raivola 1999, 60-62).

Rinteen (Rinne ym. 2005) mukaan opetussuunnitelmatutkimus jakautuu kolmeen alueeseen. Ensiksikin opetussuunnitelmia voidaan tutkia tavoitteiden tai päämäärien asettamisen kannalta, jolloin kysymyksessä ovat ensisijaisesti yhteiskunnalliset ja kulttuuripoliittiset päätökset. Toiseksi opetussuunnitelmatutkimuksessa voidaan tutkia opetuksen sisältöjä ja oppiaineen jäsenystä. Kolmanneksi opetussuunnitelmia voidaan tarkastella niiden opetusmuotojen kautta, joilla esitettyihin tavoitteisiin voidaan pyrkiä. Tällöin puhutaan joko pedagogiikan tai didaktiikan tutkimisesta. (Rinne ym. 2005, 77.) Ralph W. Taylorin (1949) opetussuunnitelman laatimiseen tarkoitettun mallin mukaisesti (referoitu Suomi 2009) opetussuunnitelmatutkimuksen kohteet voitaisiin jakaa neljään, kuten taulukossa 7: tavoitteet, sisällöt, opetusmenetelmät ja oppimistulosten evaluointi. Opetussuunnitelmatutkimusta voisi täten pohtia myös eri toimijoiden mukaan. Valtiohallinnon tasolla laaditaan opetussuunnitelman perusteet, kunnan tasolla päätetään paikallisen opetussuunnitelman sisällöstä. Opettaja valitsee kullakin tunnilla käytettävät materiaalit ja toteutustavat. Kuitenkin vasta oppilaita testaamalla voidaan selvittää, kuinka alun perin valtion tasolla määritellyt opetussuunnitelman tavoitteet ovat toteutuneet.

Taulukko 7. Opetussuunnitelmatutkimuksen kohteita.

Ketä tutkitaan	Mitä tutkitaan	Tutkimuskohde	Tutkimusala
Valtio	Opetussuunnitelman perusteet	Tavoitteet, päämäärät	Yhteiskunta- ja kulttuuripolitiikka
Kunta/koulu	Paikallinen opetussuunnitelma	Oppisisällöt	Didaktiikka
Opettaja	Opetustapahtuma (ed. toteutus)	Opetusmenetelmät, toimenpiteet	Pedagogiikka
Oppilas	Oppiminen	Oppimistulokset	Psykologia, mittaukset

Yleensä musiikinopettajien työtä käsittelevissä kyselyissä (mm. Heino 1998; Jaakkola 1998) on kartoitettu opetussisältöjä, joita koskeva tutkimus olisi Rinteen (Rinne ym. 2005, 77) mukaan luettava opetussuunnitelmatutkimuksen keskeisimpään alueeseen, didaktiikkaan, opetuksen muotojen livahtaessa opetussuunnitelmatutkimuksen alalta pedagogiikan tutkimuksen puolelle. On vaikea nähdä, miten opetussuunnitelman kokonaiskuvaa voisi muodostaa tarkastelematta opetussuunnitelman koko kaarta perusteiden määrittelemisestä oppilaiden oppimistuloksiin. Musiikin opetussuunnitelman perusteita uudistettaessa olisi ainakin hyvä tietää, mitä tavoitteita opettajat ovat tunneillaan pyrkineet saavuttamaan (Eerola 2010) ja mitä tavoitteita oppilaat ovat kyenneet omaksumaan (Suomi 2009). Valtakunnallisten tavoitteiden tarkastelu ei paljasta sitä, mitä kouluissa käytännössä tunneilla tapahtuu tai miten yksittäinen oppilas opetuksesta hyötyy. Yhteiskunnan arvomaailmasta ja relationaalisen keskustelun jälkeen oppiaineeseen valikoituneiden sisältöjen arvostuksesta opetussuunnitelman perusteet kyllä kertovat (Rasehorn 2008).⁶

⁶ Rasehorn, K. 30.4.2008. Lukion musiikin opetussuunnitelmaa (OPH 2003) laatineen työryhmän työssä mukana olleen haastattelu. Aineisto kirjoittajan hallussa.

Opetussuunnitelmatutkimuksen lisäksi musiikkikasvatusfilosofia pyrkii selittämään musiikkikasvatuksen merkitystä. Musiikkikasvatusfilosofisessa keskustelussa musiikinopetuksen tavoitteet on usein jaettu musiikillisiin ja ulkomusiikillisiin, jotka olen seuraaviin lukuihin nimennyt musiikinopetuksen musiikillisiksi tavoitteiksi (luku 3.1) ja musiikkikasvatuksen ulkomusiikillisiksi tavoitteiksi (luku 3.2). Luvussa 3.3 käsitellään erityisesti empiirisen musiikkipsykologian ja neurotieteen tekemiä havaintoja musiikinopetuksen sivutuotteiksi käsiteltävistä siirtovaikutuksista. Musiikinopetuksen tavoitteiden ja vaikutusten lisäksi voidaan perusteluja musiikinopetukselle etsiä myös nuorten käsityksistä musiikinopetuksesta ja musiikista yleensä. Luvussa 3.4 pohditaan musiikin merkitystä nuorten elämässä.

3.1 Musiikinopetuksen musiikilliset tavoitteet

Musiikkikasvatusfilosofian mukaan musiikinopetuksen tavoitteet tulisi löytää itse musiikista (mm. Reimer 1970/1989; Westerlund 2005, 2008). Musiikin oppiminen olisi täten itseisarvoista. Esimerkiksi musiikkiopiston soittotuntien tärkeimpiin opetuksiin kuuluisivat tällöin instrumentin hallinnan ja nuotinlukutaidon kehittyminen – mikäli opetusmenetelmä sisältää nuotinlukua. Omien sävellysten laatiminen, yhteissoittoon valmentautuminen ja taiteellisen ilmaisun kehittyminen olisivat musiikintekemiseen liittyviä taitoja, joilla ei tarvitsisi olla siirtovaikutusta muuhun elämään, mutta joiden osaaminen on välttämätöntä musiikkielämässä pärjäämiselle.

Myös peruskoulun ja lukion musiikinopetuksen ohjenuoraksi laaditut opetussuunnitelman perusteet (perusopetukseen OPH 2004 ja nuorten lukiokoulutukseen OPH 2003) ovat pitkälti näillä linjoilla ja luottavat vankasti musiikin itseisarvoihin sisältö- ja tavoitekuvauksissaan. Musiikinopetus perustuu näiden asiakirjojen mukaan lähinnä musiikillisten taitojen ja tietojen oppimiseen, tyyliin: ”Musiikin tuottaminen – laulaminen, soittaminen ja musiikillinen keksintä – ja kuunteleminen ovat opetuksen keskeisiä sisältöjä (OPH 2003).”

Musiikkikasvatusfilosofian parissa alkoi 1990-luvulla tapahtua, kun alaa hallinneelle esteettiselle musiikkikasvatusfilosofialle (edustajia mm. Reimer 1970/1989) nousi haastaja praksiaalisesta musiikkikasvatusfilosofiasta (edustajia mm. Elliott 1995). Näiden kahden suuntauksen debatin voi tiivistää väittelyksi keinojen ja päämäärien välillä. Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan korkeatasoisen musiikin kokeminen ja ymmärtäminen on musiikinopetuksen päätavoite, musiikin tekeminen on vain välineellinen keino päämäärän saavuttamiseksi. Praksiaalisen musiikkikasvatuksen mukaan musiikin tekeminenkin on jo itsessään mielekästä ja tavoitteena on saavuttaa musiikin parissa onnistumisen elämyksiä. Elämysten ja onnistumisen kokemusten on puolestaan tarkoitus vahvistaa minä-kuvaa. Välineellinen keino tämän saavuttamiseksi on sosiaalinen tilanne, jossa yhteissoitto mahdollistuu. (Eerola 2010.) Yhteistä filosofisille suuntauksille on, että ne kummatkin vetoavat kuitenkin lähinnä musiikillisiin tavoitteisiin.

Musiikin opettaminen musiikinopetuksen sisältönä on varsin ymmärrettävää opettajien näkökulmasta, mutta riittääkö se – yhteiskunnalle, koulun rehtoreille ja oppilaiden vanhemmille – perusteluksi sille, että musiikki säilyy koulun pakollisena oppiaineena?

3.2 Musiikkikasvatuksen ulkomusiikilliset tavoitteet

Jos musiikinopetus nähdään itseisarvoisena ja sen tavoitteet liittyvät yksinomaan musiikkiin, tulisiko musiikkikasvatus nähdä edellistä laajempaan aihepiiriin? Musiikkikasvatuksen tavoitteet olisivat tällöin musiikkiin liittyviä kasvatustavoitteita, joiden voisi kuvitella kehittyvän muullakin oppiaineella, mutta joihin musiikki on erinomainen väline. Täten musiikkikasvatuksella olisi myös välinearvoa, musiikki toimisi keinona opettaa jotain musiikin ulkopuolelta, eli musiikintunneilla virinneillä oppimiskokemuksilla olisi siirtovaikutusta muuhun elämään.

Musiikkikasvatusfilosofioissa musiikin ulkopuoliset tavoitteet näkyvät muunmuassa siinä, miten tärkeäksi tavoitteeksi praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa on huomioitu minäkuvan kehittyminen (Elliott 1995). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (OPH 2003) ulkomusiikillisiin tavoitteisiin kuuluviksi voi lukea kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen sekä sellaisten sosiaalisten taitojen kehittymisen, kuten vastuullisuus, rakentava kriittisyys ja erilaisuuden hyväksyminen. Lukion musiikinopetuksen perusteisiin (OPM 2004) on kirjattu ulkomusiikilliseksi katsottavina tavoitteina muunmuassa omatoimisuuden ja itsenäisyyden lisääntyminen musiikillisten taitojen parissa, minkä uskotaan tukevan nuoren itsetuntoa sekä vahvistavan itsetuntemusta ja hyvinvointia. Lisäksi lukion musiikinopiskelun uskotaan vahvistavan sosiaalisia kykyjä ja kommunikaatiotaitoja sekä lisäävän kulttuurien tuntemusta, teknologian hallitsemista ja mediakriittisyyttä. Lukion musiikinopetuksella katsotaan olevan myös keskeinen rooli koulun kulttuuritoiminnassa ja juhlissa (OPM 2004).

Tutkimusten perusteella opettajat sekä Englannissa että Suomessa arvostavat musiikkikasvatuksen ulkomusiikillisiä vaikutuksia. Alexandra Lamontin tutkimusryhmän (Lamont ym. 2003) haastattelemien opettajien mukaan musiikinopetus toi kouluun tunteisiin vetoavaa tai hengellistä oppimista vastakohtana loogiselle ja kognitiiviselle matematiikan ja lukutaidon opetukselle. Opettajien mukaan musiikki opetti myös kansalaistaitoja kuten kärsivällisyyttä ja sinnikkyyttä, toisen kunnioitusta, ryhmätyötä ja itseuria. Oppilaille oli Englannissa musiikin ulkopuolella vähän mahdollisuuksia keskinäiseen vuorovaikutukseen lisääntyneen itsenäisen opiskelun ja tietokoneella työskentelyn myötä. Musiikkiesityksiä pidettiin koululle elintärkeinä mahdollisuuksina linkittäytyä yhteisöön. Näissä esityksissä 8-14-vuotiaat englantilaiskoululaiset myös toivat opettajien mukaan esille parhaita puoliaan ja toimivat produktioissa itse hyvin aloitteellisina. (Lamont ym. 2003.) Suomessa Terhi Vesioja (2006) tutki musiikinopettajina toimivia luokanopettajia, joiden mukaan koulun musiikinopetus on arvokasta, koska se mahdollistaa sosiaalisten taitojen, itsetunnon ja tunne-elämän kehittymistä sekä itsensä toteuttamista. Luokanopettajat arvostivat musiikin elämyksellisyyttä ja integrointimahdollisuuksia muihin oppiaineisiin. (Vesioja 2006, 213.) Luokanopettajat pitivät musiikkia vapauttavana aineena tietopuolisiin aineisiin verrattuna. Musiikkikasvatukseen liittyviä tavoitteita oli ilon, onnistumisten ja elämysten tuottaminen sekä keskittymiskyvyn kehittäminen. (Vesioja 2006, 258.)

Musiikinopetuksella on siis tärkeitä tavoitteita, joita tarvitaan muullakin kuin musiikkialalla toimiessa. Tarkastellaanpa edellämainittuja ulkomusiikillisiä tavoitteita ryhmiteltyinä kolmen otsikon – luovuus, tunteet ja sosiaalisuus – alle.

Luovuus

Luovuuden kehittäminen mainitaan Opetussuunnitelman perusteissa säveltämiseen ja improvisointiin viittaavalla termillä “musiikillinen keksintä”. Sen lisäksi opetussuunnitelman perusteissa mainitaan opiskelijoiden omatoimisuuden kasvattaminen musiikillisten harjoitusten myötä. (OPH 2003, 2004.) Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian edustaja David Elliott (1995) on tarkka luovuuden kriteereistä. Hänen mukaansa luovuudesta voidaan puhua vasta silloin, kun lopputulos osoittaa omaperäisyyttä ja laadukkuutta. Luovien yritysten on oltava intentionaalisia, tarkoituksellisia ja harkittuja, eikä niitä tule sekoittaa spontaaniin leikkiin tai mielikuvitteluun, jotka ovat harjoitusta oikeaan luovuuteen (Elliott 1995, 221). Edellämainitun tiukan luovuuden määritelmän sijaan kouluympäristössä luovuus kannattaisi ehkä kuitenkin nähdä väljemmin, jolloin se on ainesosa kaikessa musiikillisessa tekemisessä, kuten teosten tulkinnessa ja vaikkapa omien sanoitusten keksimisessä. Näin ovatkin tehneet muunmuassa John Paynter (Paynter & Mills 2008) ja Peter Webster (1996). Paynter on 1970-luvulta *Sound and silence* -kirjastaan lähtien ollut pioneeri orkestereiden nk. yleisökasvatuksen sävellystyöpajojen parissa, joissa haastetaan kuka tahansa luomaan sävelteoksia ”suurten säveltäjämestereiden” mallin mukaan. Webster taas kirjoittaa tietokoneavusteisen musiikinopetuksen puolesta, joka luo oppilaille teknisiä mahdollisuuksia säveltämiseen, joita ennen – paperin, kynän ja sisäisen korvan varassa työskennellessä – ei ollut (Webster 1996). Musiikkikasvatusfilosofiaa John Deweyn kirjoitusten pohjalta tekevä Heidi Westerlund (2005) kirjoittaa musiikkikasvatuksen tavoitteiden olevan hyvän elämän tavoittelussa, jota tunteilla näkyvä toiminta ei välttämättä vielä konkretisoi. Deweyn mukaan kasvatuksella tulisi tavoitella lapsen oman tahdon esilletuomista. Tämä voi toteutua esimerkiksi luovien tehtävien parissa, jossa oppilailta edellytetään omaa vaivannäköä ja valintojen tekoa (Westerlund 2005, 261).

Oppilaiden on ulkomaisissa tutkimuksissa todettu pitävän luovuusharjoituksista, mutta luovuuden viljelemiseen on koulun musiikinopetuksessa todettu kuitenkin käytettävän kaikkein vähiten aikaa (Orman 2002; Wright 2008). Tämän on arveltu johtuvan muun muassa opettajien puutteellisista taidoista opettaa luovia menetelmiä, mitä on kyetty parantamaan kurssittamalla (Crow 2008; Ward-Steinman 2007).

Onko musiikki sellainen oppiaine, joka tukee luovuuden kasvua? Voiko luovuutta opettaa, ja siirtykö musiikintunneilla harjoitettu luovuus muille elämänoille? Näin tahdotaan uskoa ainakin kulttuuripolitiikassa (OPM 2010) ja koulutuspolitiikassa (OPH 2003, 2004), joissa luotetaan luovan talouden tulevaisuuteen.

Tunteet ja identiteetti

Opetussuunnitelmien mukaan musiikinopetuksen katsotaan vaikuttavan myös tunteisiin ja lisäävän hyvinvointia (OPH 2003, 2004). Musiikin hyvinvointia luovaan käyttöön voidaan lukea muunmuassa Suvi Saarikallion (2007) tutkimien nuorten musiikinkäyttö tunnetilojen säätelyssä. Empiirisestä aineistostaan Saarikallio löysi tunteiden säätelyn strategioita, joita 10-20-vuotiaat nuoret käyttivät päivittäin musiikinkuuntelun yhteydessä muunmuassa viihtyäkseen, toipuakseen tai saadakseen elämyksiä ja lohtua (Saarikallio 2007). Musiikin tunnevaikutukset ovatkin varsin jokapäiväisiä. Sloboda (2010) kartoitti tutkimuksia, joissa on selvitetty ihmisten arkipäivän musiikkielämyksiä. Ihmiset käyttävät musiikkia jokapäiväisessä elämässään tarkoitushakuisesti

elämänlaadun parantamiseen. Musiikinkuuntelu synnytti negatiivisiakin tunteita, mutta lähinnä silloin, kun äänimaisemaan ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa. Yleisesti ihmiset käyttivät musiikkia hyödykseen jonkun tietyn mielialan saavuttamiseen arjessa puhumattakaan tunnelman kohottamiseen juhlatilaisuuksissa. (Sloboda 2010.)

Taidekasvatus on musiikkikasvatusfilosofien mukaan tunnekasvatusta (mm. Reimer 1970/1989, 33). Tunneherkkyyttä voi taidekasvatuksella lisätä, minkä Bill Thompson työryhmineen (2004) totesi tutkimalla, kuinka 6-vuotiaille annettu pianonsoiton ja draaman opetus paransi tunteiden havaitsemista puheesta. Englantilaisen Susan Hallamin (2010) mukaan tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen on musiikintunneilla mahdollista erityisesti musiikinkuuntelun ja -arvioinnin yhteydessä, lasten luodessa sävellys- ja improvisointitehtäviä sekä laulu- ja soittotehtävissä (Hallam 2010, 797). Näitä on tutkittu kouluympäristössä kuitenkin hyvin vähän, enemmän soitonopetuksen puolella. Soitto-oppilaat ovat tutkimuksissa arvioineet opettajiensa ohjeet aina soittotekniikkaan puuttuviksi, vaikka opettaja onkin ohjeillaan tavoitellut oppilaan ilmaisun hiomista ekspressiivisen ja ainutlaatuisen esityksen eteen. Tekniikan korostuminen ei ole omiaan herättämään oppilaisa tavoiteltua ”rakkautta musiikkia kohtaan”, mikä Hallamin (2010) mukaan olisi kuitenkin musiikkikasvatuksen tehtävä. Hallamin mukaan musiikinopettajien tulisi painottaa musiikin tuomaa nautintoa ja sen herättämiä tunteita. Musiikintunneilla tulisi opetella itsensä ilmaisua. Tämä lisäisi motivaatiota opetella musiikkia, mikä johtaisi lisääntyvään osallistumiseen ja lopulta parempaan hyvinvointiin. Musiikilliset taidot kasvaisivat siinä sivussa. (Hallam 2010.) Pelkästään musiikin terveys- ja hyvinvointivaikutukset riittäisivät Hallamin mukaan perusteluiksi musiikin pakollisuudelle perusopetuksessa (Hallam 2010, 808).

Musiikin opiskelun tärkeimpiin päämääriin katsotaan kuuluvaksi myös minän kasvu ja itsetuntemuksen lisääntyminen (Elliot 1995, 259). Kuinka musiikki vaikuttaa nuorten identiteetin rakennusprosessissa? Minna Huotilaisen mukaan (2009) monelle nuorelle mielenterveyden ja positiivisen psykososiaalisen kehityksen kannalta on tärkeää löytää tapa ilmaista itseään ja monenlaisia tunteitaan siten, että niille saa vastakaikua, kuulijoita ja ymmärtäjiä. Pitkälle edennyt instrumenttiharjoittelu voi muodostaa itseilmaisuuden kanavan, ja musiikin parista lapsi tai nuori voi löytää sellaisen viiteryhmän, josta hän saa itselleen tukea (Huotilainen 2009). Soittotaidottomillekin ihmisille musiikilla on suuri merkitys musiikinkuuntelun myötä. Rentfrow ja McDonald (2010) ovat selvittäneet persoonallisuuden ja musiikkimaun yhteyttä. Musiikkimaun on tutkittu olevan muunmuassa luotettavin persoonallisuusmittari ensitapaamisella, sillä musiikkimaulla viestitään muille, kuka minä olen (Rentfrow & Gosling 2006). Toisen lempikappaleiden perusteella voi luoda kuvan ihmisen persoonasta ja arvoista. Niinpä ystävät tai pariskunnat usein jakavat samansuuntaisen musiikkimaun. Ihmiset etsivät musiikkia, joka heijastaisi tai vahvistaisi heidän persoonallisuuttaan. Niinpä voimakkaita aistimuksia havittelevat ihmiset pitävät intensiivisistä musiikkityyleistä, ekstrovertit nauttivat sosiaalisesta ja innostavasta musiikista, avoimet ihmiset kuuntelevat vaihtelevia ja luovia musiikkityylejä, ja älykkäät ihmiset arvostavat abstraktia ja kompleksista musiikkia (Rentfrow ja McDonald 2010). Iän myötä tapahtuvia musiikkimaun muutoksia ei ole vielä juurikaan tutkittu. (Rentfrow & McDonald 2010.)

Miten musiikkikasvatuksella voi vaikuttaa musiikkimakuun? Lapset ovat alunperin avoimia kuuntelemaan kaikenlaista musiikkia. Tämä identiteettiä heijastava ”avokorvaisuus” (*openearedness*) vähenee 10-11-vuoden iässä, palaa uudelleen

varhaisaikuisuudessa, mutta vähenee taas ikääntymisen myötä. (Hargreaves & North 2010.) Kouluun sijoitettuna tämä tarkoittaisi sitä, että alakoulussa on vielä mahdollista tutustuttaa lapsia eri musiikkityylien pariin, mutta yläkoulussa nuoret ovat vahvasti sitoutuneita omaan lempimusiikkiinsa ja torjuvat helposti kaiken muun. Korvien uudelleen aukeaminen ei välttämättä tapahdu vielä lukioaikanaakaan, vaan vasta opiskeluvuosina, mikä todella haastaa musiikinopettajan tuntiensa musiikkivalinnoissa. Toisaalta musiikkia harrastavilla on parempi mahdollisuus omaksua uutta ja vaikeampaakin musiikkia myös tuona ”suljettujen korvien” ajanjaksona (Hargreaves & North 2010). Kriittistä ikää koskevan teorian mukaan, mitä vaihtelevampia musiikkeja lapsille nuorella iällä esitellään, sitä suvaitsevaisempia heistä nuoruudessa tulee erilaisiin ryhmiin kuuluvia ihmisiä kohtaan (Tarrant ym. 2001), mikä kannattaisi ottaa huomioon musiikintunneilla.

Sosiaalisuus

Musiikinopetuksen perusteissa todetaan musiikin kasvattavan myös sosiaalisia taitoja, kuten kaikkien kanssa toimeen tulemista sekä vastuullisuutta yhteisen lopputuloksen saavuttamiseksi (OPH 2003, 2004). Pirkko Kotirinta kritisoi television solisteja ja tähtiä etsiviä Idols- ja Talent-ohjelmia, jotka eivät tuo musiikista esiin tätä puolta (Kotirinta 2007). Yhteisen musiikillisen tekemisen kokemus olisi saatava muualta. Erja Kauppisen selvityksen (2009) mukaan musiikki on tärkeä oppiaine koulun toimintakulttuurin ja yhteisöllisyyden rakentamisessa, ja harvinainen oppiaine siksi, että siihen kuuluu yhteistyössä osoitettavaa osaamista. Yhteisöllisyys on nuorten kiittämä aihe myös Lindströmin (2010) koulun musiikinopetusta käsittelevässä väitöstudkimuksessa sekä PISA-tutkimusten kehittämisehdotuksissa suomalaiskouluille (Willms 2003; Välijärvi 2007).

Hallam (2010) referoi tutkimuksia, joiden mukaan musiikintuntien määrän lisääminen vaikutti siihen, että oppilaat kokivat kuuluvansa luokkaan tiiviimmin. Oppilaista tuli sopeutuvaisempia, positiivisempia asenteiltaan ja heidän itseluottamuksensa kasvoi (Hallam 2010, 802). Voimakkaita musiikkikokemuksia kartoittaneen Alf Gabrielssonin (2008) aineistossa oli lukuisia esimerkkejä, kuinka musiikin kuuntelukokemus synnytti yhteenkuuluvuuden tunnetta esimerkiksi konserttitilanteessa tyystin vieraidenkin ihmisten kanssa (Gabrielsson 2008, 471-472).

Musiikkimaku on vahvin sosiaalisen ryhmän määrittämisessä, erityisesti siinä, mitä meidän ryhmämme ei ole. Ilmaisemalla mielipiteensä jostain musiikista ihmiset samalla viestivät asenteitaan, arvojaan ja uskomuksiaan, joiden perusteella heidät voi joko liittää tietyn musiikin kuuntelijajoukkoon tai erottaa siitä (Rentfrow & Gosling 2006). Tarrant tutkimusryhmineen (2001) tutki nuorten määrittämiä sosiaalisia ryhmiä. Tutkimuksen mukaan suvaitsevaisuus toisen musiikkimieltymyksiä kohtaan lisää hyväksyntää myös itse ihmistä kohtaan (Tarrant ym. 2001).

Musiikin rooli osana nuorten minäkuvan kehittymistä sekä hyvinvointia lisäävänä tekijänä siis tunnetaan. Voiko koulun musiikinopetus antaa nuorille lisävälineitä musiikin luovuutta kasvattavassa ja minäkuvaa, mielialoja ja yhteisöllisyyttä muokkaavassa käytössä vai pärjäisivätkö he pelkän tiedotusvälineiden ja kaupallisen musiikin tarjonnan avullakin? Edellämainittuja luovuuden, tunteiden ja identiteetin sekä sosiaalisuuden kehittymistä ei ole helppo irrottaa itse musiikkiharrastuksesta. Toisaalta vastaavia taitoja voi kehittää muillakin keinoin. Seuraavaksi mennään vielä kauemmas musiikinopetuksen ydintavoitteista, musiikillisten taitojen kehittymisestä, ja käsitellään musiikillisesta toiminnasta irralliseksi ymmärrettäviä siirtovaikutuksia.

3.3 Musiikinopetuksen siirtovaikutukset

Musiikinopetuksen tietoisten pyrkimysten ja haasteellisten tavoitteiden lisäksi musiikki näyttää tuottavan myös ennalta-arvaamattomia ja -suunnittelemattomia lopputuloksia. Musiikkipsykologian parissa tutkitaan paitsi musiikillisten taitojen tavoitteellista oppimista (yhteenveto ks. esim. Hallam 2006, 91-154 tai Sloboda 1985/1996) myös musiikin siirtovaikutuksia. Glenn Schellenberg (2006) kartoitti musiikin ei-musiikillisiä vaikutuksia jakaen ne kahteen: kuuntelun synnyttämiin lyhytkestoisiin vaikutuksiin ja musiikinopiskelun tai esittämisen synnyttämiin pitkäkestoisiin vaikutuksiin. Kuuluisin esimerkki ensimmäisestä oli 1990-luvulla kohua herättänyt nk. Mozart-efekti, jossa musiikinkuuntelun tulkittiin parantavan älykkyyttä mittaavien testien tuloksia (Rauscher ym. 1993). Tutkimus sai aikaan valtavasti huomiota, mutta kun tutkimusta yritettiin toistaa, todettiin tulosten olevan varsin vaatimattomia ja perustuvan lähinnä musiikin luomaan positiiviseen mielialaan (Nantais ja Schellenberg 1999). Lähimmäs Mozart-efektiä pääsi Schellenberg osoittaessaan, että soittotunneilla käynti, joka edustaa musiikin pitkäkestoisia vaikutuksia, vaikuttaa yleisesti moneen älykkyyden osa-alueeseen, mutta että musiikin vaikutus ei rajoitu erityisesti mihinkään älykkyyden alalajiin (2006). Bill Thompson (2009) luettelee musiikin pitkäaikaisen harrastamisen mahdollisia etuja, joita on vaihtelevin tuloksin etsitty muunmuassa matemaattisesta ajattelusta, päättelytehtävien suorittamisesta, tunneherkkyydestä ja yleisistä älykkyytsteistä. Hän kuitenkin varoittaa käyttämästä näitä esimerkkejä perusteluina musiikinopetukselle (Thompson 2009, 241-257).

Kiivaassa olemassaolon kamppailussa musiikkikasvatuksen puolustajat (mm. Amerikassa American Music Conference,⁷ Music Education Advocacy Resource Center⁸ ja ISME⁹) ovat kuitenkin joutuneet ottamaan käyttöön rationaalisia argumentteja älykkyyksmittauksista ja muissa oppiaineissa hyvin selviytymisestä, kun luvussa 3.2 mainittujen humanististen perustelujen tai luvussa 3.1 esiteltujen musiikin itseisarvoa korostavien perustelujen käyttäminen olisi johtanut vain musiikin katoamiseen koulun opetussuunnitelmasta. Muun muassa Reimer (1970/1989) kritisoi yllämainittua pinnallista agitoimista musiikkikasvatuksen kiihottoman edistämisen sijaan (Reimer 1970/1989, 7; ks. myös Bumgartner 2002).

Myös aivotutkimus pyrkii selittämään musiikin vaikutuksia. Minna Huotilainen (2009) kokosi yhteen neurotieteen uusimpia selityksiä musiikinopiskelun vaikutuksista muihin kognitiivisiin toimintoihin. Erityisesti ammattimuusikoita tutkittaessa on havaittu, että intensiivinen, vuosia jatkunut harjoittelu tuottaa aivojen vasemman ja oikean käden tunto- ja motoristen alueiden välille voimakkaita yhteyksiä. Tästä johtuen musiikkia lapsesta asti harrastaneella ihmisellä on keskimääräistä paremmat mahdollisuudet oppia vieraan kielen kuullunymmärtämistä ja hienomotorisia taitoja käsitöissä tai rytmitajua vaativaa liikkumista, kuten tanssia, jalkapalloa ja vauhdinottoa vaativia urheilulajeja. (Huotilainen 2009.) Suomalaiset aivotutkijat ovat huomanneet, että erityisesti kuorolaulusta saa etua vieraan kielen kuullunymmärtämiseen ja lausumiseen

⁷ <http://www.amc-music.com/>

⁸ <http://www.schoolmusicmatters.com/>

⁹ <http://www.isme.org/en/advocacy/index.php>

(Milovanov ym. 2007). Huotilainen (2009) pohtiikin, voitaisiinko instrumenttiopintojen ja erityisesti kuoro-, orkesteri- ja bänditoiminnan kautta löytää osittaisia ratkaisuja koululaisten yhä lisääntyviin tarkkaavaisuuden säätelyn pulmiin. (Huotilainen 2009.)

Aivoissa havaittavat erot syntyvät aktiivisen soittoharrastuksen myötä, niinpä musiikkipsykologinen tutkimus ei välttämättä aina kykene selvittämään suoraan, miten koulun musiikinopetus voisi yksilöön vaikuttaa. Huotilaisen (2009) referoimien tutkimusten mukaan kaksi kertaa viikossa annettu musiikinopetus kuitenkin hyödyttäisi alakouluikäisten oppilaiden kuulokykyä siten, että se näkyy myös kielenoppimisessa. Huotilainen huomauttaa, että tämä voidaan tietenkin toteuttaa sijoittamalla lukujärjestykseen kaksi perinteistä musiikkituntia viikossa, mutta toteutuksen voisi tehdä myös muulla tavoin, esimerkiksi integroimalla lisämusiikintunnit muihin oppiaineisiin – ja tarjoaa esimerkkejä ranskan, historian ja liikunnan tuntien musiikkiin integroiduista sisällöistä (Huotilainen 2009).

Näin biologinen selitys musiikin vaikutuksista on vieras suurimmalle osalle musiikkikasvattajista. Se rikkoo herrasmiehsopimusta, jonka mukaan musiikki on keskiajalta lähtien kuulunut vapaisiin taiteisiin (Artes Liberales) matematiikan ja tähtitieteen rinnalla. Musiikki tulisi käsittää hyvänä itsessään ilman, että siitä tarvitsisi olla mitään muuta hyötyä. Musiikkikasvattajat joutuvat tosin elämään senkin kanssa, että musiikkia vähätellään sen viihteeksi ja ajankuluksi ymmärrettävän luonteen vuoksi. Tämän vuoksi musiikin konkreettisesti havaittavia vaikutuksia pitääkin kirjata ylös, ja pyrkiä käyttämään niitä musiikinopetuksen aseman vahvistamiseen.

3.4 Musiikin merkitys nuorille

Musiikki ei ole läsnä lasten ja nuorten elämässä ainoastaan aikuisten laatimien koulutussisältöjen vuoksi. Musiikki on nuorille tärkeä aktiviteetti – erityisesti koulun ulkopuolella. Brittinuoret kuuntelevat päivittäin yli kaksi tuntia musiikkia tyydyttääkseen emotionaalisia tarpeitaan (North ym. 2000) ja hyödyntääkseen musiikkia mielialojensa säätelyssä (Saarikallio ja Erkkilä 2007). Tunteitaan, ajatuksiaan ja asenteitaan he voivat musiikin avulla viestiä myös ulkopuolisille (North ym. 2000; Campbell ym. 2007).

Musiikinkuuntelun ohella nuoret myös tekevät aktiivisesti musiikkia. Suomessa vuoden 2009 nuorisobarometrin (Myllyniemi 2010) mukaan suosituin luova harrastus oli soittaminen. Suomalaisista 15-29-vuotiaista nuorista 21 % soitti jotain soitinta ja 15 % harrasti laulamista jossain muodossa (Myllyniemi 2010, 22). Musiikki oli luovista harrastuksista myös säännöllisintä: 80 % soittajista ja 74 % laulajista harrasti sitä vähintään viikoittain, 36-39 % jopa päivittäin (Myllyniemi 2010, 28). Soitto oli tyypillisesti harrastus, johon sai henkilökohtaista ohjausta ja se oli halutuin harrastus niidenkin parissa, jotka eivät jostain syystä vielä soittaneet (Myllyniemi 2010, 31, 33). Yli puolet nuorista piti tärkeänä tai melko tärkeänä syynä taiteen parissa toimimiselle taiteen synnyttämää iloa, onnistumisia ja elämyksiä, sen luomia mahdollisuuksia itseilmaisulle ja uuden luomiselle sekä tietojen ja taitojen oppimista (Myllyniemi 2010, 38). Nuorison mielestä taiteesta ei tarvitse olla hyötyä, mutta samalla se nuorten mielestä kehittää muunmuassa itsetuntemusta. Vastaajista 54 % oli sitä mieltä, että koulussa saisi olla luovuutta herättäviä taideaineita nykyistä enemmän (Myllyniemi 2010).

Leif Finnäs (2006) ja Johanna Ray (2004) paikkasivat Alf Gabrielssonin SEM-tutkimuksia (*Strong Emotions in Music*, 2007) keräämällä koululaisten merkittäviä musiikillisia kokemuksia suomenruotsalaisten 9.-luokkalaisten keskuudessa. Eri taidemuotojen joukossa musiikki oli nuorille vahvin herättämään merkittäviä esteettisiä kokemuksia. Yleensä kokemukset liittyivät musiikin kuunteluun, mutta viidenneksellä vastaajista myös musiikin esittäminen synnytti merkittäviä kokemuksia. Koulussa saati luokkatilanteissa merkittäviä kokemuksia koettiin kuitenkin vain poikkeuksellisesti (Ray 2004).

Amerikassa Patricia Campbell tutkimusryhmineen (2007) kävi läpi mittavan kirjoituskilpailun aineiston, jossa yli tuhat 13-17-vuotiasta amerikkalaisnuorta kirjoitti musiikin merkityksestä itselleen sekä koulussa että vapaa-ajalla. Musiikin merkitys nuorille näyttäytyi muunmuassa 1) musiikillisten taitojen omaksumisessa (vrt. luku 3.1), 2) tunteiden kanavoinnissa ja 3) sosiaalisissa hyödyissä (vrt. luku 3.2) sekä 4) elämäntaitojen kasvattamisessa. Nuorten elämässä musiikilla – ei välttämättä koulumusiikilla – oli erittäin tärkeä sijansa. Nuoret kertoivat saavansa musiikista voimaa ja kertoivat musiikin helpottavan ryhmäytymistä. Musiikki oli kuin liimaa, joka kokosi nuoria yhteen, mutta myös hyväksyttävä keino tunteiden ilmaisuun ja hallintaan. Nuoret arvostivat musiikkia itsenäisenä kulttuurituotteena ja uskoivat palkitsevien esiintymiskokemustensa parantavan muuta koulussa pärjäämistään. (Campbell ym. 2007.)

Englantilainen tutkimusryhmä selvitti nuorten käsityksiä koulun musiikin opetuksesta (Lamont ym. 2003). Oppilaat jakautuivat sen mukaan kuinka he suhtautuivat koulumusiikkiin. Yleisesti ottaen soittamista pidettiin kiinnostavimpana sisältönä musiikintunneilla, mutta soittoa vapaa-ajallaan harrastavat nauttivat myös säveltämisestä ja ryhmätyöstä. Soittotaidottomat nauttivat eniten musiikinkuuntelusta. Alakoulussa kaikki pitivät laulamista, yläluokilla laulamisen tuli oppilaiden mielestä olla vapaaehtoista. (Lamont ym. 2003.) Aiemmassa tutkimuksessaan Alexandra Lamont (2001) huomasi, että oppilaiden omaksuma soittajaidentiteetti vaihteli sen mukaan, oliko koulussa mahdollista saada henkilökohtaista soitonopetusta vai tapahtuiko soitonopetus ryhmäopetuksena luokassa. Mikäli koulussa ei syntynyt jakoa soittajiin ja ei-soittajiin, useammalla oppilaalla oli positiivinen ajatus omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan soittaa (Lamont 2001). Suomessa Tuija Elina Lindström (2010) observoi ja haastatteli väitöstyötään varten yläasteen oppilaita musiikintunneilla. Oppilaiden mielestä musiikintunneilla on hauskaa, koska se on niin erilainen oppiaine. Oppilaat arvostivat musiikin tekemisen luomaa yhteisöllisyyttä ja he kokivat saaneensa tärkeitä kokemuksia uusien taitojen oppimisesta. (Lindström 2010.)

Koululaisten teksteistä löytyi näkemyksiä, joiden mukaan esim. nuottikirjoituksen hallitseminen on arvostettava taito, kuin vieraan kielen hallitseminen (Campbell ym. 2007). Ottaen huomioon musiikin lohkaiseman ajan nuorten päivittäisessä ajankäytössä (North ym. 2000, Myllyniemi 2009), ei ole ihme, että nuorille musiikkiharrastuksessa nimenomaan musiikki on tärkeä asia. Musiikin opiskelulle on tyypillistä alati vaikeutuvat haasteet ja taitojen kasautuminen, mikä jo itsessään on palkitsevaa ajanvietettä. Nuoret eivät ehkä koulutussuunnittelijoiden tapaan osaa suhtautua koulunkäyntiin välitöntä tulosvastuuta edellyttäen ja osaavat nauttia silkasta musiikin luomasta ilosta.

4 Tutkimuksen suorittaminen

Käsitelyämme tutkimuksen taustaa ja viitekehystä luvuissa 2 ja 3 on aika esitellä tämän tutkimuksen tutkimusasetelma ongelmineen. Tutkimuksen tavoitteet esiteltiin jo luvussa 1.1, joten seuraavissa luvuissa käsitellään tutkimusongelmat (4.1), aineisto (4.2) sekä analyysi (4.3).

4.1 Tutkimusongelmat

Opetusministeriö pyysi vuodenvaihteessa 2006-2007 Jyväskylän yliopiston humanistista tiedekuntaa laatimaan vuosia 2007-2012 kattavan suunnitelman Oulun ja Jyväskylän yliopiston musiikinopettajakoulutuksen kehittämiseksi ja selvittämään, kuinka monta musiikinopettajaa tarvitaan Väli- ja Pohjois-Suomen peruskouluihin ja lukioihin.¹⁰ Humanistinen tiedekunta antoi toimeksiannon allekirjoittaneen tehtäväksi. Sibeliuksen Akatemian mukaanottaminen ei kuulunut Opetusministeriön alkuperäiseen tehtävänantoon. Koska heidän mukanaolonsa katsottiin kuitenkin olevan tärkeää kokonaiskuvan luomiseksi, Sibeliuksen Akatemian mukaanottoa tiedusteltiin 19.3.2007 sähköpostilla. Sibeliuksen Akatemia ei lähtenyt mukaan vedoten omaan tekeillä olevaan sijoittumisselvitykseensä (raportoitu Heimonen, Laitinen & Westerlund 2009). Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa musiikkikasvatuksen professori Maija Fredrikson ja musiikkikasvatuksen lehtori Petteri Klintrup Oulun yliopistosta sekä musiikkikasvatuksen lehtori Erja Kosonen Jyväskylän yliopistosta toimivat tutkimuksen ohjausryhmän roolissa.

Tutkimuksen tekoa varten kysymys muuttui muotoon: Onko koulutus Oulusta ja Jyväskylästä valmistuneiden musiikkikasvattajien osalta ollut tarkoituksenmukaista? Missä määrin Oulusta ja Jyväskylästä valmistuneet musiikkikasvattajat ovat sijoittuneet peruskoulun ja lukion musiikinopettajan tehtäviin ja mihin päin Suomea he ovat maantieteellisesti sijoittuneet? Lisäksi haluttiin selvittää valmistumisvuoden ja työllistymisen yhteys eli valmistuvatko nykyiset opiskelijat aiemmin valmistuneita kollegoitaan enemmän työttömyyskortistoon vai päätyvätkö hekin työmarkkinoilla samankaltaisiin tehtäviin? Samalla kun kyselyä oltiin tekemässä, päätettiin hankkia tietoa musiikinopetuksen tilasta kouluissa kartoittamalla opettajien näkemyksiä oppiaineestaan. Kysymyksiä kehitettiin muunmuassa opetussuunnitelman perusteiden pohjalta (OPH 2003, 2004) tavoitteiden toteutumisen selvittämiseksi.

Musiikkikasvattajien työllistymistä ja sijoittumista selvitettiin seuraavilla kysymyksillä: 1) Ovatko musiikkikasvatuksen maisterit työllistyneet musiikinopetustehtäviin tai muihin musiikkikasvatuksen asiantuntemusta vaativiin tehtäviin? Mihin he maantieteellisesti ovat sijoittuneet? 2) Mitä lisäkoulutuksia tai kelpoisuuksia työllistyminen on edellyttänyt? Kuinka monta viikkotuntia musiikkikasvattajilla on musiikinopetusta, ja onko heillä muita opetettavia aineita? 3) Vastaajilta tiedusteltiin halukkuutta ja mahdollisuutta osallistua täydennyskoulutukseen. Musiikinopetuksen asemaa koulussa pyrittiin selvittämään muunmuassa kysymällä 4) musiikinopetuksen parissa toimivilta heidän opetuksensa tavoitteita ja sitä, miten tavoitteet käytännössä näyttäytyvät tunneilla. Kyselylomake on liitteessä 1.

¹⁰ Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta DNRO 130/523/2006.

Tutkimusasetelma mahdollistaa määrällisen ja laadullisen aineiston rinnastamisen, sekä kahden eri koulutuksen, Oulun ja Jyväskylän, välisen vertailun.

4.2 Aineistonkeruu

Tiedonhankintamenetelmänä käytettiin kyselylomaketta (liite 1). Itse tiedonkeruu tapahtui internet-lomakkeella (Jyväskylän yliopisto: Korppi-ohjelma), johon vastaukset kerättiin anonyymeinä. Täten vastaukset saatiin valmiiksi koneelle ilman transkriptiovaihetta.

Korppi-työkalun lomakepohjassa oli valmiina valittavaksi 10 erilaista kysymystyyppiä, joista käytettiin yksi- ja monirivistä tekstikenttää, valintaruutuja, radiopainikkeita sekä alavetolistaa, sekä lomakkeen muotoilua auttavia rakenteita, kuten kommenttikenttiä ja siirtymiä helpottavia painikkeita. Kysymysten automatiikan seuraaminen auttoi tekemään lomakkeesta loogisen ja yksiselitteisen.

Lomaketta testattiin etukäteen tutkijakollegoilla sekä pilotoimalla 10 opettajan otoksella, joista yksi tehtiin haastatteleamalla. Pilotoinnin aikana annetun sähköpostipalautteen sekä lomakkeen loppukommenttien perusteella lomakkeeseen lisättiin kaksi avointa kysymystä (tavoitteet ja erityisyys) ja yksi täydennyskoulutuksen järjestelyjä koskettava valintakysymys. Palautteen perusteella myös muotoiltiin yhtä epäselvää kysymystä uudelleen sekä skaalattiin kouluissa tapahtuvien esiintymisten määrää kartoittavan kysymyksen asteikkoa, koska kaikki vastaajat käyttivät vain ylintä ääripäätä. Palaute verkkolomakkeesta oli positiivista, lomaketta pidettiin helposti täytettävänä ja kysymyksiä motivoivina. Varsinaisen aineistonkeruun aikana lomakkeessa ilmeni kolmen vastaajan kohdalla hankaluuksia internetin turvavarmenteen hyväksymisen kanssa, minkä vuoksi heille lähetettiin vastattavaksi paperinen lomake, jotka koodattiin kyselyaineistoon myöhemmin verkkolomakkeen kautta.

Musiikkikasvatuksen alumnikyselyn ensimmäinen kierros tavoitti Jyväskylästä valmistuneet filosofian maisterit huhtikuussa 2007. Oulusta valmistuneet kasvatustieteen maisterit saivat tiedon kyselystä lokakuussa 2007. Vastausprosentin nostamiseksi toteutettiin molemmille ryhmille uusintakierros helmikuussa 2008. Jyväskyläläisille toteutetun ensimmäisen kierroksen jälkeen lomaketta kehiteltiin edelleen Oulun musiikkikasvattajia varten siirtämällä kaksi kysymystä taustakysymyksiin, täsmentämällä sanamuotoa tutkintoja ja työtehtäviä koskevissa kysymyksissä sekä poistamalla kolme koulun taustatietoa kartoittanutta, epäselvyyksiä aiheuttanutta kysymystä. Iän, oppilasmäärän ja opetusryhmien koon kysymisessä parhaimmaksi todettiin kysyä selkeää numeroa, vaikka välillä epäonnistuneesti testattiin myös valintaluokkia. Tässä vaiheessa analyysi oli jo kertaalleen jyväskyläläisten osalta testattu ja raportoitu (Eerola 2007), joten kyselyn toimivuus oli tiedossa. Tässä vaiheessa huomattiin, että kysymys opintoja edeltäneestä asuinpaikkakunnasta olisi ollut hyödyllinen analyysin kannalta, mutta sitä ei ollut mielekästä enää tässä vaiheessa lisätä. Helmikuussa 2008 lähetetyn uusintapyynnön lähetyslistasta poistettiin mahdollisuuksien mukaan tiedossa olleet jo vastanneet. Näitä olivat pilottivaiheessa mukana olleet sekä sellaiset, jotka olivat antaneet yhteystietonsa loppuvastauksen yhteydessä, jotta heitä voitaisiin informoida tulevista täydennyskoulutuksista.

Saatekirjeen sanamuoto ja tutkimuksen tarkoitus muuttui kirjeen kolmessa versiossa viranomaisselvityksestä allekirjoittaneen jatkotutkimukseksi. Ensimmäisessä saatekirjeessä viitattiin siihen, kuinka edellisestä musiikinopettajien valtakunnallisesta selvityksestä on aikaa (olin löytänyt vertailuaineistoa vasta vuodelta 1999, uusin selvitys tuohon aikaan oli toteutettu v. 2005). Toisessa kirjeessä vedottiin julkisuudessa ajankohtaisena käytyyn keskusteluun musiikkikasvatuksen koulutuksen uudelleenarvioinnista. Vasta kolmannessa kirjeessä oli maininta kirjoittajan jatko-opinnoista ja esitettiin suoraan kyselyn täyttämiseen edellytettävä aika (8-20 min), minkä oli tarkoitus houkutella erityisesti niitä vastaajia, jotka eivät olleet töissä musiikin alalla, sillä heidän ei tarvinnut vastata musiikinopetusta kartoittaviin kysymyksiin.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa halusin hyödyntää sekä laadullisten että määrällisten menetelmien käyttöä laajan kyselyaineiston käsittelyssä. Oppimisen kannalta tavoitteenani oli teknisiin apuvälineisiin tutustuminen kummallakin analysoinnin kentällä, sekä tilastollisessa (SPSS) että laadullisessa (NVivo7) analyysissa.

Kyselylomakkeen vastaukset saatiin Korppi-ympäristöstä valmiissa taulukkomuodossa (neljä vaihtoehtoa), jotka saattoi siirtää suoraan Excel- tai SPSS-ohjelmaan. Ohjelma jopa näytti oman yhteenvetonsa vastauksista (pika-analyysi), mutta tällöin ylimääräiset vastaukset (esim. testivastaukset, ellei niitä ollut poistanut) olivat myös mukana.

Kyselylomakkeen käyttöä puolusti tiedonkeruun tekninen helppous ja tavoite kartoittaa koko musiikkikasvatuksen alumnien populaatio, eikä mitään edustavaa otosta siitä. Kyselyä analysoidessa huomattiin, että yritykset parantaa rekrytointipalveluiden tyypillistä työllistymiskyselyä ja aiempiin kyselyihin rinnastettavien johtopäätösten tekeminen aineistosta oli vaikeaa. Tiedon oikeellisuuden kannalta olisi parasta pyytää vastaajaa avoimesti kuvaamaan elämäntilannettaan, mutta pakotetut vastaukset toimivat analyysin kannalta paremmin.

Määrälliset analyysit raportoitiin julkaisuissa kuvailevia tilastoja käyttäen – keskiarvoja, summia ja määriä. Lisäksi aineistosta piirrettiin kuvaajia karttapaikkakoordinaattien avulla (Eerola 2009), sekä ristiintaulukoimalla pylväsdiagrammeja ja täpläkuvaajia (Eerola 2007). Tulokset määrällisistä muuttujista esitetään luvussa 5.1.

Musiikinopettajien tekstimuotoiset vastaukset viiteen avoimeen kysymykseen analysoitiin laadullisiin kriteerein. Tavoitteita, tunteita, sosiaalisuutta, luovuutta ja musiikin erityisasemaa käsittelevät vastaukset analysoitiin ensin sana kerrallaan, sillä yksimielisyys sanavalinnoissa tuntui osuvan hyvin suurelle osalle joukkoa. Sanojen luokittelussa käytettiin automatiikan sijaan tulkintaa, jolloin *"kaikki osallistuvat"* on osa kategoriaa *"kaikki, jokainen"* ja *"tehdään kaikkea"* on osa kategoriaa *"monipuolisuus"*. Samoin *"tunteista keskustellaan"* on osa *"keskustelu"*-kategorian, kun taas *"tunteista ei puhuta"* kuuluu *"ei-puhe"*-kategoriaan. Käsitteiden aineistossa yleisimmin esiintyvistä sanoista – mitä musiikinopettajat pitävät musiikinopetuksessa tärkeänä – saa tämän työn

kannesta, johon on kuvattu *wordle*-ohjelmalla¹¹ luotu kuva tutkimusaineistossa yleisimmin esiintyvistä sanoista. Tämän karkean, sanatasolla tulkitun analyysin abstraktitasoa nostettiin luokittelemalla aineistosta nousevia sanakategorioita laajempien otsikoiden alle, joista osaan löytyy perusteluja myös kirjallisuudesta, mutta joita tulisi olla siinä määrin monta, että kaikkien opettajien esittämät tavoitteet tulisivat näkyviin tällä kohotetulla abstraktion tasolla. Laadullinen analyysi on raportoitu tarkemmin artikkelissa (Eerola 2010) ja luvussa 5.2.

5 Tulokset

Käsittelen seuraavaksi tuloksia. Koska kyselyn tulokset on julkaistu erillisissä artikkeleissa, esitetään tässä ainoastaan päätulokset, sekä sellaisia tuloksia, joita ei ole aiemmin julkaistu. Luvussa 5.1 käydään läpi määrällistä aineistoa musiikkikasvattajien työtilanteesta ja maantieteellisestä sijoittumisesta (luvut 5.1, 5.1.1, ja 5.1.2), työllistymisen edellyttämistä lisätutkinnoista ja musiikin opetustuntien määrästä (luku 5.1.3) sekä täydennyskoulutustoiveista (5.1.4). Luvussa 5.2 esitellään tutkimuksen laadullisen aineiston tuloksia musiikinopetuksen tavoitteista ja erityisyydestä. Mutta ennen tarkempia tuloksia käsitellään edustavuuden kysymystä.

Tieto lomakkeesta lähetettiin postikirjeellä kaikille Oulun ja Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen oppiaineesta vuosina 1982-2006 valmistuneelle 320 alumnille. Oululaisten osalta kyselyjoukossa olivat mukana myös keväällä 2007 valmistuneet. Vastauksia saatiin 186:lta, joten vastausprosentiksi muodostui 58 %. Taustatiedot toimivat erityisen hyvin edustavuuden tarkastelussa, kuten taulukosta 8 saattaa nähdä. Vastauksista saatettiin huomata, että sukupuoleen, koulutuspaikkakuntaan, valmistumisvuoteen ja maantieteelliseen sijoittumiseen suhteutettuna vastaajajoukko oli samankaltainen perusjoukon kanssa, mikä lisäsi vastauksista tehtävien johtopäätösten luotettavuutta. Vastausjoukossa oli kolmannes oululaisia, kaksi kolmannesta jyvaskyläläisiä. Miesten ja naisten suhde oli samansuuntainen; vastaajissa oli kolmannes miehiä, kaksi kolmannesta naisia.

Taulukko 8. Vastaajajoukon vertailu kyselyjoukkoon sukupuolen ja opiskelupaikan suhteen.

	Määrä	Naisia	Miehiä	Jyväskyläläisiä	Oululaisia
Kyselyjoukko	320	219 (68%)	101 (32%)	213 (67%)	107 (33%)
Vastaajajoukko	186 (58%)	126 (68%)	60 (32%)	126 (68%)	60 (32%)

Maantieteellisesti tarkasteltuna vastaajajoukon ja kyselyjoukon vastaavuutta on jo raportoitu Jyväskylässä opiskelleiden osalta (Eerola 2007, 38), oululaisten osalta maantieteellinen vastaavuus näkyy taulukosta 9. Oulun yliopiston ohjaus- ja työelämäpalveluista löytyi postiosoite 107 musiikkikasvattajalle, joista Etelä-Suomessa (0-alkuisten postinumeroiden alueella) asui 18 hlöä (17 %), Väli-Suomessa (postinumerot 1-8-alkuisia) 24 hlöä (22 %) ja Pohjois-Suomessa (postinumerot

¹¹ www.wordle.net

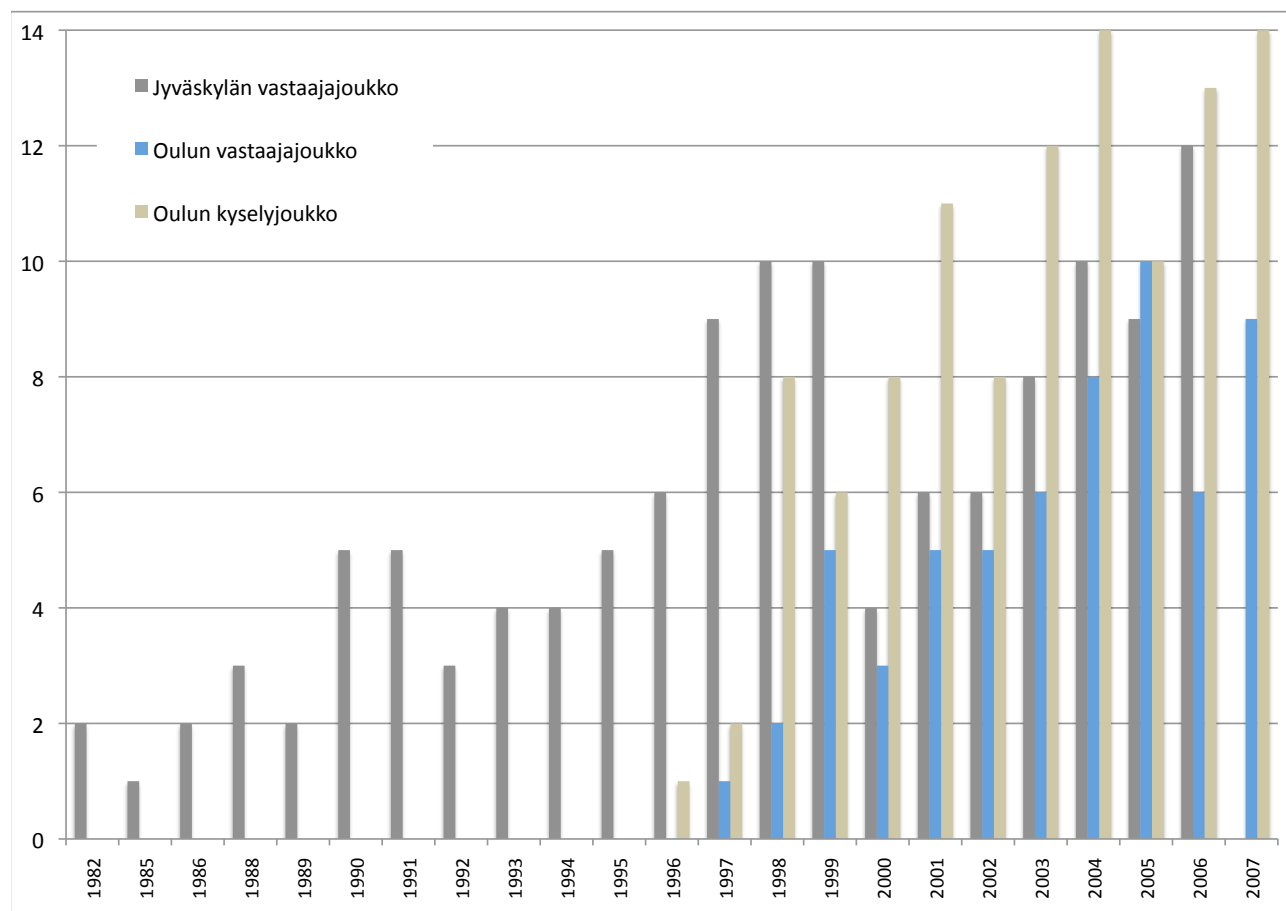
9-alkuisia) asui 64 hlöä (60 %). Ulkomailla asui 1 henkilö. Yhteensä vastauksia saatiin 60 musiikkikasvattajalta.

Taulukko 9. Oulun vastaajajoukon vertailu kyselyjoukkoon maantieteellisen sijainnin suhteen.

Oululaiset	Etelä-Suomi	Väli-Suomi	Pohjois-Suomi	Ulkomaat	Yhteensä
Kyselyjoukko	18 (17 %)	24 (22 %)	64 (60 %)	1 (1%)	107
Vastausjoukko	13 (22 %)	11 (18 %)	35 (58 %)	1 (2%)	60

Kun taulukon 9 kysely- ja vastaajajoukkoa verrataan toisiinsa nähdään, että oululaisten osalta Etelä-Suomeen sijoittuneet ovat vastanneet hivenen muita innokkaammin, mutta erot ovat pieniä. Jyväskyläläisten osalta Väli-Suomessa asuvien osuus oli 81 % sekä kysely- että vastaajajoukossa (Eerola 2007, 38).

Vastaajajoukon edustavuutta voidaan tarkastella myös valmistumisvuoden mukaan. Kuvassa 1 näkyy kyselyjoukon ja vastaajajoukon määrien vertailua valmistumisvuoteen suhteutettuna.



Kuva 1. Jyväskylässä ja Oulussa opiskelleiden musiikkikasvattajien vastaajajoukot valmistumisvuoden mukaan. Vertailuaineistona oululaisten kyselyjoukko.

Valmistuneiden määrä kohoaa koulutuksen perustamisvuodesta alkaen (Jyväskylä: 1982, Oulu: 1993) ajan myötä saavuttaen nykyisen tasonsa. Vastanneitten määrä kasvaa samansuuntaisesti. Jyväskylässä musiikkikasvatuksen maistereita on vuosina 2001-2006 valmistunut keskimäärin 13 vuodessa (heitä ei ole piirretty kuvaajaan). Oulusta on vuosina 2001-2006 valmistunut vuosittain keskimäärin 12 musiikkikasvatuksen maisteria. 2000-luvulla valmistuneita oululaisia on kultakin vuosikurssilta vastannut kyselyyn keskimäärin 7 henkilöä, mikä tekee vastausprosentiksi 60 %. Jyväskylästä 2000-luvulla valmistuneilta vuosikursseilta vastasi keskimäärin 8,5 henkilöä, mikä tekee vastausprosentiksi 64 %. Aikaisempien, Oulusta 1990-luvulla valmistuneitten vastausprosentti oli 44 %, Jyväskylästä 1980- ja 1990-luvulla valmistuneitten vastausprosentti oli 56 %. Vastavalmistuneet vastasivat siis kyselyyn hiukan innokkaammin kuin pidempään työelämässä olleet, mutta vastauksia tuli kuitenkin tasaisesti koulutuksen varhaisilta vuosikursseilta lähtien.

Vastausjoukon voidaan siis sanoa edustavan erinomaisesti kyselyjoukkoa. Ovathan joukot keskenään lähes identtiset, kun niitä tarkastellaan sukupuolen, valmistumisvuoden, opiskelupaikkakunnan ja maantieteellisen sijainnin mukaan.

5.1 Musiikkikasvattajien työllisyystilanne

Tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää musiikkikasvattajien työllistymistä ja sijoittumista. Taulukkoon 10 on merkitty musiikkikasvattajien jakautuminen työssäkäyviin ja työelämän ulkopuolella oleviin, sekä tarkempi jako näiden luokkien sisällä.

Taulukko 10. Vastaajien työtilanne ja työtehtävät.

Työelämässä		161	87%
	Koulun opettaja	121	Musiikki- alalla 82%
	Muualla musiikinopetuksessa	14	
	Musiikin asiantuntija	17	
	Musiikin ulkopuolella	9	
Työelämän ulkopuolella		25	13%
	Perhevapailla	16	
	Opiskelemassa	6	
	Työttömänä	3	2%
Vastaajat yhteensä		186	
Kyselyjoukko		320	

Musiikkikasvattajat olivat työllistyneet erinomaisesti (87 % työelämässä, ainoastaan 2 % työttömänä) ja sijoittuneet pääosin musiikkialalle (82 %) opetustehtäviin (73 %). Taulukossa 10 koulunopettaja tarkoittaa sitä, että työskentelee koulussa, muttei välttämättä musiikin aineenopettajana. Siten 121 koulun opettajasta 10 työskentelikin luokanopettajana tai rehtorina. Muualla musiikinopetuksessa (14 vastaajaa) tarkoittaa sitä, että työ sisältää musiikin opetusta, muttei koulussa. Musiikin asiantuntijan työ (17 vastaajaa) sisältää musiikkialan työtä, muttei opetusalailla. Musiikin ulkopuolella työskentelevä (9 vastaajaa) tekee töitä millä tahansa muulla kuin musiikkialalla. Työttömänä oli 3 vastaajaa. Mikäli työttömien ja musiikin ulkopuolella

työskentelevien osuus olisi uusintakierroksella vastanneissa ollut suurempi kuin ensimmäisellä kierroksella saatekirjeen sanamuotoilusta johtuen (viitattiin vastausaikaan), olisi se saattanut ensimmäisen kierroksen tulokset huonompaan yleistettävyyden valoon. Näin ei kuitenkaan ollut.

Tässä kyselyssä opettajina toimimattomilta kysyttiin, ryhtyisivätkö he musiikinopettajiksi, mikäli avoimia työpaikkoja olisi. Vastaus oli useimpien kohdalla ei. Avoimet musiikinopettajien virat eivät muuttaisi näiden uran suuntaa. Opettajien jaksaminen koulutyössä on myös tärkeä kysymys opettajatarpeen laskemisessa. Ulkomaisissa tutkimuksissa musiikinopettajan työ on osoittautunut muuta opetusalaan vaihtuvammaksi (Madsen & Hancock 2002; Schmidt, Zdzinski & Ballard 2006).

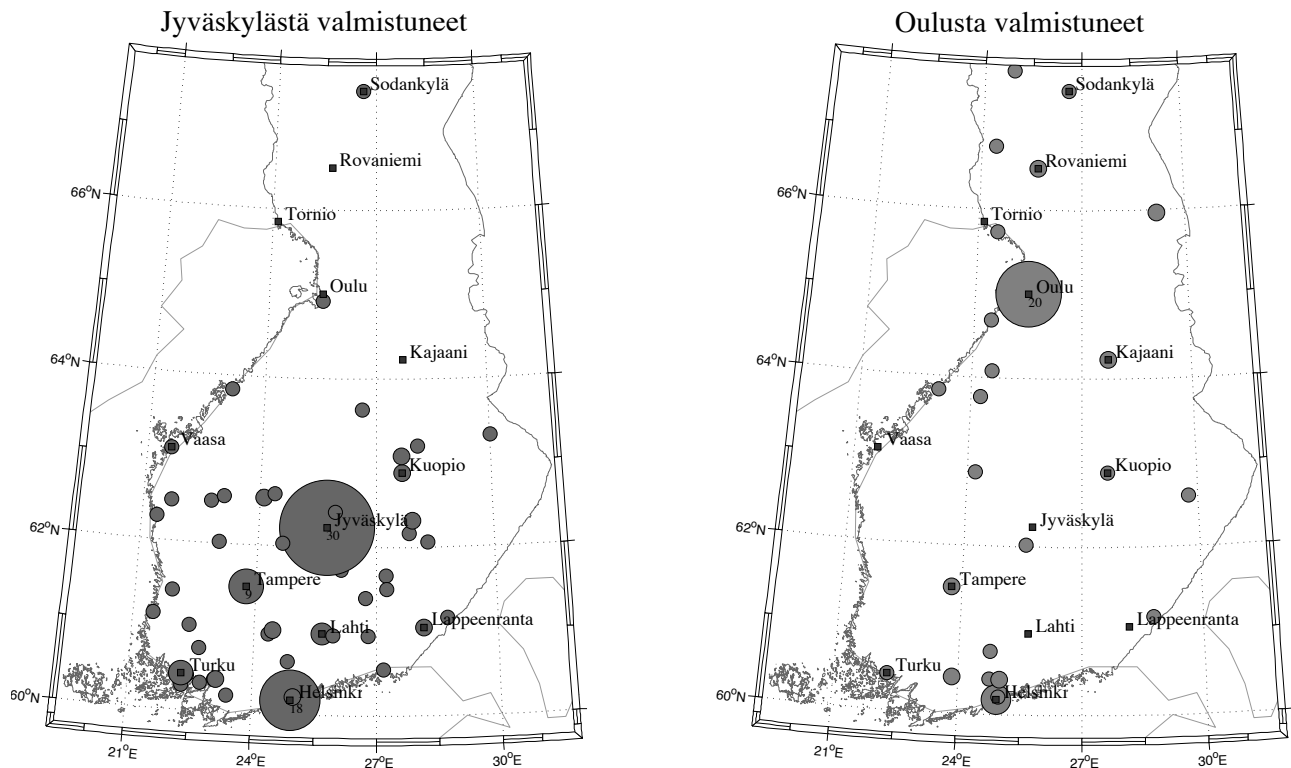
Kyselyllä haluttiin selvittää myös valmistumisvuoden yhteyttä työllistymiseen. Työttömien määrä (3 henkilöä) on niin pieni, ettei tilastollista katsausta ole tehtävissä. Todettakoon, että kaikki työttömänä olevat ovat valmistuneet 2000-luvulla eli vastavalmistuneilla menee jonkin aikaa ennen kuin paikka työelämässä löytyy. 1980-1990-luvulla ja 2000-luvulla valmistuneet sijoittuivat samankaltaisiin tehtäviin.

Vastaajat olivat keskimäärin 34,4-vuotiaita eli nuoria verrattuna muuhun opettajakuntaan – kuten luvussa 2.2 raportoidussa Kumpulaisen (2009) selvityksessä todettiin – ja siten vielä kaukana eläkeiästä.

5.1.1 Musiikkikasvattajien maantieteellinen sijoittuminen

Musiikkikasvattajien maantieteellinen sijoittuminen on merkitty kuvaan 2. Jyväskylästä valmistuneet musiikkikasvattajat sijoittuvat maantieteellisesti laajalle alueelle Väli- ja Etelä-Suomeen. Jyväskyläläiset välttelevät Oulusta valmistuneiden sijoittumisalueeksi käsitettävää Pohjois-Suomea eli Pohjois-Pohjanmaan, Kainuun ja Lapin maakuntia. Molemmilta paikkakunnilta sijoitutaan runsaasti myös Etelä-Suomeen erityisesti Uudenmaan maakuntaan. Alueellisesti vahvan Oulun yliopiston ja alueellisesti laajavaikutteisen Jyväskylän yliopiston musiikkikasvattajien sijoittuminen noudattaa Kurikan (2008) kaikkia koulutusaloja koskevaa tarkastelua, joka esiteltiin luvussa 1.4. Opiskelukaupungin vetovoimaisuus näkyy vielä valmistumisen jälkeenkin siinä, että sekä Ouluun että Jyväskylään on asettunut asumaan runsas joukko musiikkikasvattajia.

Karttaan on numerolla merkitty suurimpien kaupunkien sijoitusmääriä: Jyväskyläläisiä on Jyväskylässä 30, Helsingissä 18, ja Tampereella 9; Oululaisia on Oulussa 20. Tässä kohdin on paikallaan muistuttaa, että jyväskyläläisiä vastaajia oli yli kaksinkertainen määrä oululaisiin verrattuna. Karttakuvasta ei suoranaisesti näe, jääkö valkoisten alueiden alle paljonkin asuttuja seutuja, joilla koululaisten musiikinopetus on huonolla mallilla, vai kasvaako niiden tietämien taipaleiden takana vain metsää. Tällä kyselyllä ei saavutettu kuntien opetustoimesta vastaavia henkilöitä, jotka olisivat osanneet kysymykseen vastata. Muistutettakoon, että Sibelius-Akatemian musiikkikasvattajia ei kyselyllä tavoitettu ollenkaan.



Kuva 2. Jyväskylästä ja Oulusta valmistuneiden musiikkikasvattajien maantieteellinen sijoittuminen karttapaikkatiedolla kuvattuna. Mitä suurempi pallo, sitä enemmän paikkakunnalle on sijoitettu.

5.1.2 Kuntakoko ja musiikkikasvattajien työllisyys

Vastaajien sijoittumista tarkasteltiin myös kunnan koon mukaan. Musiikkikasvattajat sijoituivat suurelta osin 20 suurimpaan, tunnetuimpaan kaupunkiimme, mikä ei ole sikäli ihmeellistä, sillä lähes puolet (44 %) väestöstä ja koululaisistakin asuu niissä (Tilastokeskus 31.12.2006). Musiikinopettajana toimimiselle pienen kunnan valitseminen ei silti ole huono vaihtoehto. Artikkelissa (Eerola 2007) toin esille, miten erilainen työtilanne muunmuassa tuntimäärän ja viran suhteen musiikkikasvattajalla on riippuen siitä, onko hän sijoittunut pikkukuntaan vai suurkaupunkiin.

Taulukko 11. Vastaajien sijoittuminen eri suuruisiin kuntiin lääneittäin.

	Etelä-Suomen lääni	Länsi-Suomen lääni	Itä-Suomen lääni	Oulun lääni	Lapin lääni	Yhteensä
Alle 10.000	1	17	3	3	4	28
10.-40.000	11	14	5	9	1	40
Yli 40.000	42	46	6	20	2	116
Yhteensä	54	77	14	32	7	184*

* Kaksi vastaajaa ulkomailla

Ylläoleva taulukko 11 vahvistaa edellisistä karttakuvista saadun käsityksen siitä, että Oulun lääni sekä Länsi-Suomen lääni ovat Oulun ja Jyväskylän yliopistoista valmistuneille musiikkikasvattajille mieluisia sijoittumisalueita. Etelä-Suomen läänissä erityisesti pääkaupunkiseutu vetää musiikkikasvattajia myös puoleensa, mutta siellä Sibeliuksen Akatemiasta valmistuneiden musiikkikasvattajien sijoittuminen on muuta maata merkittävämpää.

Mitä tämä tarkoittaa väestöön suhteutettuna? Kyselyhetkellä Tilastokeskuksen raportoima alaikäisten määrä väestöstä oli 22,1 %. Se ei sijoittunut kuntiin tasaisesti, vaan lapsirikkaimpia maakuntia olivat Pohjois-Pohjanmaa (26,4 %), Keski-Pohjanmaa (24,7 %) ja Itä-Uusimaa 24,7 %. Lapsirikkain kuntakin sijoittui Pohjois-Suomeen, eli Kiiminkiin (34,3 %), kun naapurissa Oulussa lasten määrä oli maan keskiarvon alla (21,9 %). Lapsiköyhiä maakuntia puolestaan olivat Etelä-Savo (19,8 %) ja Etelä-Karjala (19,8 %). Vähälapsisten suurten kaupunkien ympärystäkuntiin sijoittuu paljon lapsiperheitä, kuten Espooseen (25,2 %) Helsingin (18 %) kupeessa ja Jyväskylän maalaiskuntaan (27,1 %) Jyväskylän (19,1 %) kupeessa. (Tilastokeskus 31.12.2006.) Jälkimmäinen pari on tosin liittynyt yhteen kyselyn jälkeen, vuoden 2008 lopussa.

Seuraavaan taulukkoon 12 on musiikkikasvattajien sijoittumista suhteutettu muun väestön sijoittumiseen eri kokoiisiin kuntiin. Huomattava määrä musiikkikasvattajista sijoittui pieniin kuntiin: 15 % oli sijoittunut alle 10.000 asukkaan kuntaan ja 22 % 10.000-40.000 asukkaan kuntaan. Suurissa kaupungeissa musiikkikasvattajat olivat hiveneräisesti ylijedustettuina (63 %) suhteessa väestöön. Työkenttä suurissa kaupungeissa on monipuolisempi kuin pikkukunnissa, joten niihin sijoittuvat kaikki musiikin asiantuntijatehtävissä ja musiikin ulkopuolella toimivat (14 %), kun taas pienemmällä paikkakunnilla asui pääasiassa musiikinopetustehtävissä toimivia musiikkikasvattajia.

Taulukko 12. Vastaajien sijoittuminen eri suuruisiin kuntiin ja rinnastus Tilastokeskuksen tilastoimiin väestömääriin (Tilastokeskus 31.12.2006).

	Vastaajia	Vastaajia %	Asukkaita	Kuntia
Alle 10.000	28	15 %	25 %	75 %
10.000-40.000	40	22 %	31 %	20 %
Yli 40.000	116	63 %	44 %	5 %
Yhteensä	184	100 %	100 %	100 %

Se, että vastaajat sijoittuivat suuriin kaupunkiin enemmän kuin pieniin kuntiin (asukaslukuun suhteutettuna), viittaa siihen, että pienissä kunnissa musiikin opetus on edelleen enemmän epäkelvoisten opettajien käsissä kuin suurissa kaupungeissa (vrt. Heino 1998). Opettajien tarvetta laskiessa tulee ottaa huomioon siis se, että Suomen syrjäkylien vanhetessa nuori väestö ei automaattisesti valu pääkaupunkiseudulle, vaan lapsiperheiden kasvu on voimakasta myös esim. Pohjois-Pohjanmaalla. Tasapuolisuuden nimissä myös pienissä kunnissa asuvilla tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet laadukkaaseen musiikkikasvatukseen.

Aineiston perusteella on mahdollista tarkastella musiikinopettajien työtilannetta muutaman kunnan osalta. Suomessa oli vuoden 2006 lopussa kuntia 416 kpl (Tilastokeskus 31.12.2006), joiden asukasmäärä vaihteli Helsingin reilusta puolesta miljoonasta Sottungan 120 asukkaaseen. Minkä

suuruinen kunta kykenee työllistämään musiikin aineenopettajan? Minkä suuruisen kunnan musiikinopetuksen hoitamiseen tarvitaan kaksi musiikinopettajaa? Taulukon 13 esimerkkikunnat sijoittuvat näihin taitekohtiin.

Kyselyyn vastanneista yksi toimi musiikinopettajana niinkin pienen kunnan palveluksessa kuin Sauvossa, jossa on alle 3000 asukasta. Kunnassa ei ole lukiota eikä vapaan sivistystyön tai taiteen perusopetuksen oppilaitoksia. Tästä huolimatta opettajalla oli musiikin opetustunteja 22 tuntia viikossa. Tuntimääristä kirjoitetaan tarkemmin seuraavassa luvussa, mutta tässä yhteydessä voi todeta, että keskimääräinen musiikinopetuksen viikoittainen tuntimäärä koko aineistossa oli 20,5 h/vko. Alle 10.000 asukkaan Sodankylässä on lukio ja kansalaisopisto. Sodankylä työllistää kolme musiikkikasvattajaa, joilla on keskimäärin 22 musiikinopetustuntia viikossa. Kyselyyn vastasi myös reilun 20.000 asukkaan kaupunkien Raahen ja Salon musiikinopettajia. Maantieteellisestä sijainnistaan riippumatta kaupungit ovat hyvin samankaltaisia sivistyspalveluiltaan. Kummassakin on lukio, musiikkiopisto sekä kansalaisopisto. Kyselystä kävi ilmi, että Raahessa on kolme musiikinopettajaa, joista kahden kyselyyn vastanneen viikoittainen musiikintuntien määrä oli keskimäärin 30 tuntia. Salossa kaksi musiikinopettajaa vastasi kyselyyn ja kertoivat antavansa musiikinopetusta 25 tuntia viikossa. Musiikinopettajien kirjoittamien vastausten sekä Salon kaupungin verkkosivujen mukaan Salossa on lisäksi kaksi muutakin musiikinopettajaa.

Taulukko 13. Musiikinopettajien ja heidän musiikintuntiansa määrä suhteessa kunnan kokoon. Tiedot koulutilanteesta on kerätty kuntien verkkosivuilta.

Kunta	Asukkaita	Musiikinopettajia	Ilmoitetut musiikin tunnit	Koulutilanne
Sauvo	2915	1	22 h/vko	Ei lukiota
Sodankylä	9081	3	keskim. 22 h/vko	Lukio ja kansalaisopisto
Raahe	22399	3 (2 vastasi)	keskim. 30 h /vko	Lukio, musiikkiopisto, kansalaisopisto
Salo	25500	4 (2 vastasi)	keskim. 25 h /vko	Lukio, musiikkiopisto, kansalaisopisto
Jyväskylä	84739	13 vastasi (ei kaikki)	keskim. 19 h/vko (38% tunneista muualla kuin koulussa)	Lukio/yläkouluja 7, konservatorio, työväenopisto
Oulu	130178	7 vastasi (ei kaikki)	keskim. 18 h/vko (46% tunneista muualla kuin koulussa)	6 yhtenäistä peruskoulua, 7 yläkoulua, 9 lukiota, joista 1 musiikkilukio (jossa yksistään 13 musiikinopettajaa), konservatorio, kansalaisopisto
Helsinki	564521	8 vastasi (ei kaikki)	keskim. 23 h/vko (23% tunneista muualla kuin koulussa)	Suomenkielisiä lukioita ainakin 32, yläkouluja ainakin 59, lisäksi muita oppilaitoksia

Myös suurissa kaupungeissa, kuten Jyväskylässä, Oulussa ja Helsingissä, työskenteleviä musiikinopettajia vastasi kyselyyn. Heillä musiikinopetus suuntautui huomattavassa määrin (23 % -

46 % musiikintunneista) myös koulun ulkopuolelle. Lisäksi on melko selvää, ettei kysely tavoittanut kaikkia näiden kaupunkien musiikinopetuksesta vastaavia henkilöitä, muunmuassa siksi että Sibelius-Akatemiasta valmistuneet eivät vastanneet kyselyyn. Oulusta ja Jyväskylästä valmistuneet musiikkikasvattajat tekivät pääkaupunkiseudulla lähinnä musiikinopettajan töitä (tunneista 77 % koulussa). Helsingissä työskentelevillä musiikkikasvattajilla oli siis enemmän musiikinopetusta kuin heidän opiskelupaikkakunnille jääneillä kurssikavereillaan. Ei siis välttämättä ole perää sillä väittämällä, etteikö pienelläkin paikkakunnalla synny musiikinopettajan virkaan vaadittava tuntimäärä (OPM 2007, 49), jotta kuntaan voidaan palkata kelpoisuuden omaava musiikinopettaja toteuttamaan laadukasta musiikinopetusta.

5.1.3 Musiikinopettajien lisäkoulutukset ja tuntimäärät

Koska musiikkikasvattajien työkenttä ulottuu myös vapaan sivistystyön puolelle, ja yhtenäiseen peruskouluun siirtymisen myötä musiikin aineenopettajien työskä on laajentunut myös peruskoulun alaluokille, katsottiin tarpeelliseksi kysyä musiikkikasvattajilta myös heidän hankkimiaan muita tutkintoja ja kelpoisuuksia. Koulutuksessa tämä on huomioitu räätälöimällä soitonopettajakoulutuksen päälle maisterikoulutusta ja antamalla musiikkikasvatuksen opiskelijoille luokanopettajakoulutusta. Tuliko lisäkoulutuksille käyttöä vai oliko yksilön tapauksessa kyseessä ylikoulutautumisesta pahan päivän varalle?

Taulukko 14. Musiikkikasvattajien hankkimat muut tutkinnot ja sijoittuminen eri työtehtäviin.

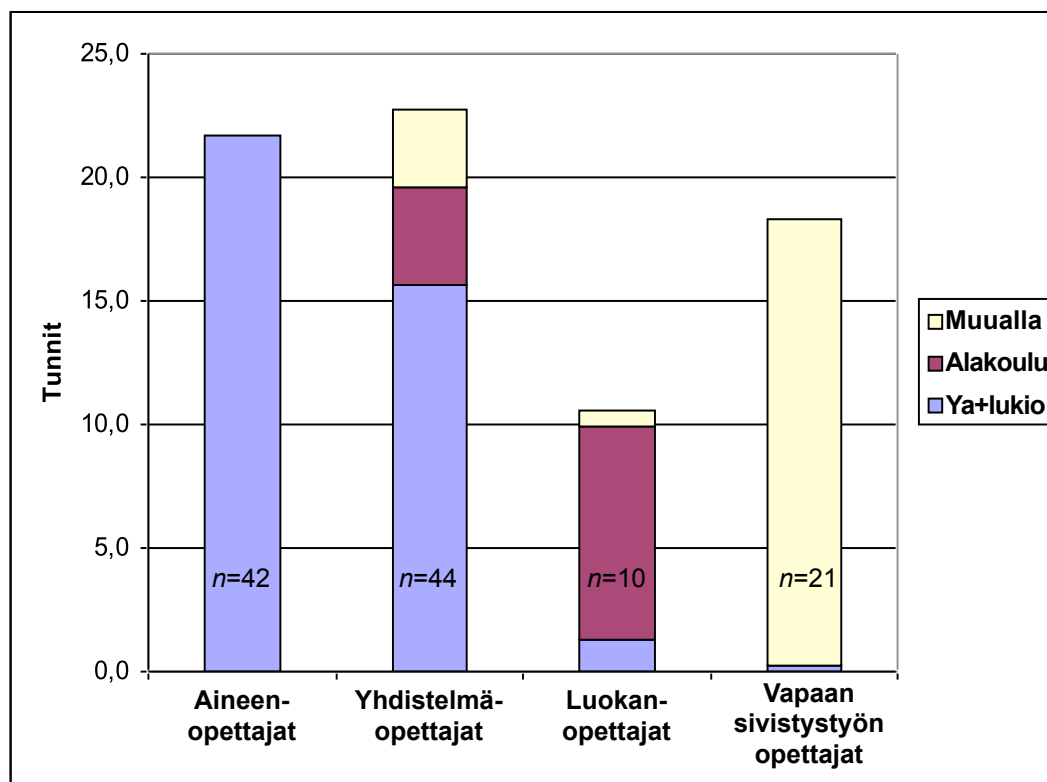
Tutkinnot/ lisäkelpoisuudet	Koulun opettajana	Muussa musiikin- opetuksessa	Musiikin asiantuntijana	Musiikkialan ulkopuolella	Yhteensä
Musiikin aineenopettaja	63	10	5	5	83
Jatkotutkinto	6	1	4	0	11
Luokanopettaja	31	0	3	1	35
Soitonopettaja	18	3	4	1	26
Muu tutkinto	3	0	1	2	6
Yhteensä	121	14	17	9	161

Taulukkoon 14 on merkitty musiikkikasvattajien hankkimat tutkinnot ja niiden vaikutus työtehtäviin sijoittumiseen. Musiikin aineenopettaja tarkoittaa sitä, että vastaaja ei mainitse muita kelpoisuuksia. Jatkotutkinto tarkoittaa, että on suorittanut musiikkikasvatuksen tutkinnon lisäksi vielä akateemisen lisensiaatin- tai tohtoritutkinnonkin. Luokanopettajalla on musiikkikasvatuksen tutkinnon lisäksi luokanopettajan kelpoisuus. Soitonopettajalla on musiikkikasvatuksen tutkinnon lisäksi vielä musiikkipedagogin kelpoisuus tai vastaava (so. soitonopettaja). Muu tutkinto tarkoittaa sitä, että henkilö on suorittanut on musiikkikasvatuksen tutkinnon lisäksi jonkun toisen alan tutkinnon.

Yli puolella vastaajista (83 henkilöä) ei ollut muita tutkintoja kuin musiikkikasvatuksen tutkinto. Siitä huolimatta he olivat työllistyneet muuallekin kuin kouluun. Jatkotutkinnon suorittaneita oli

vain Jyväskylän aineistossa, 11 henkilöä, jotka olivat sijoittuneet pääosin edelleen kouluun. Yleisin lisäkoulutus oli luokanopettajan kelpoisuus, joka oli 35 henkilöllä. Luokanopettajan kelpoisuus lisää entisestään kiinnostusta ja mahdollisuuksia sijoittua koulumaailmaan, koska heitä ei ollut koulun ulkopuolisessa musiikinopetuksessa ollenkaan. Toiseksi suosituin lisäkoulutus oli musiikkipedagogin kelpoisuus (26 henkilöä). Heidän osaltaan kelpoisuus on jossain määrin vienyt töihin musiikinopetustehtäviin myös koulun ulkopuolelle.

Tarkastellaan seuraavaksi, miten sijoittuminen erilaisiin työtehtäviin vaikuttaa viikoittaisiin musiikin tuntimääriin? Edellä (luku 5.1.2) jo viitattiin musiikinopetuksen tuntimääriin suhteessa sijoittumiskunnan kokoon. 117 musiikkikasvattajaa vastasi kysymykseen musiikinopetuksen tuntimääristä. Musiikintuntien määrä vaihteli 2 - 31 h/vko välillä. Keskimääräinen tuntimäärä oli 20,5 musiikintuntia viikossa. Tulosten luettavuuden helpottamiseksi oli tarpeen jakaa vastaajat neljään kategoriaan: a) aineenopettajiin, joiden musiikinopetus tapahtui yksinomaan yläkoulussa ja lukiossa; b) luokanopettajiin, joiden opetus tapahtui enimmäkseen alakoulussa; c) koulun ulkopuolella opettaviin (kuvassa 3: vapaan sivistystyön opettajat); ja d) yhdistelmäopettajiin, joiden opetuksesta suurin osa toteutui aineenopettajana, alakoulun ja koulun ulkopuolisten tuntien täydentäessä työviikkoa.



Kuva 3. Musiikinopettajien ryhmittely pääasiallisen oppilasmateriaalin mukaan ja viikoittainen tuntimäärä.

Kuvassa 3 pylvään korkeus kertoo viikoittaisten musiikintuntien määrästä. Valtaosa vastaajista kuului kahteen vasemman puoleiseen pylvääseen. 42 tuntinsa ilmoittanutta työskentelee yksinomaan

aineenopettajan töissä opettaen musiikkia keskimäärin 21,7 h/vko. Suurin joukko, 44 vastaajaa, jakaa aikaansa alakoulun ja muun musiikinopetuksen kesken opettaen musiikkia viikossa keskimäärin 22,8 h, josta huomattavan määrän, keskimäärin 15,6 tuntia viikossa, päätyössään aineenopettajana yläkoulussa tai lukiossa. Matalan viikkotuntimäärän omaavia luokanopettajia (10 vastaajaa) ja vapaan sivistystyön puolella työskenteleviä (21 vastaajaa) oli huomattavasti pienempi joukko. Vapaan sivistystyön opettajilla musiikin tunteja oli 18,3 h/vko. Luokanopettajien viikoittainen kokonaistyömäärä ei ollut näin matala, kuten kuvio näyttää, vaan täyttyi 10,6 musiikintuntin lisäksi muilla luokanopettajan opetusaineilla. Musiikinopettajia yhtenäisessä peruskoulussa tutkineen Jukka Korhosen (2005) mukaan yhtenäisessä peruskoulussa työskentelevät luokanopettajat pitävät 4-8 viikkotuntia sopivana musiikin opetusmääränä, joka ei vielä häiritse luokanopetusta. Aineenopettajia kiinnostaa alaluokilla työskentely lähinnä kokonaistuntimäärän vuoksi (Korhonen 2005).

Sivuaineita ja muita opetettavia aineita on raportoitu muualla (Eerola 2007). Terhi Heinon (1998) selvityksessä kolmannes kyselyyn vastanneista ilmoitti opettavansa musiikin lisäksi myös muita aineita, muun muassa matemaattisia ja luonnontieteellisiä aineita, kuvaamataittoa, historiaa ja yhteiskuntaoppia, uskontoa, elämäntietoa sekä kieliä (Heino, 1998, 87-88). Tässä aineistossa musiikin aineenopettajat opettivat musiikin lisäksi 2-6 tuntia viikossa jotain muuta. Useampia mainintoja saivat psykologia, uskonto, terveystieto ja ilmaisutaito. Heinoon verrattuna musiikinopettajien toisena opetettavan aineena opettamat aineet ovat 10 vuoden aikana kovasti muuttuneet. Opetusministeriön työryhmän muistiossa ehdotettiin, että musiikin aineenopettajan toinen opetettava aine voisi olla esimerkiksi matematiikka, kieli tai jonkin reaaliaine (OPM 2007, 49), mikä kielten ja matematiikan osalta vaikuttaa kovin vieraalta aineyhdistelmältä suhteutettuna Oulusta ja Jyväskylältä valmistuneisiin musiikinopettajiin.

5.1.4 Koulutuksen arviointi täydennyskoulutustoiveiden perusteella

Täydennyskoulutustoiveita koskevaa kysymystä pidettiin alumneille houkuttelevana mahdollisuutena antaa palautetta ja esittää toivomuksia koulutuksen järjestäjille. Toivottiin että vastavuoroisuus toimisi jopa houkuttimena vastaamiselle, kun voisi esittää toiveita itseään kiinnostavista täydennyskoulutuskursseista. Vastaukset antoivatkin hyviä vinkkejä alumneille markkinoitavien täydennyskoulutuskurssien sisällöistä.

Kyselyllä ei tällä kertaa haettu vastauksia koulutuksen arviointiin, mikä on ollut vakiokysymyksenä muunmuassa yliopiston rekrytointipalvelun tuottamissa sijoittumiskyselyissä (mm. Juuti 2003; Lavikainen 2006). Täydennyskoulutustoiveita voidaan kuitenkin lukea myös rakentavana kritiikkinä koulutuksille; työelämässä ei olekaan pärjätty koulutuksen antamalla valmiuksilla, vaan on huomattu tarvetta täydennyskoulutukselle jossakin aihepiirissä. Samoin nykyiseen työhönsä tyytymättömät, jotka ovat hakeutumassa musiikkikasvatusalalta pois, paljastaisivat aikeensa toivomalla erityisesti täydennyskoulusta, joka ei liity musiikkiin. Täydennyskoulutustoiveet voivat paljastaa myös sen, millaisia uusia oppiaine yhdistelmiä opettajilta kouluissa vaaditaan, mikäli päätoimisuus ei täyty musiikintunneista. Jyväskyläläisten ja Oululaisten vastausten eroavuuksia vertailemalla voi arvioida eroja koulutusten sisällöissä.

Edellä todettiin musiikkikasvattajien olevan innokkaita kouluttautujia sen perusteella, että vajaalla puolella Oulun ja Jyväskylän musiikkikasvatuksesta valmistuneesta musiikkikasvattajasta oli jokin toinenkin tutkinto. Täydennyskoulutus ei ole samalla tavalla tutkintoon tähtäävää ja aikaa vievää. Kumpulaisen mukaan (2009) täydennyskoulutuksessa pääsee parhaimmillaan mukaan yhteistyöverkostoihin ja kehittämään omaa ammatillista osaamistaan, mikä yhteiskunnan muutoksesta johtuen on opettajan työssä jatkuva prosessi (Kumpulainen 2009, 98-99).

Täydennyskoulutustoiveitaan esittivät myös ne musiikkikasvattajat, jotka eivät toimineet musiikinopettajina. Jyväskylästä valmistuneiden osalta täydennyskoulutustoiveet on raportoitu aiemmin (Eerola 2007). Taulukossa 15 esitetään, miten Oulusta ja Jyväskylästä valmistuneiden täydennyskoulutustoiveet osuivat valmiisiin vastausvaihtoehtoihin.

Taulukko 15. Jyväskylän ja Oulun musiikkikasvattajien toivomat täydennyskoulutusaiheet. Suhdeluku kertoo, onko aihe halutumpi jyväskyläläisten (arvo >2,1) vai oululaisten (arvo <2,1) keskuudessa.

Täydennyskoulutusaiheet	Jyväskylä	Oulu	Yhteensä	Suhdeluku
Studiolaitteet	54	25	79	2,16
Tietokone	50	20	70	2,5
Laitetuntemus	46	22	68	2,09
Äänenkäyttö	46	18	64	2,55
Musiikin erityisopetus	39	23	62	1,69
Sovitus	37	20	57	1,85
Musiikin tuottaminen	36	15	51	2,4
Musiikkiliikunta	32	13	45	2,46
Bändisoitto	33	11	44	3
Verkko-opetus	32	12	44	2,66
Musiikkityyliin tuntemus	31	12	43	2,58
Henkilökohtainen soitonopetus	25	16	41	1,56
Kuoronjohto	30	10	40	3
Sävellys	24	14	38	1,7
Musiikkiterapia	20	15	35	1,33
Musiikkipsykologia	23	12	35	1,9
Tieteellinen jatkokoulutus	18	15	33	1,2
Orkesterinjohto	17	10	27	1,7
Taiteellinen jatkokoulutus	18	7	25	2,57
Varhaisiän musiikkikasvatus	16	8	24	2
Kirkkomusiikki	5	2	7	2,5
Ei-musiikin alalta	65	33	98	1,96

Molemmissa ryhmissä halutuimmat koulutusaiheet liittyivät musiikkitekologiaan ja musiikin erityisopetukseen sekä äänenkäyttöön. Näiden voi olettaa olevan aiheita, jotka musiikinopettajan työssä tulevat päivittäin vastaan. Jyväskyläläisiä kiinnosti oululaisia enemmän lisäksi bändisoitto ja kuoronjohto. Oululaisia näytti suhteessa enemmän kuin jyväskyläläisiä kiinnostavan tieteellinen jatkokoulutus ja musiikkiterapia. Näiden osalta vertailun voi tulkita siten, että oululaisten koulutuksessa ei toivottuja aineita ole ollut siinä määrin tarjolla kuin Jyväskylässä ja päinvastoin. Vaihtoehtoisesti: opintojen aikana mukavia oppiaineita on tullut käytettyä työssä paljon, eikä lisäkoulutukseen aiheesta olisi pahitteeksi.

Täydennyskoulutusta musiikkikasvatuksen ulkopuolelta kaipasi 98 vastaajaa. Musiikin ulkopuolelta valittuja aiheita olivat muunmuassa yllämainitut teknologia ja erityispedagogiikka, mutta myös muut koulun opettavat aineet, erityisesti ilmaisutaito ja draama molemmilla ryhmillä sekä liikunta jyväskyläläisten keskuudessa. Yksittäisiä ehdotuksia tuli lisäksi kaikenlaisista oppiaineista kielistä luonnontieteisiin. Vain muutamaa musiikkikasvattajaa kiinnosti myös alat, johon nykyisistä tehtävistä voisi siirtyä. Yksittäisiä esimerkkejä viimeisestä annettiin muunmuassa oikeustieteestä. Yleisiä kaikkialla tarpeellisia aiheita mainittiin lisäksi hallinnosta ja johtamisesta. Pakoa musiikkialalta pois ei siis ollut havaittavissa, sillä musiikkialan ulkopuolelta halutuimmat täydennyskoulutustoiveet, hallinto, erityispedagogiikka ja tietotekniikka, auttavat selviämään entistä paremmin myös musiikkialan töistä.

Musiikkikasvattajilta kysyttiin myös mielipidettä täydennyskoulutuksen käytännön järjestämisestä. Toisensa poissulkevat työajalla ja viikonloppuisin järjestettävä täydennyskoulutus saivat keskenään eniten vastauksia: ”*Työhön liittyvä koulutus pitäisi järjestää työaikana myös musiikissa.*” Koulutusta toivottiin järjestettäväksi myös lähipaikkakunnalla ja periodisesti: ”*Ei voi ajatella lähtevänsä päiväksi koulutukseen esim. Helsinkiin tai Jyväskylään. Sijainti kaukana, joten perheellisenä haluaisi yöpyä kotona.*” Nihkeämmin suhtauduttiin kesälomalla ja etäopetuksena toteutettavaan koulutukseen. Iltaisin ja muiden lomien aikana musiikkikasvattajat eivät olleet valmiita koulutukseen lähes ollenkaan. Esteinä täydennyskoulutukseen osallistumiselle mainittiin välimatkat, rahan ja ajan puute: ”*Viikonloppukin vaatii jo motivaatiota, jos pitää itse maksaa lennot. Työnantaja ei maksaisi kouluttautumistani.*” Samaa totesi vuoden 2007 täydennyskoulutusta raportoinut Kumpulainen (2009). Kolmasosa opettajista ei osallistunut lainkaan tutkintoon johtavaan täydennys- tai jatkokoulutukseen sen aiheuttaman lisätyön vuoksi, ja koska koulutuksen ajalle ei saanut sijaista tai koska koulutuksen sisällöt eivät vastanneet koulutustarpeita. (Kumpulainen 2009, 98-99.)

5.2 Musiikinopettajien käsitykset musiikinopetuksesta

Kun nyt on käsitelty musiikkikasvattajien sijoittuminen ja koulutuksen arviointi, voidaan siirtyä käsittelemään tutkimuksen toista tutkimuskysymystä, musiikinopettajien käsityksiä musiikinopetuksesta. Neljännessä kysymysjoukossa pyydettiin vapaita vastauksia musiikin tavoitteista, oppiaineen erityisyydestä ja ei-musiikillisista sisällöistä. Tarkoitukseni on seuraavaksi valottaa musiikkikasvatuksen perusteita käsittelevään artikkeliini (Eerola 2010) tiivistettyä laadullisen materiaalin analyysia.

Päätin artikkelissani (Eerola 2010) kuvata musiikkikasvatuksen tavoitteista, merkityksestä ja arvoista käytävää keskustelua yhdeksänruutuisella kehikolla, jossa pystyakselilla mitataan musiikkikasvatuksen arvoa asteikolla itseisarvo, välinearvo ja ulkomusiikillinen arvo. Vaaka-akselilla esitetään musiikkikasvatuksen tavoitteita, sisältöjä ja tuotoksia siten kuin ne musiikkikasvatusfilosofioissa jäsenyivät päämääräksi tai keinoiksi, joilla päämääriin pyritään, tai opetuksen alkuperäisistä tavoitteista riippumattomiksi sivutuotteiksi. Alunperin jaottelu on konkretisoitu Westerlundin (2005, 2008) ajattelusta, jossa otetaan huomioon Reimerin (1971/1989) esteettisen ja Elliotin (1995) praksisen musiikkikasvatusfilosofian ajatuksia sekä John Deweyn teoria tekemällä oppimisesta. Allaolevaan taulukkoon 16 on teoreettiset käsitteet korvattu tutkimusaineistosta löytyneillä esimerkeillä.

Taulukko 16. Esimerkkejä musiikkikasvatuksen päämääristä, arvoista ja konkreettisista tuotoksista (Eerola 2010). Värjätty alue kuvaa musiikinopetuksen musiikillisia tavoitteita (ks. luku 3.1).

	Päämäärä	Keinot	Tuotokset
Itseisarvo	Musiikki	Elämykset	Oppilaslähtöisyys
Välinearvo	Musiikista harrastus	Yhteissoitto	Musiikkiesitykset
Ulkomusiikillinen arvo	Itsetuntemus	Opitun soveltaminen muihin oppiaineisiin	Kouluviihtyvyys

Musiikkikasvatusfilosofien tapaan myös musiikinopettajat pitivät musiikkisisältöjä opetuksensa tärkeimpänä tavoitteena (värjätty alue taulukossa 16). Musiikin ympärillä tapahtuva yhdessä tekeminen ja elämykset olivat opettajille näkyviä mittareita siitä, kuinka hyvin kaikki oppilaat oli saatu mukaan. Varsinkin musiikin erityisyyttä käsittelevässä kysymyksessä opettajat pohdiskelivat musiikinopetuksen tuotoksiksi käsitettäviä esiintymisiä ja viihtymistä. Niitä ei pidetty musiikinopetuksen tavoitteina tai päämäärinä, mutta koko kouluopetuksen kokonaisuuteen musiikki toi sisältöjä, joita muut oppiaineet eivät samalla tavalla korvanneet. Musiikinopettajilta tiedusteltiin ulkomusiikillisten tavoitteiden kuten luovuuden, tunteiden ja sosiaalisuuden näkymistä musiikintunnilla. Tunteisiin ja luovuuteen opettajat viittasivat vain lähinnä niitä koskevien kysymysten kohdalla. Sen sijaan sosiaalisuus yhteissoiton muodossa oli musiikinopettajien mielestä musiikinopetuksen keskeistä sisältöä ja tavoitteita.

Taulukossa 16 mainittu musiikintunneilla opitun soveltaminen muihin oppiaineisiin tarkoittaa esimerkiksi tietotekniikkaan, kieliin, ilmaisutaitoon, liikuntaan tai äidinkieleen integroitavia sisältöjä, joita musiikilla kuvitellaan olevan. Oppilaslähtöisyys vastaa Westerlundin (2008) esilletuomia Deweyn ajatuksia oppilaissa syntyvästä tahdosta, joka ajaa itsenäiseen toimintaan, mikä opettajien vastauksissa tuli erityisesti esille liittyen luovuus-kysymykseen.

Alunperin aineistosta koodattiin parisenkymmentä merkitysluokkaa, minkä lisäksi luovuuden, sosiaalisuuden ja tunteiden kuvaukset jaettiin alakategorioihin. Koko aineisto on kuvattu artikkeliin, mutta niin pitkälle yleistäen, että sisällöt eivät päätyneet otsikoiden tasolle. Otsikon tasolle valitut merkitysluokat olivat yleisimpiä, mitä on tarkoitus kuvata taulukossa 17. Sarakkeet viittaavat viiteen kysymykseen ja rivit aineistosta kummunneihin vastausluokkiin.

Analyysivaiheessa *musiikin* merkitysluokkaa edustivat musiikintekemiseen ja musiikin tietopohjaiseen opiskeluun liittyvät lausunnot. Musiikintunneilla soitetaan ja lauletaan, kuunnellaan musiikkia ja liikutaan musiikin mukaan, mutta yhtä hyvin tutustutaan eri musiikkikulttuureihin. Tyyleihin tai historiallisiin aikakausiin sekä opetellaan musiikin rakenteita. *Musiikkiin harrastuksena* viitattiin pohdiskelemalla opiskelijoiden musiikkisuhteen kehittymistä, heidän musikaalisuuttaan ja rooliaan musiikin kuluttajina vastakohtana musiikin tuleville ammattilaisille. *Elämykset* oli monen musiikinopettajan ilmaisema lausunto, eikä sitä voinut ymmärtää pelkäksi virkistykseksi tai nautiskeluksi. Opettajille elämyksellisyys takasi vahvoja kokemuksia oppimisesta ja muistoja, jotka kantaisivat läpi oppilaiden elämän.

Taulukko 17. Laadullisen analyysin merkitysluokkien yleisyys musiikkikasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä käsitellessä kysymyksissä.

	Tavoite	Erityisyys	Luovuus	Sosiaalisuus	Tunteet
Musiikki	46	17	45	50	42
Harrastus	42	7	0	0	5
Elämykset	30	18	1	4	8
Tunteet	14	12	1	1	24
- persoonallisuus	15	12	5	11	37
- keskustelu	0	1	5	11	52
- opettajan rooli	5	3	13	7	36
- itseilmaisu	3	11	13	0	0
Yhteissoitto	27	11	5	45	14
- sosiaalisuus	4	16	1	48	8
Erilainen kouluaine	3	32	1	1	1
- nautinto	5	12	1	0	1
Esiintymiset	0	45	6	8	8
Oppilaslähtöisyys	1	2	15	8	6
- luovat työmuodot	3	17	62	6	9
- hankaluudet	2	4	20	11	8

Tunteiden alle luokiteltiin sen kaltaisia ilmaisuja kuin *tunteiden kokeminen*, *itsetuntemuksen lisääminen* sekä *jännityksen voittaminen*. *Opettajan rooli* ja *keskustelu* sijoitettiin tunteita käsittelevään luokkaan, koska mainintoja näistä tuli erityisesti tunteita käsittelevään kysymykseen.

Yhteissoitto kirjattiin omaksi luokakseen musiikintekemisen ja soittamisen ulkopuolelle, koska opettajat korostivat koulun musiikinopetuksen toimivan eri lähtökohdista kuin musiikkikoulujen soitonopetuksen, jossa instrumentinhallintaa opiskellaan enimmäkseen yksityisesti. Lisäksi

yhteisöön tuotoksiin liittyi *sosiaalisten* taitojen oppiminen, mikä pilkottiin muunmuassa seuraaviin kategorioihin: *toisen huomioiminen, yhteishengen syntyminen ja vuorovaikutus*.

Musiikin *erilainen luonne kouluaineena* ei opettajilta jäänyt mainitsematta. *Nautinto* tai virkistys on yksi musiikin tuomista vaihtelusta koulupäiviin (vrt. liikuntakasvatuksen arvoihin Ilmanen ym. 2010), muttei suinkaan ainoa. Opettajat pelkäsivät myös että musiikki ymmärrettäisiin välipalana, joka on helppo poistaa koulun arjesta, mikäli tärkeämmille kouluaineille pitää löytää enemmän aikaa. Luokassa ollaan vapaammin ja kirjoista opettelua ei juurikaan ole. Ilmapiiri on opettajien mukaan rennompaa kuin muilla tunneilla.

Esiintymiset pitivät sisällään kaikenlaiset taiteita yhdistelevät projektit, musiikkiteatterin ym. Niissä harjoiteltiin pitkäjänteisen työskentelyn merkitystä. Oppilaat itse olivat ideoimassa ja ottamassa vastuuta projektien onnistumisesta, mikä oli heille tärkeää. Esiintymisten lisäksi *oppilaslähtöisyys* toteutui *luovien työmuotojen* parissa. Näitä olivat muunmuassa *omien biisien kirjoitus, tulkinta ja äänillä leikkittely*. Luoviin työmuotoihin liittyi opettajien mukaan myös eniten *hankaluuksia*, joiden arveltiin johtuvan monista seikoista, muunmuassa opettajien taidoista sekä opetusryhmien koosta ja koostumuksesta.

Musiikinopettajilla on uskomattoman paljon tavoitteita toteutettavakseen pienen tuntimääränsä puitteissa. Vaikka opetussuunnitelman perusteita (OPH 2003, 2004) tulkitsisikin valikoivasti ja pyrki noudattamaan vain omaa musiikkikasvatusfilosofiaansa, on opettajilla yhden viikkotuntinsa aikana vastassa suuria haasteita. Kun tavoitteena on houkuttaa kaikki oppilaat tasapuolisesti soittimien pariin aiemmasta harrastuneisuudesta piittaamatta tuottamaan nautinnollista lopputulosta nuoria itseäänkin puhuttelevasta sävellyksestä, voi musiikinopettajia kutsua taitaviksi, mutta aliarvostetuiksi kapellimestareiksi.

6 Yhteenveto ja tutkimuksen arviointi

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli kaksijakoinen: toisaalta toteuttaa musiikinopettajista tehtävä tarvekartoitus Väli- ja Pohjois-Suomen alueella ja vastata kysymykseen, onko musiikinopettajien koulutukselle edelleen tarvetta; toisaalta kartoittaa musiikinopettajien näkemyksiä oppiaineestaan. Ensimmäiseen kysymykseen voisi nyt vastata, että Jyväskylän ja Oulun yliopistojen musiikkikasvatuksen koulutukset toteuttavat koulutustehtävänsä mallikkaasti. Suurin osa musiikkikasvattajista on sijoittunut musiikkialalle (82 %) ja nimenomaan musiikinopetustehtäviin (67 %). Musiikkikasvattajien joukossa on hyvin vähän työttömiä (1,6 %). Myöskin työnjako musiikkikasvatuksen koulutuspisteiden välillä toimii siten, että Jyväskylästä valmistuneet musiikkikasvattajat sijoittuvat Oulun läänin eteläpuolelle ja Oulusta valmistuneet työllistyvät pohjoisen kouluihin sekä pääkaupunkiseudulle. Jo aiemmasta tutkimuksesta tiedettiin, että Sibelius-Akatemiasta valmistuneet jäävät Jyväskylän eteläpuolelle (Karhunen 1998). Väli- ja Pohjois-Suomen musiikinopettajatilannetta vaivannut epäpätevien musiikinopettajien joukko on pikkuhiljaa korjaantunut. Silti uusimmankin opettajatarvekartoituksen mukaan (Kumpulainen 2009) epäpäteviä on vielä viidennes. Koulutetuille musiikkikasvattajille olisi siis kysyntää, mikäli musiikinopettajien virat ja ammattitaitoinen työvoima kohtaisivat toisensa.

Musiikinopetustehtävissä toimivat opettivat musiikkia keskimäärin 20,5 tuntia viikossa. Opettajat jaettiin neljään ryhmään sen mukaan, mitä kohderyhmää heidän opetustyönsä lähinnä palveli. Suurimmat ryhmät olivat aineenopettajat (musiikinopetusta yläkoulussa ja lukiossa) sekä sellaiset aineenopettajat, joiden työhön yhdistyi oppitunteja myös alakoulusta ja koulun ulkopuolelta. Heidän viikottaiset musiikin opetusmääränsä olivat myös suurimmat: 21,7 ja 22,8 h/vko. Kolmanneksi suurin ryhmä olivat koulun ulkopuolella musiikkia opettavat ja neljäs ryhmä oli luokanopettajina toimivat.

Lähes puolella musiikkikasvattajista oli hankittuna joku toinenkin kelpoisuus tai tutkinto, yleisimmin luokanopettajan tai soitonopettajan kelpoisuus. Musiikinopettajantyön yhdistyminen soitonopetukseen pienillä paikkakunnilla on houkutteleva kannustin toisen kelpoisuuden hankkimiselle, jos haluaa varmistaa työllistymisen musiikkialalle tai parantaa toimeentuloaan. Tutkimuksessa kävi ilmi, että päätoimisen musiikinopettajan voi työllistää myös musiikillisesti aktiivinen pikkukunnan yläaste, jonka opettajalla on yhtenäisen peruskoulun myötä tunteja myös alakoulun ylimmillä luokilla. Poikkeuksetta 5.000-10.000 asukkaan kunnissa työskentelevillä oli yli 20 viikkotuntia musiikinopetusta vaikka koulun oppilasmäärät pysyttelivät alle 500 oppilaan (Eerola 2007). Oulun ja Jyväskylän koulutuksissa mahdollinen toisen aineen opettajan kelpoisuuden liittäminen aineenopettajakoulutukseen mahdollistaa opetukseen lisätunteja myös. Kyselyn perusteella musiikin aineenopettajilla näitä muita tunteja (useimmin terveystieto, uskonto, ilmaisutaito ja psykologia) on kuitenkin vain täyteen, 1-6 tuntia viikossa. Käyttökelpoinen on myös luokanopettajan kelpoisuus, jolla kouluun sijoittuminen on mahdollista pienimmilläänkin paikkakunnilla.

Täydennyskoulutuskysymykseen saaduista vastauksista huomattiin, että musiikkikasvattajat toivoivat eniten täydennyskoulutusta musiikkiteknologiassa, äänenkäytössä ja erityispedagogiikassa. Alat ovat ajankohtaisia musiikinopettajan päivittäisessä työssä ja vaativat opettajilta jatkuvan tiedon päivittämistä. Sikäli mitään liikettä pois musiikkialalta ei havaittu.

Toinen kysymys, jota tutkimuksella haluttiin selvittää, liittyi musiikinopettajana toimivien käsityksiin musiikinopetuksen tärkeimmästä tavoitteesta. Musiikinopettajat pitivät musiikkia itsessään – laulua, soittoa – musiikintuntien tärkeimpänä sisältönä. He halusivat välittää oppilaille iloisia elämyksiä onnistuneitten yhteissoittokokemusten myötä. Musiikinopettajat pitivät oppiainettaan erilaisena, ja sen vuoksi tärkeänä sisältönä koulun arjessa. Oppilaiden sosiaalisilla taidoilla ja omatoimisuudella oli käyttöä, kun musiikintunneilla harjoiteltiin ohjelmistoa koulun juhliin. Musiikkia tehdessä monenlaiset tunteet vaikuttavat oppilaisiin, ja niiden hallitseminen tai oman tunnemaailmansa laajaan kirjoon tutustuminen on yksi musiikintunneilla erityisen sensitiivinen aihe. Musiikinopettajalta vaaditaan hyvää oppilaan tuntemusta ja kykyä kohdata nuoria henkilökohtaisella tasolla.

Tutkimuksen sisäistä validiteettia voidaan tarkastella muunmuassa vastausprosentin ja vastaajajoukon edustavuuden perusteella. 58 % kyselyjoukosta vastasi kyselyyn, minkä lisäksi kysely- ja vastausjoukot olivat hyvin toistensa kaltaisia. Tutkimuksen voidaan tämän perusteella sanoa kuvaavan hyvin Oulusta ja Jyväskylästä valmistuneiden musiikkikasvattajien työllisyystilannetta ja käsityksiä musiikinopetuksesta. Koska Oulun ja Jyväskylän osalta kyselyjoukkona käytettiin koko populaatiota, ovat tulokset yleistettävissä jossain määrin koko

maahan. Tämän nk. ulkoisen validiteetin osalta tutkimuksen puute oli ilman muuta Sibelius-Akatemiasta valmistuneiden puuttuminen aineistosta. Erityisesti pääkaupunkiseudun ja Etelä-Suomen muiden suurten kaupunkien tilannetta olisi voitu kuvata tarkemmin, mikäli kysely olisi koskenut myös Sibelius-Akatemiasta valmistuneita.

7 Pohdinta

Tahdon tähän loppuun esittää vielä aiheita jatkotutkimukselle musiikkikasvatuksen ajankohtaisista kysymyksistä.

7.1 Musiikkialan koulutustarve

Opetusministeriön laskelmat vajaan 700 musiikinopettajan tarpeesta ottavat huomioon vain musiikinopetuksen lehtorit, jotka sijoittuvat aineenopettajan tehtäviin lukioihin ja peruskoulun yläluokille eri puolille maata. Opetusministeriön laskelmat eivät ota huomioon sitä, että musiikkikasvattajat sijoittuvat myös muihin tehtäviin kuin musiikin aineenopettajiksi. Tässä kyselyssä tavoitetuista työelämässä olevista musiikkikasvattajista musiikin aineenopettajan tehtävissä oli n. 70 %. Heidän lisäksi 15 % opetti musiikkia musiikkiopistoissa, työväen- ja kansalaisopiston puolella tai peruskoulun alaluokilla musiikinopettajan/luokanopettajan tehtävissä (mm. musiikkiluokkien opettajina). Moni saattoi näin hyödyntää hankkimaansa luokanopettajan tai soitonopettajan kelpoisuutta, joita olikin yli kolmanneksella työssäkäyvistä musiikkikasvattajista. Näin sijoittuneiden musiikkikasvattajien määrä kasvattaa vuosittain tarvittavien uusien opettajien määrää, mikä tulisi ottaa huomioon musiikinopettajien tarvekartoituslaskemia tehtäessä.

Draama- ja tanssipedagogien into hakeutua pakollisen perusopetuksen antajien joukkoon herättää kysymyksen, kuinka mielekästä uusien oppiaineiden valinta tuntikehykseen on. Opettajakunnan kouluttaminen muutamaa draama- tai tanssipedagogiikan tuntia varten on vuosia vievä prosessi. Kuten musiikinopettajien kelpoisuustilanteesta kuitenkin voidaan ennustaa, ei virkoja pienillä tuntimäärillä oppiaineeseen synny, mikä johtaa osa-aikaisten ja epäkelpoisten opettajien palkkaamiseen erityisesti, erityisesti mitä kauemmas koulutus pisteestä siirrytään. Tämä pakottaa tinkimään opetuksen tavoitteista.

Tarve karsia musiikkikasvatuksen koulutusta saattaa juontaa juurensa musiikkialan yleisestä ylikoulutuksesta. Musiikkialan ylikoulutusta on todettu olevan kuitenkin erityisesti ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa, joiden aloituspaikkoja ja koulutusyksiköitä on toivottu karsittavan (OPM 2002, OPH 2009, 9). Ammattikorkeakoulujen osalta musiikkikasvatuksen työllistymistilannetta olisi mielekästä vertailla musiikinohjaajakoulutuksesta valmistuneiden työllistymiseen. Musiikinohjaajien on tarkoitus sijoittua vapaassa sivistystyössä sellaisiin tehtäviin, joihin musiikkikasvatuskin antaa kelpoisuuden, mutta nämä ammattikorkeakoulusta valmistuneet musiikkipedagogit eivät kuitenkaan pätevoidy koulun musiikinopettajiksi. Sisällöiltään koulutukset ovat hyvin samansuuntaiset sisältäen laulun- ja soitonopetusta erityisesti yhtyesoittimissa, ryhmän, kuten kuoron ja orkesterin ohjausta sekä pakolliset pedagogiset opinnot. Onko tarpeen kouluttaa kahta ammattikuntaa, joiden osaaminen on

samankaltaista, mutta toisen työmahdollisuudet sijoittuvat lähinnä ilta-aikaan, mikä aiheuttaa vajaatyöllisyyttä?

Musiikkikasvatuksen alumneilla teetetty kysely jätti myös vastaamatta, miten musiikinopetus on järjestetty niissä kouluissa, joissa ei ole musiikin aineenopettajaa. Opetushallituksen selvityksessä tällaisia kouluja oli 2811 (Kumpulainen 2009). Pohja elämänikäiselle musiikkiharrastukselle luodaan jo ennen yläkouluun siirtymistä, joten alakoulun musiikinopetukseen asetetaan suuria odotuksia. Alakoulussa voi musiikkia kuitenkin opettaa opettaja, jolla ei ole edes soittotaitoa (Vesioja 2005, Jaakkola 1998), mistä Opetusministeriön kulttuuripoliittisessa selonteossakin oltiin huolissaan (OPM 2010, 22). Yläasteen ja lukion musiikintunnit eivät monella paikkakunnalla takaa riittävästi tunteja musiikinopettajanvirkaa varten. Olisiko musiikkikasvatuksen koulutusta tässä kohdin mietittävä uudelleen niin, että ammattitaitoisia musiikinopettajia alettaisiin entistä innokkaammin kouluttaa alakoulun musiikinopetuksen hoitoa varten? Alakoulussa musiikintunteja kyllä kaikille luokka-asteille riittää, mutta musiikinopetus on hyvin eritasoisten opettajien hallussa. Musiikkikasvatuksen koulutuspolitiikan suuri kummajainenhan on se, että musiikin aineenopettajien käsiin on peruskoulussa uskottu ainoastaan 7.-luokkalaisten yksi viikoittainen oppitunti. Alakoulun 1.-6.-luokille kelpoiseksi musiikinopettajaksi voi puolestaan valmistua lähes tyystin ilman musiikin koulutusta.

Tulevien vuosien musiikinopettajatarvetta ja musiikinopetuksen kokonaiskuvaa voisi parantaa selvittämällä 20 suurimman kaupungin musiikinopettajatarpeen lähivuosina. Sen lisäksi Itä- ja Pohjois-Suomen suurten muuttotappioalueitten kuntien musiikinopetuksen kartoitus voisi paljastaa miten erilaisessa asemassa koululaiset musiikinopetuksen suhteen Suomessa voivat olla. Tässä kyselyssä tavoiteltuista, pienillä paikkakunnilla työskentelevistä musiikinopettajista voisi tehdä tapaustutkimuksia, jotta paljastuisi, kuinka työ mahdollisesti ueampaa koulutuspistettä hoitaen sujuu. Musiikkikasvattajathan eivät sijoitu tasaisesti koko maahan. Suurimmat asutuskeskukset vetävät puoleensa suhteellisesti enemmän musiikkikasvattajia. Jos on niin, kuten Terhi Vesioja (2005), väittää, että musiikkia ei uskalleta kouluihin lisätä, kun pelätään, ettei kelpoisuuden omaavia opettajia löydy riittävästi, niin olisi hyvä tietää, missä päin Suomea puutetta tällä hetkellä eniten on. Tämänkaltainen tutkimus haastaisi Opettajatarvetyöryhmän (2007) esittämän vaatimuksen musiikkikasvatuksen koulutuksen keskittämisestä Sibelius-Akatemiaan ja vuosittaisen sisäänoton pienentämisestä 19:ään (Korppas 2008). Kurikan (2008) mukaan ammattitaitoisen työvoiman pulaa Itä-Suomessa ei korjata lisäämällä koulutuspaikkoja Etelä-Suomessa, vaan tiettyjen alojen – kuten terveydenhuolto ja opetus – koulutuksen on tapahduttava siellä, missä työvoimalle on kysyntää.

7.2 Musiikinopetuksen mahdollisuudet ja haasteet

Tuntikehyskysymys on tällä hetkellä ajankohtainen. Kouluun toivotaan lisää taideaineiden tunteja sekä yhteisöllisyyttä lisääviä tekijöitä, jollaisena musiikkiaktiviteettejakin pidetään. Opetusministeriön maaliskuussa 2010 julkaistun kulttuuripoliittisen selonteon (OPM 2010) mukaan taide- ja taitoaineiden osuus tulisi yleissivistävässä koulussa opetettavista aineista olla kolmannes, minkä lisäksi harrastusmahdollisuuksia tulisi järjestää nk. eheytetyn koulupäivän sisälle. Tämä kuulostaa hyvältä musiikin oppimisen kannalta, sillä musiikin pienet tuntimäärät eivät takaa oppilaille riittävästi toistoon perustuvaa harjoittelua, jolla oppimista tapahtuisi. Eheytetyn

koulupäivän harrastustunnit loisivat lisäksi mahdollisuuksia lisätienesteihin musiikkipedagogin tutkinnon hankkineille musiikkikasvattajille.

Sibelius-Akatemian johto kirjoitti tuntijakoa pohtivalle työryhmälle ponnen, että musiikinopetusta tulisi antaa pakollisena oppiaineena peruskoulun 8.- ja 9.-luokkalaisille, jolloin opetuksesta vastaisi musiikin aineenopettaja (Sibelius-Akatemia 2009). Herää kysymys, onko toivomus esitetty vilpittömässä mielessä parantaa nuorten oppimista ja hyvinvointia, vai onko tarkoituksena ollut parantaa Sibelius-Akatemiasta valmistuvien työtilannetta. Musiikin muuttaminen pakolliseksi oppiaineeksi ei musiikin arvostusta koulussa välttämättä nosta. Luulisi musiikkialan vastustavan pakollisuuden lisäämistä, ettei musiikista aleta puhua kuten pakkoruotsista. Vapaaehtoisesti musiikintunneille tulevat oppilaat ovat motivoituneempia oppimaan ja valmiita tekemään töitä. Musiikinopettajaksi koulutettujen työtilannetta voisi sen sijaan parantaa esittämällä 1.-7.-luokilla tällä hetkellä opetettavan yhden pakollisen musiikintuntin muuttamista kahdeksi viikkotunniksi, sekä muokkaamalla koulutusta siihen suuntaan, että työ alakoululaisten parissa olisi musiikin aineenopettajille nykyistä houkuttelevampi vaihtoehto.

Tarvittavan musiikinopetuksen määrälle ei tunnu löytyvän objektiivista mittaria. Alalla työskentelevät tietävät, kuinka vaikuttavia tuloksia voidaan saada aikaan asettamalla ihmiset alttiiksi musiikille. Esimerkkejä musiikin ensivaikutuksesta voi löytää vaikkapa Alf Gabrielssonin voimakkaita musiikkikokemuksia (SEM) kartoittavasta tutkimuksesta (Gabrielsson, 2008, 39-42) tai kuoronjohtaja Gareth Malonen¹² perustamista ensikertalaisten kuoroista, joita BBC on ansiokkaasti dokumentoinut. Huonolla ja riittämättömällä opetuksella musiikin taikaa ei kuitenkaan synny, mikä jo itsessään riittää muuttamaan asenteet musiikinopetusta kohtaan välinpitämättömäksi. Musiikki ja taiteet tuntuvat pysyvän aina marginaalissa, kun keskustellaan koulutuksen merkityksestä kansakunnan kilpailukyvyille ja veronmaksajien työkyvyn ylläpitämiselle. Musiikkiala on kuitenkin merkittävä teollisuuden ja elinkeinoelämän haara, joka myös työllistää tuhansia suomalaisia. Mutta ennenkaikkea musiikki tuottaa ihmisille mittaamattoman arvokasta hyvinvointia, mielihyvää, elämänsisältöä ja iloa. Sitä, mitä musiikille myönnetty lisätunnit kouluun synnyttävät voisi tutkia musiikkiluokkatoimintaa kartoittamalla. Musiikkiluokkatoiminnan piirissä voidaan saada aikaan hienoja tuloksia, vaikka oppilasmateriaali ei ole mitenkään erityisen valikoitua. On vain annettu riittävästi aikaa ja koottu halukkaat oppilaat yhteen.

Koulun musiikintuntien määriin ja sisältöihin vaikutetaan toki valtakunnallisella koulutuspolitiikalla, laatimalla opetussuunnitelman tavoitteita ja tuntekehyksiä sekä ohjailemalla musiikinopettajien koulutusta. Koulun tasolla ei ulkopuolisia voi kuitenkaan syyttää enää oppiaineen houkuttelevuudesta. Pakollisten tuntien ulkopuolella musiikki on nuorten määrittelemien markkinavoimien kourissa. Olisi hyvä selvittää, miten nuoret saataisiin valitsemaan enemmän koulun valinnaisia musiikintunteja. Musiikki on luonteeltaan omanlaatuisensa verrattuna muihin tarjolla oleviin taito- ja taideaineiden oppiaineisiin. Musiikinopettajat joutuvat miettimään, mitä valintoja esim. musiikin suhteen tunneilla tulisi tehdä, jotta pojat säilyttäisivät kiinnostuksensa koulun musiikinopiskeluun. Toinen musiikin valintaan vaikuttava seikka näyttäisi olevan se, että sekä liikunnan että musiikin vapaavalintaisille tunneille hakeudutaan sitä innokkaammin, mitä paremman arvosanan on saanut oppiaineen kaikille yhteisestä opetuksesta (Kuusela 2009). Viittaako

¹² <http://www.garethmalone.com/>

tämä siihen, että positiivinen kannustus rohkaisee harrastamaan liikuntaa ja musiikkia? Tiukka arvostelu lannistaa nuoria edes yrittämästä. Urheiluasuoritukset ja soittotaito myös paljastuvat tunnilla välittömästi ja julkisesti, kun taas käsitöitä ja kuvataiteita saa työstää omaan tahtiinsa, kunnes on valmis, ja niihin voi myös kysyä opettajalta kahdenkeskistä neuvontaa. Toisilla oppilailla on ollut mahdollisuus alakoulun musiikinopetuksen tai harrastusten parissa hankkia taitoja, joiden päälle uusi oppiminen musiikin valinnaisilla kursseilla helpommin tapahtuu. Hiljaisia ja syrjäanvetäytyviä nuoria soittamisen harjoitteluun luokan kuullen saati julkiset esiintymiset eivät ehkä niin houkuttele, mutta onhan musiikissa myös hiljaista ja yksinäistä työskentelyä vaativia tehtäviä, kuten sävelteoksiin tutustuminen kuuntelemalla tai omien sävellysten luominen esimerkiksi tietokoneella. Houkuttelisiko tuon sisältöinen kurssi soittotaidottomankin oppilaan valitsemaan musiikin valinnaisen kurssin?

8 Lähteet

- Aro, M. 2003. Pitääkö koulutus lupauksensa? *Sosiologia* 40(4): 313-328.
- Bumgarner, C. 2002. The "Use and Abuse" of Arts Advocacy and Its Consequences for Music Education. Colwell & Richardson (ed.). 2002. *The New Handbook of Research in Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference.* 941-961. Oxford University Press.
- Campbell, P. S., Connell, C. & Beegle, A. 2007. Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of research in music education* 55 (3), 220-236.
- Crow, B. 2008. Changing concepts of educational creativity: A study of student teachers' experience of musical creativity. *Music education research* 10 (3), 373-388.
- Eerola, P-S. 2007. Mitä musiikinopetukselle kuuluu? Selvitys musiikkikasvattajien työtilanteesta ja musiikin asemasta kouluissa. *Musiikki* 37 (3), 33-63.
- Eerola, P-S. 2009. Jyväskylässä ja Oulusta valmistuneiden musiikinopettajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat 100 vuotta. Koulujen musiikinopettajat ry,* 227-232.
- Eerola, P-S. 2010. Mitä musiikki kouluille antaa? Musiikinopettajien näkemyksiä opetuksensa tavoitteista ja sisällöistä sekä oppiaineensa erityisyydestä. *Kasvatus* 1/2010. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 31-40.
- Elliot, D. 1995. *Music matters. A new philosophy of music education.* Oxford. Oxford University Press.
- Finnäs, L. 2006. Ninth-grade pupils' significant experiences in aesthetic areas: the role of music and of different basic modes of confronting music. *British Journal of Music Education.* 23(3), 315-331.
- Fredrikson, M. 2009. Musiikkikasvatus Oulun yliopistossa. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen.* Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry, 451-458.
- Gabrielsson, A. 2008. *Starka musikupplevelser. Musik är mer än bara musik.* Gidluns Förlag.
- Hallam, S. 2006. *Music Psychology in Education.* Bedford Way Papers.
- Hallam, S. 2010. Music education – the role of affect. Teoksessa Juslin, P. & Sloboda, J. (toim.). 2010. *Handbook of Music and Emotion. Theory, research, applications.* Oxford University Press. 791-817.

- Halonen, T. 2008. Presidentti Halonen haluaisi taitolajilauantait kouluihin. Uutispäivä Demari 20.8.2008 <http://www.demari.fi/content/view/1569/317/>. (Luettu 11.11.2008).
- Hargreaves, D. & North, A. 2010. Experimental aesthetics and liking for music. Teoksessa Juslin, P. & Sloboda, J. (toim.). 2010. Handbook of Music and Emotion. Theory, research, applications. Oxford University Press. 515-546.
- Heimonen, M., Laitinen, M. & Westerlund, H. 2009. Sibelius-Akatemiasta valmistuneiden musiikkikasvattajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat 100 vuotta. Koulujen musiikinopettajat ry, 233-238.
- Heino, T. 1998. Musiikinopetus peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa Esko Korkeakoski (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa Arvointi 9/1998. Yliopistopaino. Helsinki: Opetushallitus, 74-131.
- Huotilainen, M. 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa Taide ja taito – kiinni elämässä! Opetushallitus Moniste 2/2009, 40-48.
- Hyvönen, L. 2009. Musiikinopettajia Oulusta. Teoksessa musiikinopetus kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat r.y, 199-207.
- Ilmanen, K., Jaakkola, T. & Matilainen, P. 2010. Arvot liikunnanopetuksessa. Kasvatus 41(1), 20-30.
- Innola, M. & Mikkola, A. 2009. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa Kumpulainen, T. (toim.) 2009. Opettajat Suomessa 2008. Opetushallitus. Helsinki, 115-123.
- Jaakkola, E. 1998. Musiikin opetuksen tuloksellisuus peruskoulussa. Teoksessa Korkeakoski (toim.) Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997-1998. Arvointi 3/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Juuti, T. 2003. Selvitys Jyväskylän yliopistosta ajalla 1.8.2001–31.7.2002 valmistuneiden maistereiden sijoittumisesta työelämään. Jyväskylän yliopisto. Tutkimus- ja rekryointipalvelut. Marraskuu 2003.
- Karhunen, P. 1998. Musiikkialan korkeakoulutus ja työmarkkinat. Selvitys Sibelius-Akatemiassa opiskelleiden työtilanteesta ja koulutustyytyväisyydestä. Tilastotietoa taiteesta n:o 18. Taiteen keskustoimikunta, Sibelius-Akatemia. Helsinki.
- Karhunen, P. 2005. Musiikin koulutuksesta työelämään. Kyselytutkimus toisen asteen ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista. Tilastotietoa taiteesta n:o 35. Taiteen keskustoimikunta. Helsinki.
- Kartovaara, E. 2009. Opetuksen järjestäjien ja rehtorien näkemyksiä ja kokemuksia perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallitus.
- Kauppinen, E. 2009. Musiikki perusopetuksen oppiaineena. Esitelmä OPH:lle 18.11.2009.
- Korhonen, J. 2005. Musiikinopettaja yhtenäisessä peruskoulussa. Musiikkikasvatus vol 8 nro 1, 60-62.
- Korppas, M. 2008. Aineenopettajakoulutuksen nykytila ja kehittämistarpeet. Aino-hankkeen loppuraportti 2008. Turun Opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto. Turku.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry, 439-449.
- Kotirinta, P. 2007. Idols vääristää käsitystä musiikista ammattina. Helsingin Sanomat 11.3.2007.
- Kumpulainen, T. 2005. Koulutuksen määrälliset indikaattorit. 2005. Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. 2009. Opettajat Suomessa 2008. OPH. Tampere: Esa Print Oy.
- Kurikka, H. 2008. Suomen yliopistoista valmistuneiden alueellinen sijoittuminen 1990-luvulta 2000-luvulle. Lisensiaatintutkielma. Oulun yliopiston maantieteen laitos. 31.1.2008.

- Kuusela, J. 2009. Selvitys taide- ja taitoaineiden opiskelutuntimääristä perusopetuksessa. OPH.
- Laakso, I. 2009. Ammattikorkeakoulut musiikin korkea-asteen toimijoina. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry, 459-467.
- Laitinen, M. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Vuosina 1968-1977 valmistuneiden musiikinopettajien pääsykokeiden arviointi sekä aineenhallinnan ja opetustaidon rakenteiden ja yhteyksien kuvaus. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 73.
- Lamont, A. 2001. The effects of participating in musical activities. November 2001. [http://www.keele.ac.uk/research/lcs/membership/docs/Music activities report.pdf](http://www.keele.ac.uk/research/lcs/membership/docs/Music%20activities%20report.pdf) (Luettu 30.9.2008).
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. & Tarrant, M. 2003. Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*. 2003. 20:3, 229-241.
- Lavikainen, P. 2006. Viiden vuoden jälkeen. Jyväskylän yliopistosta vuonna 2000 valmistuneiden maistereiden työllistyminen. Jyväskylän yliopisto. Tutkimus- ja rekrytointipalvelut. 20.6.2006.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Lindström, T. E. 2010. Tekeillä oleva väitöskirjatutkimus. Jyväskylän yliopiston musiikin laitos.
- Louhivuori, J. 2009. Musiikin opettajakoulutus Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa musiikinopetus kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat r.y, 195-198.
- Luukkainen, O. 2000. *Opettaja vuonna 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Madsen, C.K. & Hancock, C.B. 2002. Support for music education: A case study of issues concerning teacher retention and attrition. *Journal of Research in Music Education*. 50(1), 6-19.
- Milovanov, R. Tervaniemi, M., Takio, F. & Hämäläinen, H. 2007. Modification of dichotic listening (DL) performance by musico-linguistic abilities and age. *Brain Research* 1156 (2007), 168-173. Elsevier.
- Myllyniemi, S. (toim.) 2010. Taidekohtia. Nuorisobarometri 2009. Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 97 & Nuorisoasiain neuvottelukunta & Opetusministeriö.
- Nantais, K. M. & Schellenberg, E. G. (1999). The Mozart effect: An artifact of preference. *Psychological Science*, 10(4):370-373.
- North A. C., Hargreaves D. J. & O'Neill S. A. 2000. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational psychology*. Vol 70 (2), 255-272. British Psychological Society.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. *Studia Musica* 25.
- Opettajatarvetyöryhmä. 2003. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:9. Helsinki 2003.
- OPH. 1993. Ammatillisten musiikkioppilaitosten kehittäminen. Työryhmän muistio 28.5.1993.
- OPH. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1998. Opetushallitus. Helsinki.
- OPH. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino. Vammala.
- OPH. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino. Vammala.

- OPH. 2009. Koulutus ja työvoiman kysyntä 2020. Tulevaisuuden työpaikat – osaajia tarvitaan. Toim. Ilpo Hanhijoki, Jukka Katajisto, Matti Kimari, Hannele Savioja. Opetushallitus.
- OPM. 2002. Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio. Musiikkialan ammatillisen koulutuksen määrällistä ja laadullista kehittämistä arvioiva työryhmä. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002: 38. Opetusministeriö.
- OPM. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM. 2009. Perusopetuksen tuntijako uudistetaan. Opetusministeriön tiedote. 3.4.2009. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/04/tuntijako.html?lang=fi> (Luettu 22.9.2009).
- OPM. 2010. Kulttuuri - tulevaisuuden voima. Toimikunnan ehdotus selonteoksi kulttuurin tulevaisuudesta. Opetusministeriön julkaisuja 2010:10. Yliopistopaino: Helsinki
- Orman, E.K. 2002. Comparison of the national standards for music education and elementary music specialists' use of class time. *Journal of research in music education*. 50 (2), 155-164.
- Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843-1881. *Acta Musicologica Fennica* 7. Suomen musiikkitieteellinen seura ry.
- Pajamo, R. 2009. Piirteitä vanhoista koululaulukirjoista. Teoksessa *Musiikinopetus kuuluu kaikille*. Koulujen musiikinopettajat r.y, 134-138.
- Paynter, J. & Mills, J. (toim.). 2008. *Thinking and making. Selections from the writings of John Paynter on music in education*. New York: Oxford University Press.
- Pulkkinen, L. 2008. Professori: Nuorisopsykiatriaan panostaminen ei estä hirmutekoja. *Yle Uutiset* 3.10.2008. <http://yle.fi/uutiset/kotimaa/oikea/id103367.html>. (Luettu 11.11.2008).
- Rauscher, F., Shaw, G. & Ky, K. 1993. Music and spatial task performance. *Nature*, vol. 365, 611.
- Ray, J. 2004. Musikaliska möten man minns. Om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikupplevelser. Väitöskirja. Åbo Akademi.
- Reimer, B. 1970/1989. *A philosophy of music education*. Northwestern University, USA.
- Rentfrow, P. & Gosling, S. 2006. Message in a Ballad. The role of music preferences in interpersonal perception. *Psychological Science*, 17, 236-242.
- Rentfrow, P. & McDonald, J. 2010. Preference, personality, and emotion. Teoksessa Juslin, P. & Sloboda, J. (toim.). 2010. *Handbook of Music and Emotion. Theory, research, applications*. Oxford University Press. 669-695.
- Rinne R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2005. *Johdatus kasvatustieteisiin*. 5. painos. WSOY.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta. Väitöskirja. *Jyväskylä studies in the arts* 37. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Rönneberg, U. 2000. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhannen alkaessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 13. Opetushallitus.
- Saarikallio, S. 2007. Music as mood regulation in adolescence. *Jyväskylä Studies in Humanities* 67. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. 2007. The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1):88–109.
- Sarkomaa, S. 2008. Opettajien lomautukset halutaan estää lailla. *Helsingin Sanomat / Kotimaa* 2.10.2008. <http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Opettajien+lomautukset+halutaan+est%C3%A4%C3%A4+lailla/1135239915232>. (Luettu 11.11.2008).

- Schellenberg, G. 2006. Exposure to music: The truth about the consequences. Teoksessa McPherson, G. (toim.). *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford University Press, 111-134.
- Schmidt, C.P., Zdzinski, S.R. & Ballard, D.L. 2006. Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors. *Journal of Research in Music Education*. 54(2), 138-153.
- Sibelius-Akatemia. 2009. Lausunto koulun musiikinopetuksen puolesta. http://muka.siba.fi/fi/etusivu/kannanotto_peruskoulun_musiikinopetuksen_puolesta/ (Luettu 25.3.2010.)
- Sloboda, J. 1985/1996. Musical learning and development. Teoksessa Sloboda, J. 1985/1996. *The Musical Mind. The cognitive Psychology of Music*. Oxford Science Publications, 194-238.
- Sloboda, J. 2010. Music in everyday life. The role of emotions. Teoksessa Juslin, P. & Sloboda, J. (toim.). 2010. *Handbook of Music and Emotion. Theory, research, applications*. Oxford University Press, 495-514.
- Suomi, H. 2009. Kuula, Merikanto ja Sibelius Maamme-laulun säveltäjinä. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen musiikin perusopetuksessa kuudennen luokan päättövaiheessa. *Lisensiaatintutkimus*. Jyväskylän yliopiston musiikin laitos.
- Tarrant, M, North, A.D., Edridge M.D., Kirk, L.E., Smith E.A. & Turner, R.E. 2001. Social identity in adolescence. *Journal of Adolescence*, 24 (5), 597-609.
- Thompson, W.F. 2009. *Music, Thought and Feeling*. Oxford University Press.
- Thompson, W.F., Schellenberg, E.G. & Husain, G. 2004. Decoding Speech Prosody: Do Music Lessons Help? *Emotion* 4(1), 46-64.
- Tilastokeskus. 2006. Suomen kuntien asukasluku 31.12.2006.
- Tikkanen, R. & Väkevä, L. 2009. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa musiikinopetus kuuluu kaikille. *Koulujen musiikinopettajat ry*, 184-194.
- Vapaavuori, H. 2005. Pitäjänmuusikko. *Suomen Ev.lut.kirkon keskushallinto*. Sarja C 2005:7.
- Ward-Steinman, P.M. 2007. Confidence in teaching improvisation according to the K-12 achievement standards: Surveys of vocal jazz workshop participants and undergraduates. *Bulletin of the council for research in music education* 172, 25-40.
- Webster, P. 1996. Creativity as creative thinking. Teoksessa Spruce, G. (toim.). 1996. *Teaching music*. The Open University, 87-97.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Westerlund, H. 2005. Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka*. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki. Yliopistopaino, 249-266.
- Westerlund, H. 2008. Justifying music education: A view from here-and-now value experience. *Philosophy of music education review* 16 (1), 79-95.
- Westerlund, H. & Muukkonen, M. 2009. Yleissivistys musiikissa – mihin koulu kasvatti ja kasvattaa. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille*. Koulujen musiikinopettajat 100 vuotta. Koulujen musiikinopettajat ry, 239-243.
- Willms J. D. 2003. Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris, OECD.
- Virkkunen, H. 2010. Virkkunen haluaa lisää oppitunteja persukouluihin. *Helsingin Sanomat* 13.1.2010. <http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Virkkunen+haluaa+lisää+oppitunteja+peruskouluihin/1135252102764>

- VNA 1998/986. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998. Valtioneuvosto.
- Wright, R. 2008. Kicking the habitus: power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum. *Music education research* 10 (3), 389-402.
- Väljjarvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. *Kasvatus* 38 (4), 354-363.

Liite 1. Kyselylomake

Korppi-järjestelmä

<https://korppi.jyu.fi/kotka/survey/creation/common.jsp?fdgr50956%3A...>

Kyselyiden hallinta -sivulle

Kyselyn esikatselu

Kysely Jyväskylän ja Oulun musiikkikasvatuksesta valmistuneille sivu (1/6)

TAUSTATIEDOT

1. Sukupuoli

nainen mies

Sukupuoli

2. Ikä

Ikä (vuosina)

3. Asuinkunta

Asuinkunta

Työskentelykunta, jos eri kuin edellinen

4. Kuinka monta asukasta kunnassanne on?

0 - 4.999 5.000 - 9.999 10.000 - 19.999 20.000 - 39.999 40.000 - 79.999 yli 80.000

5. Missä maakunnassa kuntanne sijaitsee?

Valitse tästä

[Näytä seuraava sivu](#)

Kyselyn esikatselu**Kysely Jyväskylän ja Oulun musiikkikasvatuksesta valmistuneille sivu (2/6)****OPINNOT****6. Opiskelupaikka**

Jyväskylässä Oulussa Sibelius-Akatemiassa

Olen opiskellut musiikkikasvatusta **7. Valmistumisvuosi**Valmistuin vuonna **8. Tutkinto opetuslalla, erityisesti musiikkikasvatuksessa**Olen kelpoinen musiikin aineenopettajaksi peruskouluun ja lukioon (1. opettavana aineenani on musiikki) Olen kelpoinen musiikin aineenopettajaksi peruskouluun ja lukioon (kun musiikki on 2. opettavana aineena) Olen kelpoinen muun kuin musiikin aineenopettajaksi (täsmennä alle, minkä aineen) Olen kelpoinen luokanopettajaksi Olen kelpoinen soitonopettajaksi (täsmennä alle minkä instrumentin tai kohderyhmän)

Täsmennä tähän, mitä muita opettajankelpoisuuksia sinulla on:

9. Sivuaineet ja muut tutkinnotOletko suorittanut yliopistossa sivuainetta tai -aineita? Mitä? Oletko suorittanut muita musiikkialan tutkintoja? Mitä? Oletko suorittanut musiikin lisäksi muita tutkintoja? Mitä?

Näytä edellinen sivu

Näytä seuraava sivu

Kyselyn esikatselu

Kysely Jyväskylän ja Oulun musiikkikasvatuksesta valmistuneille sivu (3/6)

TYÖTILANNE

9. Työtilanne (lokakuu 2007)

Kyllä. En.

Oletko tällä hetkellä työelämässä?

Jos ei, niin mitä teet?

Olen perhevapailla. Opiskelen. Olen työttömänä. Olen virkavapaalla. Muuta.

10. Nykyiset tehtävät

Milloin nykyinen työsi tai elämäntilanteesi on alkanut?

Mitä teit sitä ennen?

11. Työn laatu?

Kyllä. En

Työskenteletkö koulussa musiikinopetustehtävissä? Työskenteletkö koulussa muissa tehtävissä? Työskenteletkö muualla musiikinopetustehtävissä? Työskenteletkö musiikin asiantuntijatehtävissä (täsmennä alle, miten)? Työskenteletkö musiikin ulkopuolella (täsmennä alle, miten)?

Kyllä. Miten?

En. Minkä parissa työskentelet?

Työskenteletkö musiikin parissa muulla tavoin kuin opettaen?

Onko työsuhteesi

Virka (ts. pysyvä työsuhde)? Määräaikainen (esim. sijaisuus)? Osa-aikainen (ts. tuntiopettaja)?

Kyllä En

Jos, et toimi musiikinopettajana, kerro vielä, oletko hakeutunut tai hakeutumassa musiikinopettajan tehtäviin, mikäli niitä on tarjolla?

Täydennyskoulutus-kysymyksiin

Näytä edellinen sivu

Näytä seuraava sivu

Kyselyn esikatselu

Kysely Jyväskylän ja Oulun musiikkikasvatuksesta valmistuneille sivu (4/6)
KYSYMYKSET MUSIIKINOPETTAJILLE

13. Millaisessa koulussa työskentelet? Kuinka monta tuntia musiikkia opetat viikossa?

tuntia/viikko

Opetan lukiossa	<input type="text"/>
Opetan peruskoulun yläluokilla (7-9)	<input type="text"/>
Opetan peruskoulun alaluokilla (3-6)	<input type="text"/>
Opetan peruskoulun alkuopetuksessa (1-2)	<input type="text"/>
Opetan esikoulussa	<input type="text"/>
Opetan päiväkodissa	<input type="text"/>
Opetan muualla	<input type="text"/>

	Musiikkiopisto/Konservatorio	Kansalais-/Työväen opisto	Yliopisto/AMK/Ammatillinen koulutus	Yksityinen musiikinopetus
Tarkenna missä, jos vastasit muualla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Opetatko koulussa muita aineita?

En Kyllä

Opetatko koulussa muita aineita?

Jos vastasit kyllä, niin mitä aineita opetat? Kuinka paljon?

15. Tietoja koulustasi (jos olet monessa koulussa, kuvaile pääkouluasi)

-149 150-299 300-499 500-799 800-1199 1200-

Montako oppilasta koulussanne on?

esikoulu luokat 1-2 3-4 5-6 7-9 lukio

Mitä luokka-asteita koulussasi opetetaan?

Mikäli olet useammassa koulussa, listaa tähän tiedot muista kouluistasi.

Mikä on yleinen ryhmäkoko musiikin opetuksessasi?

Mikäli ryhmäkoot vaihtelevat paljon, kerro miksi

16. Hoidatko musiikinopetusta useammassa opetuspaikassa?

Opetatko musiikkia useassa opetuspisteessä? Kuinka monessa?

Mikäli opetat useammassa pisteessä, kerro vielä, millaisia hankaluuksia järjestelyt aiheuttavat (matkat, materiaalit, aikataulut, työajat, toimintakulttuurit, tiedonkulku)?

[Näytä edellinen sivu](#)

[Näytä seuraava sivu](#)

Kyselyn esikatselu

Kysely Jyväskylän ja Oulun musiikkikasvatuksesta valmistuneille sivu (5/6)

KYSYMYKSIÄ MUSIIKINOPETUKSEN ASEMASTA

17. Musiikin opetuksen asema koulussanne?

Vastaa allaoleviin asteikolla "täysin eri mieltä" - "täysin samaa mieltä" siten kun mielipiteesi parhaiten sopii väittämään.

	täysin eri mieltä	eri mieltä	en ole eri enkä samaa mieltä	samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Koulussani on erinomaiset musiikinopetuksen tilat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussani on erinomaiset soittimet ja varustus monipuoliseen musiikinopetukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussani myönnetään riittävästi aikaa musiikinopetukselle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussani on riittävästi nuotteja ja äänitteitä musiikinopetuksen käytössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussani arvostetaan musiikinopetusta enemmän kuin tuntemissani lähikouluissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Onko koulussanne musiikin erityispainotuksia (esim. musiikkiluokkia)?

Onko koulussanne muita erityispainotuksia?

Mitä parannettavaa koulussasi olisi musiikinopetuksen tilojen, musiikkiluokan varustuksen, ajankäytön ja oppimateriaalien suhteen?

18. Musiikki koulunne arjessa?

Vastaa allaoleviin asteikolla "harvoin" - "5 tai yli" siten kun väite sopii kouluunne.

	harvemmin kuin kerran vuodessa	kerran vuodessa	2 kertaa vuodessa	3-4 kertaa vuodessa	5 kertaa vuodessa tai useammin
Koulussamme on juhlia, joissa oppilaat esiintyvät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussamme käy vierailevia esiintyjiä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulumme oppilaat vierailevat esiintymässä koulun ulkopuolella (esim. vanhainkodeissa, sairaaloissa, päiväkodeissa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Musiikin opetuksen erityislaatuisuus ja tavoitteet. Vastaa vapaasti!

Mikä on tärkein tavoitteesi musiikinopetuksellesi?

Mitä erityistä musiikinopetus rinnastettuna muihin oppiaineisiin tuo koululenne ja oppilaillesi?

Miten luovuus, keksiminen ja itsensäilmaiseminen tulevat esille musiikintunneillasi?

Miten oppilaiden itsensäntuntemusta ja itsetuntoa sekä tunteita käsitellään musiikintunneillasi?

Miten sosiaalisuus, ryhmässä toimiminen ja oppilaiden vuorovaikutus kehittyvät musiikintunneillasi?

20. Viime vuosien muutosten vaikutus koulunne musiikinopetukseen?

Vastaa seuraaviin sen mukaan ovatko muutokset viimeisen n. 3 vuoden sisällä vähentäneet, kasvattaneet tai pitäneet tilanteen ennallaan koulussanne. Muutoksia ovat tuoneet esim. uudet opetussuunnitelmien perusteet ja tuntijaot (lukio 2003, peruskoulu 2004), kuntaliitokset ja yhtenäiseen peruskouluun siirtyminen sekä ikäluokkien pieneneminen.

	vähentynyt	ennallaan	kasvanut
Pakollisten musiikin tuntien määrä on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valinnaisten musiikin tuntien määrä on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikin kerhotuntien määrä on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikin opetukselle asetetut tavoitteet ovat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden kiinnostus musiikin opetusta kohtaan on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilasmäärä musiikin opetusryhmissä on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työssä jaksamiseni on	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Luuletko oman työnkuvasi lähivuosina muuttuvan?

Vastaa allaoleviin asteikolla "ei tule tapahtumaan" - "erittäin todennäköistä" siten kun uskot väittämään.

erittäin epätodennäköistä	epätodennäköistä	en osaa ennustaa puoleen enkä toiseen	todennäköistä	erittäin todennäköistä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musiikin tuntini tulevat väheneeseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetettavat ryhmäni musiikissa lisääntyvät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetettavat ryhmäni musiikissa kasvavat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetan nykyistä vanhempia luokkia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetan nykyistä nuorempia luokkia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetan enemmän muita aineita kuin musiikkia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joudun siirtymään enemmän opetuspisteestä toiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teen enemmän sivutöitä koulutyön lisäksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vaihdan ammattia tai jään eläkkeelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Näytä edellinen sivu](#)[Näytä seuraava sivu](#)

Kysely Jyväskylän ja Oulun musiikkikasvatuksesta valmistuneille sivu (6/6)**TÄYDENNYSKOULUTUSTARPEET****22. Täydennyskoulutus**

En Kyllä

Oletko kiinnostunut täydennyskoulutuksesta, joka ei liity musiikkiin Minkä aihepiirin koulutus sinua kiinnostaisi? **23. Täydennyskoulutus musiikkikasvatuksessa**

En Kyllä

Oletko kiinnostunut täydennyskoulutuksesta musiikkikasvatuksen alalla?

Millä alueella? Kerro omin sanoin tai valitse allaolevasta listasta.

Kaipaen musiikin lisäkoulutusta

- äänenkäytössä
- kuoronjohdossa
- orkesterinjohdossa
- musiikkiliikunnassa
- sovituksessa
- sävellyksessä
- varhaisiän musiikkikasvatuksessa
- musiikin erityisopetuksessa
- musiikkiterapiassa
- musiikkipsykologiassa
- musiikin tuottamisessa
- kirkkomusiikissa
- musiikkikulttuurien, -tyylien ja -lajien tuntemuksessa

henkilökohtaisessa instrumenttiopetuksessa.
Missä instrumentissa?

bändisoitossa. Minkä tyyliä?

studiolaitteissa laitetuntemuksessa tietokoneissa verkko-opetuksessa

musiikkikasvatusteknologiassa. Missä erityisesti?

tieteessä taiteessa

jatkokouluttautumisessa (lisansiaatin- tai tohtorintutkintoon)? **24. Ajankohta koulutukselle?**

Mikä olisi paras toteuttamistapa ja ajankohta täydennyskoulutukselle?

Työaikaan	<input type="checkbox"/>
Iltaisin	<input type="checkbox"/>
Viikonloppuisin	<input type="checkbox"/>
Kesälomalla	<input type="checkbox"/>
Muilla koulun lomilla	<input type="checkbox"/>
Etäopetuksena	<input type="checkbox"/>
Lähipaikkakunnalla (yöksi kotiin)	<input type="checkbox"/>
Periodikurssina (paikkakunnalla ei väliä)	<input type="checkbox"/>

Oletko käynyt täydennyskoulutuksessa? Mitä opiskelit?

Millaisia esteitä täydennyskoulutukseen osallistumisellesi on ollut?

25. Loppukommentti

Kysely on nyt päättynyt. Kiitos vastauksistasi. Voit halutessasi palata taaksepäin ja korjata jotain vastaustasi. Kysely lähtee eteenpäin painamalla allaolevaa nappulaa.

Voit kirjoittaa tähän vapaasti kommenttisi kyselyn tekijälle musiikinopetukseen, musiikkikasvatukseen tai kyselyyn liittyen. Voit myös jättää esim. sähköpostitietosi, jotta voimme lähettää sinulle tietoa musiikkikasvatuksen täydennyskoulutuksesta.

Näytä edellinen sivu